

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“La autoridad docente en la modalidad de Educación Telesecundaria,
modos de construcción”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Sandra Elvira Sánchez Vega

Directora de Tesis:

Dra. María Concepción Chávez Romo

Agradecimientos

A Fer y Leo, por ser mi sostén, mi principal motivación, por apoyar todas mis ideas, por entender mis sueños y volverse parte de ellos; por comprender mi presencia ausente durante esta etapa, sin su ayuda no lo hubiera logrado.

A la familia Huerta Ávila y a Mine Zambrano, quienes desde el comienzo de este proyecto siempre estuvieron pendientes de mi avance.

A la Mtra. Irma Hernández Sánchez, por abrirme las puertas institucionales para el desarrollo de la presente investigación, por esperar con excelsa paciencia mi regreso a su equipo de trabajo.

A todos los docentes de la Telesecundaria 52, por refrendar su fraternalismo al colaborar en el presente trabajo, con honestidad y congruencia.

A mi asesora, Dra. María Concepción Chávez Romo, por guiar pertinentemente esta investigación a través de su conocimiento, experiencia y vocación en mi trayecto formativo como investigadora.

A la Dra. Adelina Castañeda Salgado, por acotar y enriquecer el presente documento, imprimiendo su sello de coherencia y actualización en las temáticas que ocupan el tema de esta tesis.

A la Dra. Gabriela M. Soria López, por su guía clara y acertada; por su disposición en todo momento.

Al Mtro. Marcelino Guerra Mendoza, por su gran calidad humana, compromiso, escucha y disposición franca.

A la Mtra. Mónica A. Mendoza González, por acceder a ser lectora de esta investigación, por sus oportunos comentarios y atinadas observaciones.

A todos aquellos que, durante la maestría, se convirtieron en amigos entrañables: Ale Tapia, Anabel, Sandra Morales, Pau, Marlene, Pao, Roberto y Rogelio, gracias por estar, por coincidir, por sus palabras de ánimo en tiempos adversos.

A la Secretaría de Educación Pública, por impulsar mi formación continua a través de su Beca-Comisión.

A la Universidad Pedagógica Nacional por darme la oportunidad de retomar mi formación como investigadora.

En memoria de:

† Sr. Javier Alberto Monroy Castillo.

† Sr. Jaime Fernando Herrera Izaguirre.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Índice	5
Introducción	9
Cap. 1 El ejercicio de la autoridad docente como problema de investigación	12
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Objetivos y preguntas de investigación	19
1.3 Interés personal	20
1.4 Discusión actual sobre el ejercicio de autoridad en el aula	22
1.5 La educación secundaria y las experiencias estudiantiles	46
Cap. 2 El contexto de investigación y programas educativos que influyen en el ejercicio de la autoridad en la escuela	51
2.1 La telesecundaria como opción educativa	51
2.1.1 La escuela telesecundaria escenario del estudio	55
2.2 Programa y principios educativos que evidencian tensiones con la figura de autoridad	58
2.2.1 Escuela Segura	59
2.2.2 Marco para la Convivencia	61
Cap. 3 La noción de autoridad y miradas sobre lo adolescente	67
3.1 La autoridad como construcción social	70
3.2 La autoridad cuestionada	79
3.3 La autoridad del buen trato	84

3.4 Miradas construidas sobre la etapa adolescente	91
Cap. 4 El camino recorrido	102
4.1 Estrategia metodológica	103
4.2 Narrativa	106
4.3 El grupo de discusión	108
4.4 Acceso al campo	110
4.5 Los sujetos de investigación	111
4.6 Fases	111
4.7 Guión para las narrativas, en busca de la voz de los docentes	113
4.8 El grupo de discusión, la interacción de los docentes	114
4.9 Categorías	117
Cap. 5 Análisis y discusión de los datos. Revelando la voz de los docentes	121
5.1 Presentación de las categorías descriptivas. Primer nivel de análisis	121
5.1.1 La autoridad vista por los docentes	121
<i>Eje: Concepciones sobre la autoridad</i>	121
<i>Eje: Autoridad basada en figuras representativas</i>	125
- <i>Ambos padres y maestros, figuras destacadas</i>	125
5.1.2 El proceso de construcción de autoridad	127
<i>Eje: Autoridad basada en la experiencia y el conocimiento</i>	128
- <i>El ejercicio de la autoridad según los docentes</i>	132
- <i>Reconocimiento de la autoridad hacia los docentes</i>	136
- <i>Modos de ser autoridad</i>	137
- <i>Estrategias para reconstruir la autoridad en el aula</i>	140

- Valores manifestados por los docentes	141
5.1.3 Desafíos del ejercicio de autoridad con adolescentes de telesecundaria ..	142
<i>Eje: Autoridad ante los desafíos de su ejercicio</i>	142
- La condición juvenil, factor que incide en la relación educativa y en el modo de ser autoridad	142
- Padres de familia	145
- Desafíos propios de la institución escolar	147
5.1.4 Características de la autoridad	149
<i>Eje: Autoridad basada en la construcción</i>	149
- Aprovechamiento	149
- Respeto	150
5.1.5 Limitaciones para ser autoridad	151
<i>Eje: Autoridad con limitaciones</i>	151
-Efectos de la convivencia en el aula	151
- Contextualización de la escuela	152
- Institución	153
- Cambios	154
5.2. Discusión de los datos. Segundo nivel de análisis	157
5.2.1 Concepción de la autoridad y su reconstrucción desde la perspectiva de los docentes de la telesecundaria	157
5.2.2 Principales desafíos y preocupaciones presentes en el trabajo con adolescentes en la telesecundaria	159
5.2.3 Principales rasgos de la autoridad docente para la autonomía de los adolescentes	161
5.2.4 Formas de autoridad presentes en la telesecundaria. Mezclas o tipos puros	162

Consideraciones finales	165
Anexos	169
Referencias	175

“Lo único que de verdad vale la pena, y llena de sentido nuestro trabajo como para justificar que quememos en él nuestra vida, es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propio lugar desde el que participar activamente en la sociedad. Para ser maestros de humanidad, los docentes hemos de enfocar nuestro trabajo en la enseñanza partiendo del objetivo de rescatar [...] el valor humano del conocimiento” (Esteve, 2006).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, en torno a la concepción que los docentes de telesecundaria tienen sobre la autoridad¹ docente y cómo la ejercen a partir de enfrentar nuevos paradigmas educativos, aunado a la visión que tienen sobre sus alumnos. Razón por la cual el propósito de la investigación, consistió en dar cuenta de los modos de ejercer y reconstruir su autoridad.

El interés por el tema surgió a partir de estar en contacto con lecturas que abordaban de alguna forma este eje. También influyó mi propia práctica que, a lo largo de los años, se ha ido nutriendo con experiencias tanto personales como ajenas, en las que he aprendido que ser autoridad no es gritar, no es decidir por el otro, no es maltratarlo, ni ofenderlo.

Año tras año, los docentes atendemos a alumnos con características particulares, por lo que ningún estudiante o grupo es igual a otro. Ellos enfrentan cambios en su estructura familiar, social y económica, lo cual se ve reflejado en cada una de las aulas. Dichos cambios, en dinámica con otros elementos, contribuyen a que se presente una ausencia de reconocimiento a la autoridad y, aunado a los cambios educativos, genera que en muchas escuelas se re-configura el concepto de autoridad y se busquen nuevas formas de ejercerla, de facilitar la autonomía de los estudiantes y así cumplir con los propósitos establecidos.

La investigación se desarrolló en una escuela telesecundaria, ubicada en la delegación Iztapalapa, a partir de narrativas elaboradas por 7 docentes y la directora del

¹ Del latín *auctoritas*, se deriva de *auctor*, cuya raíz es *augere*, que significa aumentar, promover, hacer progresar. Hace referencia a un poder no vinculante pero socialmente reconocido y de mucho peso.

plantel, a los cuales se les solicitó construirlas a partir de un guión que incluía cuestiones tales como su concepción de autoridad, su construcción y su práctica, entre otros. Asimismo, se trabajaron tres sesiones de un grupo de discusión que buscó facilitar el diálogo sobre los temas que se plantearon en relación al mismo eje y, analizar en conjunto, los retos que enfrentan en la formación de adolescentes pertenecientes a una modalidad educativa como lo es telesecundaria.

Con los datos obtenidos se establecieron categorías para organizar la información y, posteriormente, realizar el análisis de los mismos a partir de identificar puntos en común así como discrepancias, tanto en el discurso individual como en el grupal.

La importancia de la investigación radica en contribuir a tener un conocimiento sobre los modos de entender la autoridad, desde la perspectiva de los docentes en una escuela Telesecundaria, ello coadyuvará a promover la reflexión sobre su forma de ejercerla, las formas en que afecta el aprendizaje y las relaciones dentro del aula; también permitirá reflejar la crisis que enfrentan a partir de los cambios anteriormente señalados y sus intentos de reconstruir la autoridad en el aula.

La tesis está dividida en seis capítulos. El primero presenta la definición del tema, las preguntas y objetivos que guiaron la investigación, mi interés por este tópico, la discusión actual sobre la autoridad docente en México y Latinoamérica, abarcando las concepciones que algunos alumnos tienen sobre ella, las formas de ejercerla, los elementos que la constituyen y construyen, las relaciones de poder² asimétricas, las estrategias utilizadas por los alumnos ante este ejercicio y su pertinencia en el aula.

El segundo capítulo muestra una reseña de la Telesecundaria como modalidad educativa del Sistema Educativo Nacional actual; contextualiza la escuela en que se llevó a cabo la investigación y expone dos programas educativos que regulan el ejercicio de autoridad de los docentes.

En el tercer capítulo se exponen los referentes teóricos que enmarcan la investigación, así como las miradas actuales sobre la etapa adolescente, apartado que permite mostrar la visión que se presenta sobre este sector de la población y que se cruza en la práctica docente como un factor que determina el ejercicio de autoridad dentro del aula.

² Del latín vulgar *posere* que hace referencia a –ser posible-, -ser capaz.

El cuarto capítulo trata sobre la perspectiva metodológica de corte cualitativo, que orientó la investigación. Se definen las herramientas utilizadas para la obtención de los datos, especificando las etapas en que se desarrolló y los procesos de construcción de las categorías y organización de los resultados.

El quinto capítulo muestra la voz de los docentes, integrando lo narrado en las dimensiones individual y grupal. Se expone el análisis de sus expresiones y la discusión de los datos obtenidos; responde las preguntas planteadas en la investigación e integra el trabajo de campo con los referentes teóricos utilizados. Incluye también el inventario de los principales desafíos que identifican los profesores en su trabajo al momento de ser autoridad.

Finalmente, las consideraciones finales surgidas de la investigación.

CAPÍTULO 1

EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD DOCENTE COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Al ingresar a la maestría, llegué con un proyecto cuyo eje principal era la pertinencia de la formación inicial de los profesores de telesecundaria; sin embargo, con los conocimientos que fui adquiriendo, y el aproximarme a otras temáticas, me hizo determinar un nuevo objeto de estudio, la autoridad docente.

La revisión de la literatura sobre este tema provocó que evocara aquellos maestros que para mí fueron autoridad; que con su cercanía y trato ayudaron a configurar quién soy como docente. Del mismo modo, las situaciones de inconformidad profesional, que he vivido durante mi práctica al presenciar el maltrato del que son sujetos algunos alumnos, y la inevitable reflexión sobre mi propio ejercicio del poder, fueron acotando el objeto de estudio en mención.

La revisión del estado de la cuestión ayudó a confirmar mi interés por el tema, a plantearme qué es lo que quería saber sobre la autoridad docente y la importancia de indagar en mi propio centro de trabajo.

Esta investigación aborda precisamente las concepciones de los docentes de Telesecundaria sobre la autoridad, refleja la mirada existente sobre los alumnos a partir de nuevos modos de ser autoridad determinados por nuevos paradigmas en la educación, y da cuenta de cómo esta visión determina el ejercicio de autoridad dentro del aula.

Este ejercicio se entiende como la puesta en práctica de las facultades que poseen los docentes para apropiarse de su aula y consolidar su figura como poseedor de saberes.

El tema de la autoridad docente se establece como una importante temática de discusión dentro de la institución escolar, principalmente en el contexto de la escuela secundaria. Algunos docentes consideran que la simple investidura de profesor basta para que su autoridad sea aceptada; otros, al observar los cambios tanto de los alumnos como de la sociedad en general, acuerdan que esa autoridad que pretenden ejercer en el aula, debe estar en permanente construcción y responder a las necesidades actuales del alumnado, ya que se observa que no sólo el profesor es quien ejerce ese poder.

La institución como espacio de convivencia representa un escenario que, en la vida cotidiana, genera aprendizajes, encuentros, la aceptación del otro y, en muchas ocasiones, se observa que no se sabe afrontar los conflictos que se generan en el aula en la relación entre el docente y los alumnos.

Como elemento para definir el tema de investigación retomé mi experiencia como profesora de telesecundaria; en este sentido he observado que, en el actuar docente, muchas veces los profesores no somos reflexivos sobre la práctica del poder que representa ejercer la autoridad; poder que pareciera estar otorgado por el simple hecho de ser una figura que ha sido legitimada a través del tiempo, por poseer un conocimiento disciplinar.

También es sabido que existen tutores o padres de familia que no aprueban muchas de las sanciones disciplinarias establecidas tanto en el aula como en la escuela y, por lo tanto, no apoyan ni las decisiones ni el proceder de los docentes.

En este sentido la escuela, lejos de convertirse en un espacio de construcción, de práctica democrática, de diálogo y apertura, de oportunidades para cometer errores y aprender a tomar decisiones, se convierte en un campo de batalla, en el que la mayoría de las veces el que pierde es el alumno.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema de investigación toma en cuenta los debates contemporáneos sobre la autoridad, los cuales señalan una crisis creciente en el ejercicio de ésta, “los docentes no encuentran soluciones para garantizar el reconocimiento de su autoridad” (Tenti, 2004), la misma institución ya no avala contar con este efecto de ser considerado como una figura que detenta esta capacidad por el sólo hecho de ser maestro, lo cual provoca que los profesores consideren transformar este ejercicio buscando “otras formas de concebirla” (Tallone, 2010), en las que la relación que se establece con los alumnos se base en valores como el respeto, la tolerancia y la empatía.

El tema se centra en la modalidad de telesecundaria por ser el contexto más cercano a mi práctica, y el problema plantea cómo los docentes de telesecundaria

entienden la autoridad y cómo la han reconfigurado ante un agotamiento de este concepto, determinado por los nuevos paradigmas educativos que los conduce a ejercerla de modos diferentes, respondiendo también a una visión que han elaborado sobre sus alumnos a partir de la relación que establecen en el aula.

Asumirse y ejercer la autoridad en diferentes espacios de convivencia social genera tensiones, siendo éstas de diferente índole, a saber: desacuerdos, enfrentamientos, violencia física y verbal, entre otras. Uno de estos espacios es la escuela. En ella coexisten diferentes actores que asumen ese rol, y con distintas miradas del ejercicio de su autoridad se enfrentan a la aceptación o al cuestionamiento por parte de sus alumnos y frecuentemente, también, a las madres y padres de familia.

En el ámbito escolar el ejercicio de la autoridad tiene distintas implicaciones según el nivel educativo y la edad de los alumnos. Por ejemplo, en la educación preescolar es probable que se observen menos conflictos en donde destaque la relación maestro-alumno; las investigaciones hacen referencia, sobre todo, a las interacciones y conductas de los preescolares, así como a su dificultad para seguir reglas de convivencia establecidas; mientras que en otros niveles, como en la educación primaria, y todavía más en la secundaria, se hace evidente el choque entre docentes y estudiantes al momento de establecer normas, reglamentos y límites.

En este último nivel educativo es donde parece existir mayores tensiones entre los docentes y los alumnos, sobre todo cuando éstos últimos se niegan a obedecer, a mantenerse en silencio en el aula, a cuidar los materiales que hay en el aula, a solicitar permiso para ir al sanitario, entre muchos otros señalados por los maestros.

Durante su vida escolar, los alumnos van aprendiendo formas de participación dentro del aula; desarrollan una autonomía intelectual que, de ser acompañados en el proceso educativo, los conducirá a lograr una emancipación. Transitan de una fase de heteronomía, o autoridad centrada en el docente, a una fase de autonomía, que puede conducirlos a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Tal relación, entre el ejercicio de autoridad y la participación de los alumnos, se observa cuando el docente usa esa autoridad que le ha sido conferida, para precisar en

su aula lo que es o no correcto, definir lo adecuado e inadecuado para los estudiantes, para fijar las fronteras de lo importante y de insignificante, para controlar tanto la conducta como la vestimenta de los alumnos, legitimando valores, prácticas e ideas desde su posición como adulto, con una investidura de poder.

Sobre este punto, Boggino (2005), comenta

La adquisición de las normas sociales y la formación en valores por parte de los alumnos, y los efectos en sus comportamientos, pueden ser pensados y analizados en el interjuego de la dinámica institucional y de la práctica cotidiana de directivos, docentes y alumnos (2005, p. 40).

Es en el marco de los modos de funcionamiento institucional y de los modos de actuar de los directivos, docentes y alumnos dentro del ámbito específico de la escuela, que determinados procesos y objetos, determinadas prácticas y sucesos, serán portadores de unos u otros valores y generarán la construcción o reconstrucción de determinadas normas sociales (Boggino, 2005, p. 40).

No serán las mismas normas y valores las que se promoverán en el aula si el docente conduce autoritariamente la clase, que si lo hace promoviendo sistemáticamente instancias de participación de los alumnos, valorando sus puntos de vista y opiniones, o si hay de hecho una ausencia de conducción y, por lo tanto, una ausencia de ley (Boggino, 2005, p. 41).

Respecto a las formas de participación en el aula, Boggino (2005, p. 41), identifica que éstas pueden obedecer a:

La referida a una conducción democrática, el carácter de la normatividad conlleva a la acción de promover la reflexión, la posibilidad de elección y la reconstrucción de normas a partir de diferentes opciones, en el marco de un ambiente organizado y de respeto mutuo. La intencionalidad del docente, se orienta hacia la comprensión y la construcción de saberes, a partir del empleo recurrente de estrategias claras y congruentes con los objetivos para el desarrollo de las actividades (Boggino 2005, p.46).

Una conducción autoritaria

El carácter de la normatividad no promueve la posibilidad de elección y reconstrucción autónoma sino que impone de forma coactiva las normas y los valores instituidos, lo cual conlleva cuasi necesariamente la implementación de sanciones y recompensas y su cumplimiento. La intencionalidad de la práctica gira en torno al “cumplimiento del programa” (Boggino, 2005, p.47).

Finalmente, en la forma de participación de “dejar hacer”

Hay una aparente falta de normatividad, en tanto se estructuran relaciones aparentemente democráticas que permiten, no pocas veces, la elección por parte de los alumnos, pero no promueven compromiso con la tarea a partir de la falta

de “límites”, es decir, a partir de la falta de normas. La intencionalidad se establece en el desinterés generalizado por las acciones áulicas e institucionales, lo que provoca la incongruencia entre los objetivos, las estrategias y las secuencias de acciones, promueve que los alumnos no se comprometan ni se involucren mutuamente, ni con la tarea (Boggino, 2005, p.48).

La forma de participación también puede ser entendida, al descubrir los elementos que provienen de distintas tradiciones pedagógicas (constructivista, tradicional, conductista, humanista, entre otras) en la práctica educativa, laies y Segal (1994, p.87) comentan “las prácticas no se transforman linealmente sino que coexisten elementos de algunas de ellas”.

Al hablar de las formas de participación en el aula, Mauri (1993) observa que las tensiones que se presentan en la relación maestro – alumno, tienen que ver con el conocimiento, al analizar las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje, devela también las nociones que mantienen, tanto de sus alumnos como de ellos mismos; tales nociones establecen un tipo de relación, siguen una tradición pedagógica que conforma un modo de ser docente, una representación del otro. Estas concepciones las presenta a través de tres posturas:

1. Conocer las respuestas correctas: el profesor no explica, no lee, sólo pregunta y espera la respuesta correcta, ante el error surge el premio o castigo. El alumno es visto como pasivo, como un receptor del conocimiento. El docente no enseña cómo se aprende y el aprendizaje es reducido a la adquisición de respuestas adecuadas, es visto únicamente como un proceso mecánico (Mauri, 1993, p. 2-3).
2. Adquirir los conocimientos relevantes: el alumno es visto como un procesador de información, repite sin comprender. El profesor se presenta como erudito, informador, su labor es explicar. El aprendizaje en esta postura es entendido como un proceso de copia, de repetición, por lo que la enseñanza, radica en conocimientos organizados en saberes. El currículum selecciona lo fundamental de dichos conocimientos (Mauri, 1993, p. 3-4).
3. Construir conocimientos: el alumno, se considera aprende, gracias a un proceso de construcción de conocimiento, es el centro del proceso. El aprendizaje es concebido como la elaboración de una representación personal del contenido, se

parte del conocimiento que el alumno trae y se engancha a nuevos conocimientos que le permiten dar significado; el profesor es un agente activo, enseña a construir conocimientos, por lo que enseñanza radica en un conjunto de ayudas al alumno, en el proceso personal de construcción de conocimiento (Mauri, 1993, p.4-10).

Hasta este punto, los modos de participación generados por el docente en el aula, y las concepciones que sostiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, exhiben el ejercicio del poder que realiza y el tipo de relación que establece con sus alumnos dentro del aula.

En la época actual, el modo de asumir y ejercer la autoridad docente centrado en la unilateralidad, se ha visto fuertemente cuestionado (Latapí, 2003). Sobre todo, porque parece existir una mayor oposición al autoritarismo, lo cual determina en gran medida el trabajo de los docentes, puesto que los jóvenes imponen formas de experiencia, maneras de ser y problemas a los que el docente debe adaptarse y responder (Tallone, 2011), aunque también influye el desprestigio social de la figura docente en educación básica promovida recientemente por los medios de comunicación en nuestro país.

Especialistas señalan que la autoridad docente se encuentra en un momento crítico al no contar con el apoyo de la institución escolar ni de la familia. Hoy en día las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban. Las instituciones ven debilitado su poder y los individuos son más libres y “autónomos” para participar en su propia construcción como sujetos. Por eso el escenario de la escuela presenta mayor complejidad que antes (Tenti, 2004).

Lo anterior conlleva a que el docente reconozca que su autoridad no es inherente a su función, sino que tiene el desafío de construirla en la relación cotidiana que establece con sus alumnos; a plantearse la necesidad de utilizar recursos como la escucha activa, el diálogo y el respeto, que le permitirá construir una imagen de autoridad renovada, acorde con las nuevas realidades donde se reconoce a los adolescentes sujetos de derecho con potencialidades a desarrollar Tallone, 2010).

Actualmente es necesario considerar la autoridad del docente desde otros enfoques teóricos y prácticos, que permitan conocer las concepciones que se reflejan en

las aulas, descubrir cómo se ha construido en el proceso de la experiencia tanto personal como profesional y cómo se ejerce de acuerdo al sujeto que se educa.

Dentro de las escuelas de educación secundaria circulan diversas percepciones sobre la adolescencia que configuran prácticas educativas específicas. Sobre todo, destacan aquellas que vinculan dicha etapa al Enfoque de Riesgo, mirada originada en el ámbito de la salud (Krauskopf, 2010), que han dado lugar a prácticas paternalistas con tintes autoritarios. Lo anterior, también representa un reto educativo, porque implica cambiar las visiones preexistentes o asumidas por los adultos que estigmatizan el mundo del adolescente.

De este modo, los adolescentes de hoy se enfrentan ante el desafío de derrumbar diversos prejuicios y estigmas acerca de ellos, generados tanto por los medios de comunicación como por la sociedad. Prevalece una concepción negativa que los muestra como violentos, peligrosos e irresponsables (Reguillo, 2008).

Tal perspectiva estereotipada configura acciones educativas que dificultan la valoración de las capacidades adolescentes para desarrollar su autonomía moral y responsabilizarse de sus decisiones; esto es, su pleno reconocimiento como sujetos de derechos y responsabilidades (Chávez, 2014).

En el contexto escolar, se observa una visión negativa sobre los alumnos, en la cual la adolescencia marca el inicio de problemas, conflictos y cambios que afectan todos los contextos en que se desenvuelven los jóvenes. Se les señala como apáticos, desinteresados en las actividades que marca la escuela y en lo que sucede a su alrededor. Se les mira como rebeldes, poco fiables e inciertos, con la impresión de que nada de lo que aprenden tanto en casa como en la escuela los hace cambiar, involucrarse y tomar decisiones que les ayuden a enfrentar el mundo cambiante en el que crecen. Semejante mirada, en el ámbito educativo, enfatiza la prescripción y obediencia. Los adultos esperan que los jóvenes se comporten de acuerdo con los estándares que han marcado; dicha forma, muestra serias dificultades para contribuir desde la escuela al desarrollo de una autonomía moral, lo cual no se hará presente si no se cambia a un enfoque centrado en el respeto, en la libertad y el diálogo o, como menciona Chávez (2014), si se les excluye de su propio proceso formativo y se ignoran sus necesidades, aspiraciones e intereses.

1.2 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Dar cuenta de los modos de ejercer y reconstruir la autoridad desde la perspectiva de los docentes en una escuela de la modalidad de Telesecundaria.

Objetivo Particular

- Identificar los modos de ser autoridad, presentes en los docentes de la telesecundaria.

Con el propósito de guiar el trabajo de acercamiento a la perspectiva de los sujetos en torno, a la autoridad docente en Telesecundaria, estructuré una pregunta central y dos complementarias:

¿Cómo se construye la autoridad docente en la telesecundaria, desde la perspectiva de los docentes? (objeto de estudio)

- ¿Cuáles son los principales desafíos y preocupaciones de los profesores, que presenta el trabajo con adolescentes en la escuela telesecundaria?
- ¿Cuáles son los principales rasgos de la autoridad docente necesarios para promover la autonomía de los adolescentes?

La presente investigación contribuye al conocimiento sobre los modos de entender y construir la autoridad desde la perspectiva de los docentes en una escuela de la modalidad de Telesecundaria, orientada por una metodología cualitativa que, a través de las narrativas de los docentes y del discurso grupal generado en sesiones de un grupo de discusión, permite conocer de viva voz la experiencia de los profesores.

La revisión de las investigaciones realizadas, así como la experiencia obtenida a lo largo de mi práctica, me llevan a plantearme si los docentes de la modalidad educativa en la que laboro se han cuestionado este aspecto de su práctica docente.

Este planteamiento responde a dos dimensiones; la primera, como profesional docente me representa una necesidad de entender el ejercicio de autoridad, de cuestionar mi propia práctica y generar una reflexión sobre ella; la segunda dimensión

se presenta en términos de mi curiosidad como investigadora, en la que deseo comprender, a la luz de lo encontrado en la investigación, cómo las concepciones de los docentes van configurando un modo de ser docente.

1.3 INTERÉS PERSONAL

Mi interés por este tema parte de experiencias a lo largo de estos años. Mi formación inicial no fue docente; me formé en el campo de la psicología, lo cual determinó en mí, una práctica centrada en la escucha activa, en la preocupación por el otro, en ver más allá de la imagen que se muestra.

He conocido a excelentes docentes, con diversas formaciones, que rompen con la idea de tratar a todos igual, que buscan tanto generar cambios, como cumplir con lo que se pide, siempre buscando el bienestar de sus alumnos; maestros a los que les preocupa y tratan de ocuparse de los malos tratos que pueden presentarse.

El propósito de este apartado es crear mi propia narrativa sobre mi experiencia como docente; narrar los hechos vividos, evocando cada uno de esos momentos significativos que adquirieron sentido y que me impactaron, aquellos que imprimieron una profunda huella que me faculta para autoanalizar mi quehacer docente.

Desde mi primer día como docente, en la Telesecundaria No. 43, observé el trato que se daba a los alumnos, observé la forma de conducirse del Director, el cual ofendió a algunos chicos por despedir un olor desagradable, los exhibió sin reparar en la situación de escases crónica de agua en la colonia, razón por la cual no se habían bañado.

Me correspondió un grupo de segundo grado, ya era febrero y la relación que los alumnos habían experimentado con la profesora anterior, no había sido muy grata para ellos.

Cuando me presenté y les expliqué que juntos íbamos a aprender, se rieron, no me creyeron. Eran constantes las muestras de desconfianza hacia mí. Uno de los chicos, incluso me dijo: *¿y cuándo va a sacar el cobre, aquí casi todos los maestros gritan y se pasan de lanza; usted qué espera?* En sus palabras escuché tristeza, enojo e impotencia, lo abracé en silencio y le dije: “vamos a conocernos, yo vengo en blanco con ustedes, no me importan las etiquetas que les han puesto ni las que ustedes mismos se dicen”.

Comencé el trabajo con reglas platicadas entre todos: evitar salir sin permiso, evitar ofenderse, respetar cuando alguno hablara; cosas básicas para la convivencia en el grupo. Al mes comenzamos a notar cambios, los chicos iniciaron su acercamiento a mí, a contarme su vida, sus experiencias, sus decepciones. Disminuyó la agresión, no había que gritar, castigar ni regañar. Decidía trabajar algunos ejercicios para mejorar su autoestima, su cohesión con el grupo, jugábamos mucho.

Al principio me armé de valor, de paciencia ante las constantes críticas de los compañeros, para ellos yo sólo jugaba en mi salón. Únicamente la profesora Laura que, con el tiempo se convirtió en mi mejor amiga, se acercó a solicitarme apoyo, ella también quería “jugar” con sus alumnos; algunos de los chicos que estaban conmigo habían sido sus alumnos un ciclo antes y le habían platicado las “cosas raras” que hacíamos en clase.

Recuerdo la ocasión en la que el director, entró al salón sin avisar; intentó tomar del brazo a uno de los chicos, quería sacarlo a que lavara sus calcetines, bajo el argumento de que estaban muy sucios. Mi alumno se soltó, lo que propició que el director comenzara delante de todos a decirle una serie de improperios que ocasionaba un notable enojo en mi alumno.

No entendía cómo podía entrar así a romper la tranquilidad con que trabajábamos y humillar de esa forma a alguien. Ahora que lo rememoro sé que no actué del todo bien, enfrenté al Director pidiéndole nunca más, volviera a entrar a mi salón de esa forma y, mucho menos tratar a uno de mis alumnos como lo había hecho, le solicité que saliera.

Me sentía indignada por el trato que había observado, cuando reparé en lo sucedido, me sorprendió el silencio, las caras de asombro, el que uno de los chicos, caracterizado por ser muy tranquilo, trabajador y siempre dispuesto a ayudar; me dijera: *¡gracias!*

Con esa experiencia, comencé a entender que ser autoridad no es gritar, humillar ni maltratar, recordé a todos los buenos maestros que ejercieron su autoridad con respeto, ejemplo y calidez. A todos aquellos que mis desaciertos los marcaban con respeto. Recordé a otros tantos que, su arrogancia, prepotencia y pedantería, nos hacían sentir incómodos y agraviados. Decidí que para mí, la autoridad tendría que ser una práctica a edificar día a día, con respeto, escucha y comprensión; con conocimiento del

ser que tengo enfrente, tenía que aprender a negociar, a promover la libertad responsable de elegir y ser testigo activo de lo que construyen.

Sé que en la formación, la institución no ofrece las herramientas para ser autoridad, pero confirmo en mi experiencia que el trabajo diario supera las teorías. Para mí, la autoridad es algo a construir, ningún grupo y ningún chico es igual, sus experiencias los han marcado, por ello pienso en crear la mejor experiencia escolar posible.

Hoy me doy cuenta, que no siempre he sido coherente en mi actuar, que en ocasiones he tenido que levantar la voz para hacerme escuchar, el mandar a casa a descansar unos días a algún alumno, que por más que he dialogado con él no presenta ningún cambio en su hacer diario. Considero que aceptar y comprender, no es justificar, ni disculpar todo, incluso, muchos chicos manifiestan en ocasiones esta necesidad; que alguien los guíe, les ponga límites y los ordene.

He sido testigo silencioso de reclamos de alumnos de otros grupos que, con la confianza suficiente, se acercan a decirme que su maestro o maestra los insulta, los maltrata.

1.4 DISCUSIÓN ACTUAL SOBRE EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD EN EL AULA

Para estructurar este apartado y cumplir con los requerimientos para conformar el estado de la cuestión, recurrí al texto de Esquivel (2013), "Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa", que de forma clara indica cómo debe ser este proceso. El autor señala que el estado de la cuestión es:

el análisis crítico de un acervo de conocimiento impelido especialmente por la investigación existente alrededor del objeto de estudio, lo que a su vez propicia articularlo con una argumentación que se entretela con los intereses de quien diseña la pesquisa, teniendo como meta final la obtención de una coherente y consistente propuesta para trascender el saber existente (Esquivel, 2013, p.68).

Entre los requerimientos que menciona Esquivel para el diseño se encuentra la elaboración de una ruta crítica; para la indagación; propone iniciar la búsqueda en la producción académica universitaria, específicamente en la que se genera para optar por grados académicos (Esquivel, 2013).

Durante la definición del proyecto de investigación retomé como ejes de la búsqueda de información aquellos estudios relacionados con el ejercicio de la autoridad

en el ámbito escolar, específicamente en el nivel de educación secundaria, con énfasis en la modalidad de Telesecundaria, esto obliga a pensar, que se refiere a alumnos que están ubicados en una etapa denominada adolescencia. Por lo tanto, las palabras clave para acotar la búsqueda fueron adolescencia, condición juvenil, ejercicio de autoridad, autoridad en la escuela, educación secundaria y autoridad, telesecundaria y experiencias docentes. La exploración la realicé tanto a nivel nacional como en la región latinoamericana, y encontré que los principales países en donde se han realizado estudios relacionados con mi tema de investigación, son México y Chile. Las investigaciones se detallan en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Estudios centrados en la concepción de la autoridad docente.

Autor	Propósito	Método utilizado para la recolección de datos	Resultados	Universidad y/o editorial, año
Zamora, G y Zerón, A. "Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes".	Identificar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica y su construcción.	Entrevistas a profundidad individuales semiestructuradas y cuestionarios.	La experiencia clave en la construcción de autoridad, es la legitimación que hacen los alumnos de la autoridad de sus profesores. La autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. Ello significa que la autoridad pedagógica es una realidad que emerge sólo en la interacción socioeducativa, en el encuentro entre profesores y alumnos. Actualmente la autoridad pedagógica no es una condición provista automáticamente por la escuela y tampoco por la formación universitaria. Ello es consistente cuando se considera a la autoridad como un fenómeno social situado y no un concepto a <i>priori</i> .	Universidad Austral de Chile, 2009.

Zamora, G y Zerón, A. "Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza".	Identificar y caracterizar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica actual desde la perspectiva de los sujetos que participan en su construcción.	Entrevistas semiestructuradas.	Se distinguieron cinco formas de comprender la autoridad: a) <i>Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar,</i> b) <i>Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje,</i> c) <i>Autoridad pedagógica como el poder discrecional,</i> d) <i>Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo</i> y e) <i>Autoridad pedagógica como exigencias morales.</i>	Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010.
Duarte, A. y Abreu, J. "La autoridad dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje".	Investigar por qué es pertinente la autoridad docente en el ejercicio de la práctica educativa.	Cuestionario.	La autoridad docente es el acompañar al alumno, a comprender, debatir, criticar y modificar, en el principio los conocimientos que van adquiriendo con el día a día, para que posteriormente sean capaces de utilizar estas características en su vida profesional y personal.	Daena: International Journal of Good Conscience, 2014.

Cuadro 2. Estudios centrados en la perspectiva de los alumnos.

Autor y estudio	Propósito	Método utilizado para la recolección de datos	Resultados	Universidad y/o editorial, Año
Monserrat, M. "Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria".	Abordar las concepciones que poseen los estudiantes de la escuela secundaria acerca de la autoridad pedagógica de sus profesores.	Entrevistas grupales y grupos de discusión.	La categoría "autoridad de origen" fue un modo de atender a una serie de atributos de los docentes que los estudiantes parecen reconocer como un a priori, especialmente basado en: sus conocimientos disciplinares y en su rol jerárquico dentro del sistema escolar.	Universidad de San Andrés, Argentina, 2012.

Reyes, A. "Adolescencia entre muros. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles".	Analizar los sentidos que los propios actores sociales le otorgan a sus prácticas.	Entrevista abierta a profundidad.	Las escuelas secundarias son espacios que permiten que los adolescentes experimenten nuevas situaciones y condiciones, lo cual junto con los conocimientos, valores y habilidades que se van desarrollando, desde su visión les permite madurar y tomar decisiones sobre su presente u otras que anticipan el futuro.	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, 2006.
Hernández, G. y Reyes, M. "Los alumnos adversarios en las relaciones de poder dentro del aula".	Analizar las estrategias de poder utilizadas por los alumnos para desestabilizar la autoridad docente.	Sesiones en el Seminario "Formación y práctica docente".	Tanto el maestro como los alumnos ejercen poder, el poder del maestro es legítimo y se presenta como forma de control, subordinación, represión, etcétera; en el caso de los alumnos, el poder es ilegítimo porque institucionalmente no le es conferido.	Instituto de investigaciónes sobre la universidad y la educación, México, 2011.

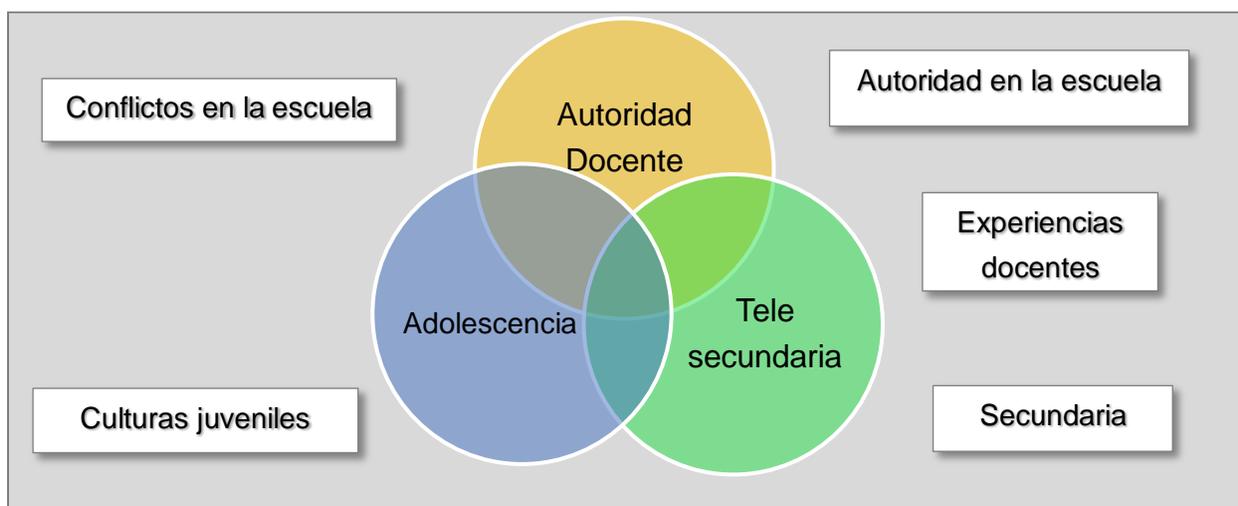
Cuadro 3. Estudios que presentan el ejercicio de la autoridad vinculada con el poder.

Autor	Propósito	Método utilizado para la recolección de datos	Resultados	Universidad y/o editorial, Año
Castro, A. "Gestión de la convivencia y profesores contra corriente".	Reflexión y análisis histórico de formas de ejercer la autoridad por parte del profesorado de diferentes países.	Bibliográfico.	Define la autoridad como el poder que se ejerce sobre otra persona, explicando que por ello los jóvenes rechazan la autoridad, debido a que se muestra como limitación y amenaza a la libertad.	Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2009.
Meza, M., Cox, P. y Zamora, G. "¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad"	Presentar los desafíos teórico prácticos que plantea el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de	Protocolo de observación de la autoridad pedagógica	Un protocolo de observación sobre autoridad pedagógica debe desplazar la atención desde la figura del profesor a las interacciones. El foco en la interacción permitiría la observación de nuevas formas de	Universidad de Sao Paulo, Brasil, 2015.

pedagógica del profesor en su ejercicio?"	observación de la autoridad pedagógica		legitimación de la autoridad que los jóvenes hoy realizan, permitiendo la superación del sesgo que puedan traer los observadores quienes pertenecen a otra generación.	
Hernández, G. "El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria"	Analizar las técnicas o dispositivos de poder que los maestros emplean, y reflexionar en torno a los efectos que causa en los alumnos tal uso.	Observación con base en cuatro categorías que se refieren a las estrategias disciplinarias o normalizadoras que se emplearon para ejercer el poder en el aula: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo	Las relaciones de poder en el aula continúan siendo asimétricas. El maestro sigue siendo el protagonista del discurso y a veces prescriptivo, utiliza la vigilancia y varias formas de control.	Instituto de investigación en educación, México, 2006.
Landeros, L. y Chávez, M.C. "Convivencia y disciplina en la escuela".	Ofrecer un conjunto de referentes teóricos y conceptuales para reflexionar en torno a la regulación de la convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos y la democracia	Análisis de reglamentos escolares y de aula	Hay una clara negación de los docentes como partícipes de la vida escolar y de la comunidad educativa. Su papel es únicamente como figura de autoridad [...] Éste es un rasgo más que requiere ser cuestionado y revisado por parte de las escuelas, ya que conlleva una noción de la norma como ejercicio unilateral en el que existen figuras potencialmente impunes, pero también excluidas de la protección que brindan las normas.	Instituto Nacional para la evaluación de la educación; México, 2015.
Yurén, T. y Hirsch, A. Estado del conocimiento de la década 2002-2011 campos Educación y valores y Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Dar cuenta de la producción generada durante la década mencionada en México.	Cuestionarios	Los valores que se sostienen como más importantes son la responsabilidad y el respeto.	Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2013.

<p>Furlán, A. y Spitzer, T.</p> <p>Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011</p>	<p>Presentar el estado del conocimiento sobre los temas señalados.</p>	<p>Entrevistas y cuestionarios</p>	<p>Tres formas de ejercicio de la disciplina por parte del personal docente. Por un lado, mediante el uso, a veces indiscriminado, de sanciones como expresión de autoridad en la relación con los estudiantes; se trata de una concepción de la disciplina como medida de control que da como resultado el empobrecimiento de la calidad de la relación pedagógica y con la cual el sistema disciplinario pierde su valor formativo.</p>	<p>Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2013.</p>
--	--	------------------------------------	---	---

En el siguiente esquema se muestran los ejes de análisis que organizaron las investigaciones revisadas, la parte en que se intersecan los tres ejes, o al menos dos de ellos, representan los estudios seleccionados para el estado de la cuestión.



Esquema 1: elaboración propia, con base en la identificación de palabras clave para la búsqueda informativa.

Con base en el documento de Esquivel (2013), comienzo la exposición del estado de la cuestión, presentando dos tesis de grado que guardan relación con el tema de interés, la primera de ellas destaca por el objeto de estudio planteado.

De acuerdo con las escasas investigaciones que se han realizado sobre el tema que presento y sobre la modalidad de Telesecundaria tanto en México como en otros países, retomo para los fines de la investigación las encontradas en modalidades como la Secundaria Diurna y tres realizadas en nivel superior que, debido al tema tratado, las consideré relevantes. También es necesario precisar que, con motivo de las escasas investigaciones relativas al tema, se incluyen las encontradas en un período mayor a 10 años.

Montserrat (2012) en la investigación, “La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria”, plantea que:

La cuestión de la autoridad pedagógica se constituye en un importante eje de preocupaciones alrededor de la institución escolar, muy especialmente en el ámbito de la escuela secundaria. Entre los múltiples enfoques desde los que la autoridad ha sido estudiada, una de las perspectivas más potentes— y paradójicamente menos abordada— es la que recupera la perspectiva de los estudiantes (Montserrat, 2012, p. 89).

En su trabajo buscó abordar las concepciones que poseen los estudiantes de la escuela secundaria acerca de la autoridad pedagógica de sus profesores, basándose en la idea de que son capaces de reconocer a aquellos profesores a los que distinguen como “portadores” de autoridad y, a partir de esto, sistematizó las características más sobresalientes que dichos profesores presentan.

Las interrogantes que buscó contestar con su investigación se centraron en:

- ¿Qué constituye la autoridad pedagógica para estos jóvenes?
- ¿Con qué habilidades o características parece estar relacionada?
- Cuando adultos y adolescentes hablan de “autoridad” ¿están hablando de lo mismo?

El trabajo de campo lo realizó en seis escuelas, tres estatales y tres privadas, de diversos sectores sociales, seleccionadas de acuerdo a su ubicación geográfica y a la descripción del alumnado en términos socioeconómicos, por los directivos. Tres de ellas se encontraban situadas en la ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA) y las otras tres en el denominado primer cordón del conurbano de la provincia de Buenos Aires. Los estudiantes que participaron en las entrevistas grupales compartían la experiencia de asistir a la misma escuela y al mismo curso y división, por lo tanto, estando expuestos dentro de sus cursos, a los mismos profesores. Sus edades oscilaron entre los 15 y los

18 años. Los grupos focales fueron mixtos en proporciones semejantes, con la intención de replicar las condiciones de la población estudiantil en general. Su tamaño promedio osciló entre 4 como mínimo y 6 alumnos como máximo (Montserrat, 2012).

La investigación siguió un diseño cualitativo, desarrollado con grupos focales, en los que trabajó los conceptos de no directividad y reflexividad continua. Se realizaron un total de 12 entrevistas a 12 grupos focales diferentes, 2 grupos focales por cada escuela. Las entrevistas se llevaron a cabo tanto dentro de las escuelas, en espacios aislados y privados cedidos por los directores, tales como bibliotecas o aulas vacías en horario de clase, o en cafés y bares aledaños a las escuelas fuera del horario de clase, en caso de no poseerse dichos espacios, y en todos los casos con el consentimiento previo del director del establecimiento y los alumnos. Estos espacios y tiempos se constituyeron, de esta forma, en el *contexto restringido de las entrevistas* (Montserrat, 2012).

El análisis efectuado se centró en el discurso y los relatos de la vida cotidiana escolar de los estudiantes de los tres últimos años de la escuela secundaria.

Entre los principales hallazgos menciona:

La categoría “autoridad de origen” fue un modo de atender a una serie de atributos de los docentes que los estudiantes parecen reconocer como un a priori, especialmente basado en: a- sus conocimientos disciplinares y b- su rol jerárquico dentro del sistema escolar (Montserrat, 2012, p.91).

Desde la perspectiva de los estudiantes, es nítido el carácter “móvil” de estos atributos. Concomitante al reconocimiento, “mantener” o “perder” la autoridad emerge desde el inicio como una cuestión decisiva, ya que el profesor entra al aula con lo que puede ser descrito como una suerte de “crédito inicial” de autoridad (Montserrat, 2012, p.91).

El autor, considera que el respeto en la relación profesor- alumno, es considerada otra de las características a ser identificadas como habilidad pedagógica por la complicación que implica en el ejercicio dentro del aula, al parecer está conectado con relaciones que oscilan entre la aceptación de ambas partes, con la diferencia asimétrica de roles y con el temor a las consecuencias de la dominación coercitiva (Montserrat, 2012).

Concluye afirmando que la autoridad pedagógica desde el punto de vista de los estudiantes se divide en dos grandes vertientes

La primera, autoridad pedagógica entendida como “nombramiento” dentro del orden burocrático ya no es suficiente, para el desarrollo de la práctica docente. Constituye sí, un punto de partida que el profesor puede capitalizar a su favor “manteniendo” o “acrecentando” su autoridad en la interacción diaria con los alumnos. Segunda, los estudiantes entrevistados parecen distinguir entre dicha forma de autoridad y, una autoridad pedagógica alternativa, que utilizando mecanismos de reconocimiento mucho más elusivos – pero no por eso menos presente o menos significativa – se vehiculiza en relacional- vincular (Montserrat. 2012, p.92).

Reyes (2006), en la tesis, “Adolescencia entre muros. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles”, plantea ¿Cómo se construyen las identidades juveniles de los estudiantes de secundaria en las instituciones educativas?, ¿cómo viven y significan los adolescentes su estancia y relación con las escuelas secundarias, en el momento de profundas transformaciones individuales y sociales que atraviesan?, y en ese contexto, ¿cuál es el papel que juegan las interacciones, las prácticas educativas y socioculturales en las que participan los adolescentes como estudiantes de las escuelas secundarias en la configuración de identidades juveniles? (Reyes, 2006, p.54).

El autor, analizó los sentidos que los propios actores sociales le otorgan a sus prácticas, los cuales se constituyen en una dimensión central para comprender los procesos educativos, pero sin ignorar que éstos están biográficamente condicionados y se construyen dentro de un contexto socio histórico particular.

Utilizó para el análisis un marco metodológico cualitativo interpretativo en la línea sociológica fundada por Weber y recreada por autores como Schütz, Berger, Luckmann y Giddens.

El análisis que realizó se basó en las siguientes dimensiones, desde las cuales revisó los procesos de construcción identitaria juvenil que se desarrollan en las escuelas secundarias.

- *Dimensión identitaria.* Procesos de autopercepción de los estudiantes de las escuelas secundarias, aunque sin olvidar las heteropercepciones que se construyen en torno a ellos (Reyes, 2006).

- *Dimensión afectiva o de socialidad.* En este marco, dentro de los procesos de construcción y reconstrucción de sus identidades que los sujetos adolescentes viven durante su estancia en las escuelas secundarias, el encuentro con otros adolescentes es relevante (Reyes, 2006, p. 55).
- *Dimensión cultural.* Desde esta dimensión el análisis de las prácticas culturales y apropiación de los espacios por parte de los adolescentes que acuden a las escuelas secundarias es importante, como mecanismos que permiten crear una imagen y definirse como jóvenes (Reyes, 2006, p. 55).
- *Dimensión política.* En este sentido el dentro del análisis de los procesos de construcción identitaria que viven los adolescentes y se desarrollan en las escuelas secundarias es necesario incluir las tensiones y desencuentros entre los adolescentes y entre éstos y los demás miembros del personal escolar (Reyes, 2006, p. 56).
- *Dimensión educativa.* En el análisis a desarrollar, los procesos pedagógicos que se realizan, además de los significados que los adolescentes crean de la escuela y las prácticas educativas, y la posible influencia de estos elementos en la construcción y reconstrucción de las identidades (Reyes, 2006, p.56).
- *Dimensión sociodemográfica.* Entorno familiar y social en el cual se desenvuelven los adolescentes, así como sus características personales; aspectos biográficos y contextuales que dan cuenta de los procesos de socialización que el sujeto ha vivido y que son un referente importante en los procesos de redefinición y resignificación que viven los adolescentes en el momento de cursar la educación secundaria (Reyes, 2006, p.57).

Empleó como herramienta principal de recolección de datos la entrevista abierta o cualitativa. Seleccionó sujetos adolescentes que estaban cursando su educación secundaria para ser entrevistados. Se seleccionaron 3 escuelas secundarias en el Distrito Federal, ubicadas en contextos socioeconómicos distintos. Las tres escuelas elegidas fueron secundarias técnicas (Reyes, 2006).

Entrevistó a estudiantes de los tres grados, de ambos sexos, tomando en cuenta además, diferentes niveles de aprovechamiento escolar, grado de respuesta a las normas disciplinarias y niveles socioeconómicos.

Las entrevistas a profundidad realizadas estuvieron dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente fueron entrevistas con respuestas provocadas pero libres en su formulación (Reyes, 2006).

Realizó 36 entrevistas a alumnos; 12 por escuela, 4 por grado y dentro de cada grado a 2 mujeres y 2 hombres. Para contar con un referente para contrastar lo que los alumnos expresaron, se entrevistaron a profesores considerando diferencias en cuanto a edad, tiempo en la docencia, formación profesional, funciones o materias impartidas y sexo. Éstas fueron entrevistas focalizadas), sobre los adolescentes, sus relaciones con la escuela y los procesos de transformación que viven (Reyes, 2006).

Como resultado de las entrevistas y observaciones el autor, señala: Las escuelas secundarias son espacios que permiten que los adolescentes experimenten nuevas situaciones y condiciones, lo cual junto con los conocimientos, valores y habilidades que se van desarrollando, desde su visión les permite madurar y tomar decisiones sobre su presente u otras que anticipan el futuro, pero siempre en el marco de ciertas posibilidades (Reyes, 2006).

Los sujetos que son alumnos de las escuelas secundarias encuentran en ellas un conjunto de representaciones promovidas por el currículo o no, que les permite reconocerse como adolescentes y construir una imagen de sí mismos.

En las escuelas secundarias los sujetos aprenden, no obstante los aprendizajes que se adquieren en otros ámbitos, a ser jóvenes, experimentando estilos de vida diferentes y realizando prácticas a través de las cuales se pretenden diferenciar de niños y adultos (Reyes, 2006).

Para el autor, los procesos de redefinición y resignificación son imposibles sin aprendizajes, por lo tanto, los alumnos de las escuelas secundarias desarrollan entre sus muros una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, que contribuirán a constituirlos como jóvenes, pero por las características particulares de cada uno de ellos y las experiencias escolares y extraescolares diferenciadas, construirán o reconstruirán de formas distintas su relación con las instituciones educativas, con la familia, los adultos y autoridades, con los adolescentes del sexo contrario, con amigos y compañeros, además de la propia identidad (Reyes, 2006).

Castro (2009), en el artículo “Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. Autoridad, autoritarismo, tipología de poder de los docentes”; propone una reflexión y análisis histórico de formas de ejercer la autoridad por parte del profesorado de diferentes países. Hace referencia a modelos diversos de autoridad adulta para finalizar con la consideración de que para hablar de calidad en educación es preciso partir de la calidad de las personas profesionales que la realizan, especialmente el profesorado. Señala que los profesores pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo de un clima hostil a nivel institucional y de aula.

Existen prácticas o instancias, como la evaluación, en las que con el argumento de la calidad, la exigencia o la justicia, algunos docentes (a conciencia o sin ella) abusan de su poder. Otros, acostumbran emplear la ironía agresiva con los adolescentes y frente a una “acalorada” reacción, se sorprenden y exigen un castigo ejemplar (Castro, 2009, p.1).

El autor señala, que en la actualidad los docentes han perdido parte de la autoridad lo que hace necesario recurrir a elementos motivadores que lleven al alumno a aceptar las actividades planificadas.

Destaca el autoritarismo que se basa en el poder al afirmar:

A pesar de que “las relaciones de poder” basadas en el autoritarismo han sido cuestionadas y en muchos casos modificadas en lo fundamental, aún predomina una tradición punitiva, dominante, basada en el ejercicio del poder autoritario e incluso disfrazado en ocasiones de democracia. La nueva realidad de las familias, de las escuelas, exige hoy un replanteamiento de lo que significa autoridad, roles de autoridad y el ejercicio del poder (Castro, 2009, p.2).

Define la autoridad como el poder que se ejerce sobre otra persona, explicando que por ello los jóvenes rechazan la autoridad, debido a que se muestra como limitación y amenaza a la libertad, reflexiona:

Si ejercer la autoridad consiste en conducir y dirigir hacia la libertad, hoy los adultos al claudicar irresponsablemente, estamos poniendo en riesgo la felicidad y realización personal de niños y adolescentes (Castro, 2009, p.3).

En el artículo, “Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes”, Zamora y Zerón (2009), presentan los resultados de una investigación sobre autoridad pedagógica en escuelas populares de Santiago de Chile. El objetivo general fue identificar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica y su construcción.

Este estudio fue realizado con los relatos obtenidos por ocho profesores de ambos sexos, de enseñanza media, pertenecientes a cuatro establecimientos que atienden a grupos socioeconómicos medio-bajos de la ciudad de Santiago de Chile (Zamora y Zerón, 2009).

Los profesores entrevistados fueron elegidos por sus estudiantes a través de un cuestionario especialmente construido para este estudio, el cual fue previamente validado por juicios de expertos. Para seleccionar a los profesores, se consideraron las respuestas de los estudiantes a las dos primeras preguntas del cuestionario, éstas son: a) Piensa en los profesores y las profesoras que actualmente te hacen clases. ¿Cuál profesor(a) es al que más obedecen y respetan tus compañeros(as) de curso? Y b) Con respecto a este profesor(a) ¿por qué crees que es el más obedecido y respetado por tus compañeros(as)? Estos ocho profesores fueron designados como los más obedecidos y respetados por el grupo. Cinco de ellos eran profesores de matemática (de los cuales dos son también profesores de mecánica), dos profesores de física y una de lengua castellana. Llevaban entre 6 y 33 años de ejercicio docente. Tres eran de sexo masculino y cinco femenino (p.174).

La recolección de datos fue realizada por medio de entrevistas a profundidad individuales semiestructuradas, basadas en dos preguntas guías: ¿Cómo los profesores significan la autoridad pedagógica? ¿Qué experiencias presentes y pasadas están relacionadas con la autoridad pedagógica? La aplicación de las entrevistas se realizó en los establecimientos escolares, entre los meses de mayo y julio de 2008, fuera de horario de clase. Cada entrevista duró entre 30 minutos y 1 hora 30. Las entrevistas fueron aplicadas por los investigadores en ausencia de alumnos y otros agentes de la institución (Zamora y Zerón, 2009).

Se realizó un análisis de contenido, a nivel temático y semántico siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). Se examinaron los discursos identificando, en primer lugar, los conceptos y las proposiciones más recurrentes. Posteriormente, se elaboró una tipología de ellos, que permitió relacionar entre sí diversas piezas de los relatos. Finalmente, se elaboraron categorías generales que permitieron dar cuenta de los elementos constituyentes de la autoridad pedagógica y su construcción. La categorización de las respuestas fue realizada por dos investigadores, cada uno en forma

independiente. Posteriormente se confrontaron los resultados de ambos. En los casos en que no hubo coincidencia, se realizó un nuevo análisis (Zamora y Zerón, 2009).

De los resultados obtenidos, los autores destacan: En el discurso de los profesores, la autoridad aparece como un fenómeno difuso, poco claro, que generalmente se delimita por negación: "No es poder, no es gritar, no es imponer, tampoco es buena onda y chacota, o dejar hacer cualquier cosa, no, es otra cosa, es algo más" (profesor de mecánica). Este "algo más" hace referencia mayoritariamente y con mucho énfasis al respeto. La autoridad del profesor es un fenómeno social que se construye en la cotidianidad de la interacción pedagógica.

Por otra parte, los profesores perciben que los alumnos obedecen, hacen lo que les piden que hagan, cuando sienten que es una orden con sentido, "no es así nomás, sino que es para algo" (profesora de castellano). La autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, constructiva por parte del profesor, la intención de enseñarle algo significativo, algo que sirve para su desarrollo en la vida (Zamora y Zerón, 2009).

La integración de las normas por parte de los alumnos está relacionada, según los profesores, con el reconocimiento y la aceptación de los roles que cada agente cumple en el relación pedagógica. El papel de alumno y el de profesor se delimitan claramente, así como se especifica la misión de cada uno. El profesor constituye en el aula la figura de autoridad por ser el representante del sistema escolar, sobre todo en los casos de ser profesor jefe de un curso. Ahora bien, si esta autoridad institucional no está fundamentada en una intención pedagógica, carece de reconocimiento y por ende de legitimidad por los alumnos (Zamora y Zerón, 2009, p.176).

Los profesores concuerdan en considerar que la formación pedagógica universitaria que recibieron no les sensibilizó de la problemática de la autoridad en el aula, tampoco les brindó herramientas para ejercerla. En palabras de los profesores, la universidad enseña un campo de conocimiento y los fundamentos teóricos de la pedagogía, pero "el profesor es el que está en el aula, no el titulado en pedagogía" (Zamora y Zerón, 2009).

Concluyen señalando

La experiencia clave en la construcción de autoridad, es la legitimación que hacen los alumnos de la autoridad de sus profesores. La autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. Ello significa que la autoridad pedagógica es una realidad que emerge

sólo en la interacción socioeducativa, en el encuentro entre profesores y alumnos. Un profesor en soledad no es autoridad (Zamora y Zerón, 2009, p.178).

Actualmente la autoridad pedagógica no es una condición provista automáticamente por la escuela y tampoco por la formación universitaria. Ello es consistente cuando se considera a la autoridad como un fenómeno social situado y no un concepto *a priori*. Las formaciones pedagógicas tradicionales se fundamentan en un *corpus* teórico lógicamente articulado destinado a desarrollar en el profesor un espíritu crítico pero no necesariamente combinado con herramientas para la práctica. La autoridad se construye en la interacción social cotidiana con los alumnos y mediante un trabajo reflexivo y solitario sobre la práctica pedagógica por parte del profesor (Zamora y Zerón, 2009, p.179).

En una investigación posterior, titulada “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza”, Zamora y Zerón (2010), rescatan que en estudios socioeducativos tanto latinoamericanos como europeos, se han planteado las tensiones que se presentan en las demandas y aceptaciones entre profesores y alumnos (p. 99).

En su investigación buscaron identificar y caracterizar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica actual desde la perspectiva de los sujetos que participan en su construcción, trazando las interrogantes ¿ cómo se caracteriza la autoridad en las escuelas secundarias de sectores de pobreza en Chile y qué sentido atribuyen los profesores y alumnos de estas escuelas a la autoridad pedagógica en el contexto actual?, a través de un diseño exploratorio y descriptivo trabajó con 415 alumnos de ambos sexos, de segundo grado, a través de entrevistas, y ocho docentes de educación secundaria (Zamora y Zerón, 2010).

Con base en los resultados y las categorías creadas para el análisis, se distinguieron cinco formas de comprender la autoridad, muy diferentes a las que define Monserrat (2012), cada una refiere a distintas demandas y aceptaciones consideradas legítimas y relevantes por los alumnos en la interacción con sus profesores. Siendo:

a) Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar. Esta comprensión de la autoridad se centra en la aplicación implacable, sin favoritismos, ni excepciones, de las normativas y los reglamentos referidos a evaluaciones y convivencia escolar (p. 104).

b) *Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje.* La autoridad se comprende desde la gestión y las oportunidades de aprendizajes que ofrece el profesor. Los profesores que poseen “autoridad”, según las interpretaciones de los alumnos, son aquellos que logran explicar claramente la materia y realizan una enseñanza rigurosa y exigente. En tal sentido, esta autoridad está centrada en el saber que busca el desarrollo académico de los alumnos (p. 105).

c) *Autoridad pedagógica como el poder discrecional.* La autoridad se percibe como un duelo cotidiano, donde hay vencedores y vencidos, y quien gana es aquél que logra tener la última palabra. El profesor obedecido es concebido como el vencedor que domina la interacción con los alumnos, exigiéndoles reconocimiento y aceptación de su poder (p. 106).

d) *Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo.* La autoridad se aborda como el desarrollo de un vínculo afectivo entre profesor y alumno, donde la aceptación y el cariño constituyen los elementos centrales. Los estudiantes valoran de sus profesores la atención, preocupación y estima que le ofrecen (p. 107).

e) *Autoridad pedagógica como exigencias morales.* Esta autoridad se caracteriza por la acción docente que establece exigencias morales a los alumnos, especialmente orientadas al desarrollo de su socialización. Esto es, el aprendizaje e interiorización de normas y valores necesarios para desempeñarse adecuadamente en las interacciones sociales. Los alumnos perciben estas exigencias como una mejora que irá en su beneficio personal (p. 107).

Dada la naturaleza semi-estructurada de las entrevistas, los profesores aprovecharon el espacio de comunicación para relacionar la autoridad pedagógica con problemáticas tales como la disciplina, la resolución de conflictos en el aula, la misión docente cada día más exigente, la evaluación, el fracaso escolar, el clima organizacional y las condiciones de trabajo de los profesores (p. 108).

Meza, Cox y Zamora (2015), en el estudio sobre “¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?”, presentan los desafíos teórico prácticos que plantea el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de observación de la autoridad pedagógica. Utilizando una

metodología cualitativa que consideró tanto el juicio de expertos como una prueba piloto y se asume un modelo de toma de decisiones deliberativo.

Señalan que es necesario, comprender la actual construcción y ejercicio de la autoridad ampliando los referentes teóricos y prácticos para formar a los futuros profesores desde nuevas formas de edificación de autoridad. Una tarea consiste en identificar la(s) forma(s) desde dónde se construye y se ejerce hoy la autoridad pedagógica en las aulas. Para ello, requieren otro tipo de instrumentos que permitan captar su cimentación y ejercicio, tal y como se da actualmente. Este trabajo pretende contribuir a tal tarea presentando el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de observación de la autoridad pedagógica y los desafíos teórico prácticos que se encuentran al definir qué y cómo observarla en las aulas (Meza, Cox y Zamora, 2015).

El equipo de investigación se planteó las siguientes interrogantes orientadoras: ¿Cómo construir un marco teórico que permita conceptualizar la autoridad pedagógica sin coartar la captación de posibles nuevos modos de ejercerla y evitando que la conceptualización del fenómeno sea tan laxo que no pueda ser captado? ¿Qué se debe registrar para comprender mejor la o las formas en que los profesores construyen su autoridad en el aula? ¿Cómo entregar directrices para el registro a los observadores sin que éstas sean teñidas por las creencias previas de cada observador sobre la autoridad? ¿Cuál sería la forma más adecuada de validar un protocolo de observación de la autoridad pedagógica en ejercicio? (Meza, Cox y Zamora, 2015).

Dentro del marco teórico, destacan que actualmente existen dos aproximaciones al tema de autoridad pedagógica: la primera, considera que la autoridad pedagógica está justificada, pero que el ejercicio de su poder no es legítimo y la segunda, considera que la autoridad pedagógica está justificada y es legítima bajo determinadas circunstancias (Meza, Cox y Zamora, 2015).

La primera aproximación entiende la autoridad pedagógica como un modo de ejercer dominio sobre los alumnos mediante una violencia simbólica. En esta línea se encuentran fundamentalmente los trabajos de Bourdieu y Passeron (1996). La segunda aproximación entiende la autoridad pedagógica como una relación positiva que no sólo está justificada, sino que también es legítima y posee límites éticos. Guillot (2006), por ejemplo, evocando la etimología del término, señala que la autoridad pedagógica hace

referencia a la capacidad de autorizar, de hacer crecer y dar vida. La autoridad sería naturalmente constructiva y liberadora, porque daría progresivamente vida al educando para el logro de su autonomía. La legitimidad de la autoridad pedagógica proviene para Guillot de sus fines que no están puestos en la voluntad arbitraria de la institución representada por los profesores sino en la autonomía o bien de los estudiantes (Meza, Cox y Zamora, 2015).

Con el fin de caracterizar y distinguir la autoridad pedagógica dentro del mar de interacciones y acontecimientos que suceden entre profesores y estudiantes en las aulas, determinaron cinco lineamientos extraídos fundamentalmente de los aportes de la teoría de la comunicación de Luhmann (1995; 1998) y el análisis fenomenológico de la autoridad de Kojève (2005): a) La autoridad pedagógica es una realidad social, b) La autoridad pedagógica consiste en la posibilidad de actuar sobre otro, c) La autoridad pedagógica consiste en un intercambio de demandas y aceptaciones, d) La autoridad pedagógica es frágil, e) La autoridad pedagógica es una realidad activa (Meza, Cox y Zamora, 2015).

Considerando las reflexiones teóricas sobre autoridad pedagógica, sus consecuencias prácticas, se decide que el protocolo de observación debe:

- permitir recoger información comparable a partir de los registros de diversos observadores.
- dirigir la observación a clases en que se haya reconocido a un(a) profesor(a) como autoridad.
- permitir la observación de momentos de construcción y ejercicio de la autoridad, asumiendo que ello se da en un contexto en donde existen actos previos y posteriores que forman una trama.
- centrar la atención en la autoridad pedagógica entendida como una realidad social, que se da en una interacción (Meza, Cox y Zamora, 2015).

El proceso de validación del protocolo de observación se realizó en vista a asegurar que las decisiones tomadas fuesen las adecuadas respecto a los objetivos de la investigación tanto en relación con las informaciones que se entregaban como con las solicitudes que se hacían. Por ello, se decide realizar un proceso de validación en dos

fases: la primera, mediante juicio de expertos y la segunda, mediante la realización de una prueba piloto.

En los resultados obtenidos, de ambos procesos de validación se levantaron recomendaciones que se sistematizan a continuación.

- Se confirma la instrucción: *registren todas las interacciones*.
- Incorporar aspectos prácticos del registro relacionados con la información relevante para el estudio
- Incorporar referentes a etapas de la clase, como inicio, desarrollo o cierre, para contextualizar las interacciones.

En relación al qué y cómo observar, la principal conclusión consiste en afirmar que un protocolo de observación sobre autoridad pedagógica que tiene como propósito abrirse a su actual ejercicio debe desplazar la atención desde la figura del profesor a las interacciones. El foco en la interacción permitiría la observación de nuevas formas de legitimación de la autoridad que los jóvenes hoy realizan, permitiendo la superación del sesgo que puedan traer los observadores quienes pertenecen a otra generación (Meza, Cox y Zamora, 2015).

Por otra parte, en México, Hernández (2006), en el artículo “El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria”, se refiere a un estudio cuyo propósito es analizar las técnicas o dispositivos de poder que los maestros emplean, y reflexionar en torno a los efectos que causa en los alumnos tal uso.

Retomando el enfoque microfísico de Michel Foucault, que consistió en estudiar los dispositivos disciplinarios que utilizaron dos maestros de Universidad, un maestro y una maestra. Ambos fueron observados durante diez días, cada uno en su salón de clases. Para la investigación, se establecieron cuatro categorías que se refieren a las estrategias disciplinarias o normalizadoras que se emplearon para ejercer el poder en el aula: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo (Hernández, 2006).

A manera de conclusión, la autora menciona:

El ejercicio del poder existe en cualquier relación que establezcan dos o más personas. Ambos actores del proceso educativo ejercieron el poder, no obstante, los alumnos fueron los focos de resistencia, en la medida que las decisiones, las órdenes y disposiciones las tomaron los maestros y no ellos (Hernández, 2006, p. 15).

Señala que es posible decir que el uso desmedido de poder, ejemplificado en el estudio como la negativa a quitar faltas, el hacer bailar a una alumna delante del grupo, entre otros hechos; afectó las relaciones que establecieron los maestros con sus alumnos (Hernández, 2006).

Si bien todo sujeto es capaz de ejercer poder y está en libertad de hacerlo, la investigación mostró que las relaciones de poder en el aula continúan siendo asimétricas. El maestro sigue siendo el protagonista del discurso y a veces prescriptivo, utiliza la vigilancia y varias formas de control (Hernández, 2006, p. 16).

Hernández y Reyes (2011), en: “Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula”, buscan desmitificar la falacia arrojada por algunas perspectivas teóricas de que el maestro es el único que ejerce poder en el aula, marcan como propósito analizar las diferentes estrategias de poder utilizadas por los alumnos para desestabilizar la autoridad docente (p. 162).

La investigación guiada bajo el enfoque microfísico foucaultiano, fue realizada a través de testimonios de profesores, jóvenes de edad, con pocos años en la docencia, quienes impartían clases en escuelas privadas de nivel escolar medio y superior. Se buscó recuperar postulados del enfoque como poder, visualización del aula como un micromundo, la función de los diferentes dispositivos para ejercer el poder y el sentido de la ecuación baconiana poder-saber (Hernández y Reyes, 2011).

Los testimonios se recogieron durante el seminario “Formación y práctica docente” de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Xalapa, con una duración de cinco sesiones, por lo que las temáticas vistas permitieron la revisión de experiencias a veces no tan agradables, vividas en las aulas.

Los testimonios de las cinco sesiones fueron grabados y transcritos, los textos resultantes fueron separados, y se subrayaron con colores las categorías de análisis (estrategias que utilizan los alumnos para ejercer el poder), con la lectura realizada, se seleccionaron los testimonios más representativos (Hernández y Reyes, 2011).

De los relatos obtenidos, las autoras encontraron como estrategias de los alumnos:

- La unión del grupo: El poder de los alumnos es de grupo; un alumno por sí solo no puede ejercerlo, requiere del apoyo de los demás. Si el grupo no

es unido, sus miembros difícilmente podrán ponerse de acuerdo para tomar decisiones o hacer peticiones. En ese sentido, el poder de los alumnos reside en el número de ellos que el maestro tiene que “convencer” (p. 166).

- La relación “cordial” con el maestro. El estatus que gana un estudiante no se debe a su “capacidad y esfuerzo”, sino a las eficientes estrategias empleadas para “conseguir buenas notas”, como conocer bien al maestro, saber cuál es su ideología política y su estilo de trabajo, entre otras cosas; eso da buenos resultados (p. 167).
- El estatus del alumno en la escuela. El estatus o rango del alumno en el salón de clases no simplemente se debe a sus deseos o esfuerzos por aprender, sino a otras habilidades como llevarse bien con el profesor, ser participativo, gracioso, renuente, etcétera. Cada uno se gana su rango, y a nivel microfísico se perciben sus lugares como pequeños espacios donde se colocan por sus distintivas características: los rebeldes por un lado, los timoratos por otro, y más allá los dedicados y participativos (p. 168).
- La apatía. La apatía es la actitud de desgane, desidia y desinterés que adoptan los alumnos y que en conjunto logra descontrolar al profesor comprometido con la enseñanza. Suele suponerse que la apatía no afecta la tranquilidad del maestro, dado que los alumnos apáticos son tan callados que se podrían pasar el curso sin decir una sola palabra si no fuera porque el maestro solicita su participación. La realidad muestra que la apatía puede ser un factor detonante del estrés docente (p.170).

Entre las conclusiones a las que llegan las autoras, destacan: Tanto el maestro como los alumnos ejercen poder, el poder del maestro es legítimo y se presenta como forma de control, subordinación, represión, etcétera; en el caso de los alumnos, el poder es ilegítimo porque institucionalmente no le es conferido. La fortaleza del maestro, como la del grupo de alumnos, reside en la habilidad de emplear los dispositivos de poder, también denominados estrategias. Los estudiantes adaptan diferentes estrategias de acuerdo con el profesor y la materia que imparta, perciben la seguridad y la inseguridad de los maestros, y el dominio que tengan o no de los contenidos (Hernández y Reyes, 2011).

Por su parte, Duarte y Abreu (2014), en “La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje” presentan los resultados obtenidos a través de un estudio estadístico realizado de manera aleatoria. Se tomó una muestra de 112 profesores y 328 alumnos universitarios de distintas carreras y semestres que estuvieran impartiendo clase y cursando algún semestre respectivamente. Los objetivos fueron: investigar por qué es pertinente la autoridad docente en el ejercicio de la práctica educativa, analizar descriptivamente las opiniones tanto de profesores como alumnos con el fin de observar congruencias o discrepancias entre ellos (Duarte y Abreu, 2014).

Se hizo una investigación cuantitativa, presentando la planeación de la encuesta, método de recolección, definición de la población de interés, el diseño de muestreo, y se realizaron las estadísticas apropiadas para la toma de decisiones de la hipótesis (Duarte y Abreu, 2014).

La investigación se realizó por medio de un cuestionario, dirigido a profesores y alumnos universitarios, los parámetros que se utilizaron se basaron en las lecturas relacionadas con autoridad docente de los cuales se extrae los datos pertinentes para realizar el estudio estadístico (Duarte y Abreu, 2014).

El cuestionario sondeó cinco dimensiones, las cuales contenían algunos ítems para su detección, siendo:

- pertinencia de la autoridad del profesor con respecto a su actitud: en esta dimensión se señalan aspectos como actualización del docente, exigencia en clase y responsabilidad (p. 106).
- pertinencia de la autoridad del profesor con respecto a su metodología: destacan los ítems respeto, seguridad del profesor y método de enseñanza utilizado (p. 106).
- pertinencia de la autoridad del profesor con respecto a su personalidad: entre los ítems señalados se encuentran carisma, compasión hacia los alumnos y comportamiento ético (p. 106).
- factores del alumno que dañan la relación: entre los que aparecen están la interrupción de la clase, ausentismo y desafío de las normas de disciplina (p. 106).

- factores del profesor que dañan la relación: se señalan la indiferencia hacia los alumnos, la falta de interacción con ellos y no establecer normas o límites en el aula (p.107).

Las conclusiones que señalan, son:

- La autoridad docente es el acompañar al alumno, a comprender, debatir, criticar y modificar, en el principio los conocimientos que van adquiriendo con el día a día, para que posteriormente sean capaces de utilizar estas características en su vida profesional y personal (p.119).
- La autoridad docente, se opone a la sumisión, es establecer normas y reglas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la reflexión, el desafío, la formación de juicios, la participación, pero siempre en un clima de afecto, de interés, dándole sentido a nuestra misión como profesores y para los alumnos un espacio donde le den sentido a su realidad, a su cultura y a su historia (p. 119).
- La autoridad es no estructurar o preparar al alumno para que desarrolle lo aprendido, como receta de cocina, sino que aprenda a que las situaciones son azarosas y que sus conocimientos le permitirán resolver problemas, tomar decisiones, saberse útil, responsable, comprometido, honesto, empático, solidario que tiene voluntad, entonces podrá libremente actuar en pro de su sociedad y el bien común (p. 120).
- La autoridad docente, no supone una actitud pasiva, sino por el contrario, es mantener una actitud cambiante, innovadora, intuitiva ya que nuestra labor es entablar enlaces entre el pensamiento, la razón, el juicio y la conducta (de todavía adolescentes en proceso de entrar al mundo de los adultos), con la cultura, la historia, en general con el entorno, haciendo de esta manera , que la autoridad como sinónimo de acompañamiento y guía sea la que genere orden, libertad, humanización, con el objetivo de alcanzar nuestros propios valores y objetivos (Duarte y Abreu, 2014, p. 120).

Landeros y Chávez (2015), en “Convivencia y disciplina en la escuela”, analizan, el tema de la convivencia desde la perspectiva de los reglamentos escolares y de aula que buscan ordenar las conductas de los distintos actores escolares en términos como aprendizaje, salud, cuidado y mantenimiento de las escuelas, orden y disciplina, entre otros.

Las autoras señalan:

La disciplina escolar es un *recurso* para crear condiciones que favorezcan el aprendizaje y hagan posible la conciliación de necesidades e intereses diversos en un espacio común. Por su estrecha relación con el ejercicio de la autoridad y el poder, requiere ser revisada en su enfoque educativo y contenido a la luz del derecho a la educación y los principios que fundamentan los derechos humanos (Landeros y Chávez, 2015, p. 35).

Mencionan que tanto la autoridad como la sanción, componentes básicos de la normatividad, buscan garantizar el respeto a las normas; sin embargo, comentan, “cuando se trata de apoyar a niños y adolescentes en el tránsito de la heteronomía a la autonomía moral, es indispensable superar una perspectiva unilateral de la autoridad tanto en el proceso de elaboración de las normas de convivencia como en su aplicación” (Landeros y Chávez, 2015).

Al analizar alrededor de 600 reglamentos escolares y de aula, de 413 escuelas de Chiapas, México y Sonora (Landeros y Chávez, p.41), propios de niveles como preescolar, primaria y secundaria, dan cuenta de cómo el orden y la disciplina se colocan en el centro de las preocupaciones de las escuelas, y por ende confieren centralidad a las reglas de conducta, con énfasis que cambian conforme avanza la edad de los estudiantes y cambian el papel de los actores (padres de familia, alumnos) y sus derechos.

Con base en los reglamentos analizados, Landeros y Chávez (2015), reconocen tipos de reglamentos de acuerdo con su contenido: Reglamentos que enfatizan la prohibición de conductas, reglamentos que enfatizan conductas, actitudes o formas de ser esperadas y reglamentos que enfatizan el equilibrio entre lo prohibido y lo esperado; destacan que en los reglamentos, el estudiante tiene un carácter pasivo, de sujeto obligado, con escasa presencia de un sujeto activo, que ejerce y puede exigir derechos mediante las normas (p.47-49).

Del análisis de los reglamentos, concluyen entre varios puntos

La importancia de que se entiendan como documentos *para todos los involucrados*. Esto no sucede. Al menos en los reglamentos revisados, hay una clara negación de los docentes como partícipes de la vida escolar y de la comunidad educativa. Su papel es únicamente como figura de autoridad [...] Éste es un rasgo más que requiere ser cuestionado y revisado por parte de las escuelas, ya que conlleva una noción de la norma como ejercicio unilateral en el que existen figuras potencialmente impunes, pero también excluidas de la protección que brindan las normas. Éstas, por tanto, requieren ser incluyentes y reconocer límites, derechos y responsabilidades para todos (Landeros y Chávez, 2015, p.130).

Las aportaciones de los estudios presentados hasta este punto, consisten en dos aspectos principales, por un lado, muestran las concepciones de los estudiantes de secundaria respecto a la autoridad pedagógica de sus profesores, señalan que

distinguen a aquellos profesores portadores de autoridad, considerando que su conocimiento y su rol jerárquico les otorgan esta característica. Las investigaciones muestran la relevancia de la escuela secundaria, ya que se considera un espacio que permite a los adolescentes experimentar situaciones que les ayudan a madurar y tomar decisiones, además que desarrollan conocimientos, valores, actitudes y habilidades que contribuyen a constituirse como jóvenes. Asimismo, develan las estrategias de los alumnos para ejercer poder, en donde se exhibe que no sólo el docente realiza esta práctica.

El segundo aspecto, muestran las prácticas y reflexiones que los docentes presentan en su ejercicio de autoridad, destacan el abuso de poder en el aula, la tradición punitiva y dominante que crean un clima hostil, las relaciones asimétricas, en donde el docente utiliza la vigilancia y varias formas de control. También, se indica que los profesores consideran que la autoridad se basa en el respeto, que cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, las normas son integradas por el reconocimiento y aceptación de los roles tanto del maestro y del alumno, no es un atributo personal, sino un tipo de relación.

Los profesores comprenden la autoridad como justa, como una oportunidad para el aprendizaje, como un poder discrecional, como un vínculo afectivo, relacionándola con disciplina, resolución de conflictos, evaluación, entre otros. Reflexionan que la autoridad docente, es acompañar a los alumnos, establecer normas y reglas y mantener una actitud cambiante.

1.5 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

En este apartado presento los estudios relacionados con educación secundaria y las experiencias de los estudiantes de este nivel, destacan principalmente dos, los temas que abarcan se relacionan por una parte con valores por los que se dirigen en su actuar los estudiantes y que responden a obedecer reglas de sus profesores, y por otra, presentan temas como el control de la disciplina, el logro escolar y el ejercicio del poder.

La producción de conocimiento de acuerdo con los campos Educación y valores y Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas del 2002-2011, coordinado por

Teresa Yurén y Ana Hirsch (2013), dan cuenta de la producción generada durante la década mencionada en México en el campo temático citado.

En la revista del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, no se reportan investigaciones sobre el tema de la autoridad en educación básica. Respecto a la modalidad de Telesecundaria se encuentran dos. La primera, “Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico”, realizada en 2003 por Quiroz, presenta un debate sobre la valoración de la telesecundaria comparada con las otras modalidades de educación secundaria. Es un reporte parcial de una investigación etnográfica realizada en dos telesecundarias semiurbanas, cuyo trabajo de campo consistió en la observación de aula y en entrevistas colectivas a los estudiantes.

En la segunda, “Integración de TIC al curriculum de Telesecundaria” realizada por Porras, López y Huerta en 2010, presenta los resultados del piloteo de una estrategia pedagógica que integra las tecnologías de información y comunicación al currículo de español en telesecundarias. Con una metodología de investigación-acción-desarrollo, se construyó, junto con los docentes, la estrategia *Escritores AuténTICos*, aplicada en telesecundarias rurales y urbanas del estado de Puebla por los propios profesores. La comparación entre pre y post pruebas arrojó diferencias estadísticamente significativas, incrementándose el proceso de reflexión y el uso inteligente de información (Yurén y Hirsch, 2013, p. 515-551).

Las compiladoras, en Varela (2011), identifican que el estudio de la responsabilidad aparece relacionado con otros valores como el del respeto, en la investigación el centro son los valores de los estudiantes durante la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en dos escuelas telesecundarias del municipio de Tejupilco Estado de México. Enfatizando el vínculo de la responsabilidad y el respeto. De acuerdo con los resultados, los sujetos investigados sostienen estos dos valores como los más importantes en su vida, y por tanto los que más practican cotidianamente. Sin embargo, no es así, los estudiantes, a decir del investigador, se ubican en el estadio 3 de la moral normativa interpersonal, porque consideran como comportamiento correcto el complacer y ayudar a los demás; los juicios emitidos por los estudiantes obedecen a reglas y expectativas solicitadas por sus profesores, razón por la cual los

comportamientos morales se apegan a cuestiones de orden normativo distante del nivel praxeológico³ de dichos valores (Yurén y Hirsch, 2013, p. 199)

Mencionan otro grupo de trabajos, en los que también aparece la responsabilidad, entrelazada con otros valores tanto personales como sociales. Brethertron Díaz (2005) realizó un estudio sobre la identificación del conjunto de los valores en estudiantes de secundaria en Aguascalientes. Los resultados muestran la influencia de diferentes ámbitos de socialización, tales como la familia y la escuela como agentes transmisores de valores; evidencia también las tensiones en la sociedad que van de una concepción tradicional a la moderna; muestra diferencias entre secundarias públicas y privadas, generales, técnicas y telesecundarias (Yurén y Hirsch, 2013).

En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* Furlán y Spitzer (2013), presentan el estado del conocimiento sobre los temas señalados, muestran en el apartado “Prácticas de maltrato y clima social escolar”, la investigación realizada por Saucedo, Pérez y Furlán (2011) sobre los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar, proponen la noción de persona como concepto integrador que permite ver a los alumnos co-constituyéndose en su encuentro con los demás, demandando una regulación externa pero al mismo tiempo buscando ser reconocidos por sus maestros, considerando sus emociones y reflexiones personales (p.108).

De igual forma, en el apartado *La gestión de la disciplina en los centros escolares*, donde reúnen las investigaciones que reportan estrategias para garantizar el cumplimiento de la normatividad institucional y las prácticas de disciplinamiento de los agentes educativos, ubicados en diversas posiciones jerárquicas y roles, frente a comportamientos disruptivos; destacan el reporte de Aguilera, García, Muñoz y Orozco (2007) sobre el estudio centrado en la disciplina, violencia y consumo de sustancias en Primarias y Secundarias de la República Mexicana, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encuentran tres formas de ejercicio de la disciplina por parte del personal docente. Por un lado, mediante el uso, a veces indiscriminado, de sanciones como expresión de autoridad en la relación con los estudiantes; se trata de una concepción de la disciplina como medida de control que da

³ Estudio de la estructura lógica de la acción humana.

como resultado el empobrecimiento de la calidad de la relación pedagógica y con la cual el sistema disciplinario pierde su valor formativo (Furlán y Spitzer, 2013, p.149-150).

Por su parte, Fuentes Mora (2002) analiza las creencias de los agentes educativos sobre el logro escolar y el ejercicio del poder, en relación con la formación de la autonomía socio-moral de los estudiantes de una escuela de educación técnica. Encuentra que la ausencia de espacios para la toma de decisiones lleva a vivir contradicciones que no siempre logran superar. De tal forma, la dependencia del estudiantado es asumida de dos maneras: a) aceptación, aun cuando cuestionen la normatividad, y b) resistencia, que lleva a la confrontación y transgresión de las normas (Furlán y Spitzer, 2013).

La autoridad vivida en la escuela, en el aula, marca tensiones entre quienes se relacionan. La experiencia vivida por los alumnos muestra aspectos que en ocasiones no son reflexionados por los docentes.

Las investigaciones encontradas se orientan a conocer las concepciones que los estudiantes de secundaria en Buenos Aires tienen sobre la autoridad de los profesores, a reflexionar sobre las formas de ejercer la autoridad, a identificar los elementos constituyentes de la autoridad pedagógica y su construcción, a analizar tanto los dispositivos de poder que los docentes emplean como las estrategias utilizadas por los alumnos para desestabilizar ese poder en el aula, a identificar la pertinencia de la autoridad docente en el ejercicio de la práctica educativa y, a descubrir cómo se construyen las identidades juveniles de los estudiantes de secundaria en las instituciones educativas (Furlán y Spitzer, 2013).

Se observa como aportes de las investigaciones revisadas la valoración de la Telesecundaria comparada con otras modalidades, los desafíos en la investigación educativa, se comenta la poca indagación que se realiza en nivel superior, que las investigaciones realizadas en relación a valores, se centran en los valores personales, profesionales e intelectuales y sociales de los docentes.

Se menciona que los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar, demandan una regulación externa y buscan al mismo tiempo ser reconocidos por sus maestros.

Asimismo, que la autoridad marca conflictos que muchas veces no son reflexionados por los docentes (Furlán y Spitzer, 2013).

Considero hasta aquí, tomando como referentes los estudios presentados, que en los docentes de telesecundaria, como lo es en mi caso, la construcción de autoridad que se presenta, considera como elemento básico el respeto en la relación con los alumnos; cuentan con una conceptualización más clara de lo que es la autoridad, y la relacionan con problemáticas como la disciplina y el fracaso escolar.

Para los fines de la investigación que presento, retomo de los trabajos revisados el enfoque metodológico de los grupos focales (grupos de discusión), utilizado por Montserrat, debido a las características que obtuvo mi trabajo de campo, me permitió escuchar de viva voz la experiencia de los profesores en su contexto directo, sin ocupar más tiempo del determinado por las actividades docentes; asimismo, las concepciones presentadas por Zamora y Zerón (2009), respecto a que la autoridad no es un atributo personal y es un ejercicio en el que está presente un vínculo afectivo (2010), entre profesor y alumno.

En el siguiente capítulo se presenta una breve descripción de la modalidad de telesecundaria, se presenta el contexto de la investigación, así como dos programas educativos, que influyen en el ejercicio y construcción de la autoridad de los profesores en el aula.

CAPÍTULO 2

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y PROGRAMAS EDUCATIVOS QUE INFLUYEN EN EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA

Para facilitar la comprensión del tipo de relación que se gesta entre docentes y alumnos, comenzaré este capítulo describiendo la modalidad educativa y el escenario donde he configurado un modo de ser docente, y en el cual he laborado desde hace 18 años, dado que como otra modalidad de educación secundaria, cuenta con características que la diferencian; entre ellas, que cada grupo es atendido por un solo docente en todas las asignaturas que se cursan, no se cuenta con personal de apoyo como trabajadora social, médico, ni orientador, la única autoridad dentro del aula es el profesor a cargo.

A pesar de ser una modalidad de la educación secundaria, la Telesecundaria se distingue de secundarias diurnas y técnicas por su propia historia de origen, por la necesidad inicial de dar respuesta a un sector de la población y actualmente, por responder a las necesidades de una población que ha comenzado a incorporarse a ella, los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.1 LA TELESECUNDARIA COMO OPCIÓN EDUCATIVA

Para el desarrollo de este apartado me apoyo en el documento elaborado por Olvera (2010) quien, a través de la indagación en diversos documentos y la recopilación de testimonios, ofrece una semblanza sobre la historia de esta modalidad.

La telesecundaria es una modalidad educativa que actualmente da servicio a poco más del 20% de la matrícula de alumnos inscritos, que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas; que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él, y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo para las diferentes asignaturas (2010, p.6).

La telesecundaria se caracteriza por contar con un sólo profesor frente a grupo, situación que “posibilita una comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad” (2010, p.6), proporciona a los alumnos las herramientas para continuar estudiando y cumplir con el lema “Educar para vivir mejor”.

“Previo al diseño del sistema de la telesecundaria, se comisionó a un grupo de expertos para estudiar los proyectos que otras naciones habían emprendido en dicho rubro hasta 1966” (Olvera, 2010, p.23).

Para realizar el proyecto de las telesecundarias, se realizó una investigación acerca de los múltiples sistemas en que se había utilizado la televisión con fines educativos en otros países, encontrando que las finalidades correspondían a la promoción cultural o como apoyo en la enseñanza básica, media y superior

La comisión encargada de la investigación concluyó que “los alumnos aprenden tanto con la televisión instructiva incluso en la etapa inicial, como en la enseñanza tradicional con el maestro” (2010, p.24).

En el ámbito en el que originalmente se asocia es en el de la Educación Rural, no obstante, es necesario aclarar que se relaciona al desarrollo tecnológico de la época, como lo fue el “uso de la televisión para fines educativos” (2010, p. 25). Ya sea en México, o en otros países como España e Italia, la conjunción de esos factores favoreció el surgimiento de la Telesecundaria.

Fue durante la administración de Díaz Ordaz que los medios de comunicación lograron destacar, en parte, debido al compromiso adquirido con la realización de las Olimpiadas de 1968. Sin embargo, sólo era en apariencia, teniendo en cuenta que el país enfrentaba fenómenos sociales y culturales, como lo era la gran cantidad de población analfabeta, por lo que dentro de las políticas educativas surge como programa la lucha contra el analfabetismo (2010, p.25)

El proyecto estaba abocado a resolver la carencia de escuelas y maestros en gran parte de las zonas rurales del país, así como la necesidad de ofrecer una alternativa a la demanda educativa en las regiones sobrepobladas. De acuerdo con las previsiones del secretario, 410 estaciones de radio donarían tiempo para ser escuchadas por más de 30 millones de personas, y 23 televisoras brindarían un servicio que abarcaría alrededor de 700 mil hogares (p. 25).

De hecho, desde los comienzos de la administración de Agustín Yáñez al frente de la Secretaría de Educación Pública se anunció un vasto plan educativo con el concurso de la radio y la televisión. Para tal efecto se movilizarían brigadas y misiones culturales, se emplearían recursos audiovisuales y, lo más relevante, se crearían

programas de radio y televisión para lograr este propósito. La institución comisionada para elaborar dicha propuesta fue la Dirección General de Educación Audiovisual, que en aquel entonces estaba dirigida por Álvaro Gálvez y Fuentes, a quien afectuosamente le llamaban *el Bachiller*. A pesar de que el programa con objetivos de alfabetización arrojó buenos resultados, fue suspendido en 1970 debido al advenimiento de la nueva administración gubernamental. Con el propósito de desarrollar un proyecto que diese solución al gran rezago en el rubro de la alfabetización, se creó una comisión cuyo objetivo era recopilar información acerca de la experiencia con este modelo educativo en otros países, como fue el caso de Italia, Estados Unidos y Brasil (p.26).

Al igual que su antecedente italiano, la telesecundaria se valió de dos figuras de instrucción para cumplir su cometido: el telemaestro y el maestro monitor. Una vez concluida, se diseñó un plan acorde a la idiosincrasia nacional y se puso en marcha a manera de programa piloto, para evaluar su viabilidad antes de concretarlo en todo el país. Se habilitó, en la calle de Donceles núm. 100, el Centro de Experimentación Educativa Audiovisual donde se llevó a cabo la fase de pruebas con un circuito cerrado de televisión. El grupo piloto estuvo integrado por 25 personas, de las cuales aprobaron 24 al final del experimento, hecho que impulsó definitivamente esta propuesta a nivel nacional (Olvera, 2010, p. 24).

En septiembre de 1966, en la misma dirección del Centro, se realizó la fase experimental del proyecto, equipando las aulas con televisor y mobiliario conforme a un salón de clases, la transmisión se realizaba desde Dirección General de Educación Audiovisual, con sede en Avenida Circunvalación y Tabiqueros, en la colonia Morelos de la ciudad de México (2010, p.28).

Para el caso específico de la telesecundaria, la adaptación del contenido de las lecciones a un modelo por áreas, que se intentó articular con trabajo en equipo de los telemaestros para el diseño de las clases, representó graves dificultades para los maestros coordinadores, pues a pesar de haberse variado el enfoque de las tele clases, el material de apoyo del que disponían no registró modificaciones, provocando una desarticulación entre lo planteado en la lección televisada y el material de apoyo disponible, tanto en aspectos temáticos como metodológicos. Por otra parte, en 1979 se inició la grabación sistemática de programas en videocinta y se introdujo la

cromatización, hecho que aumentó considerablemente la calidad de las tele clases que se siguieron transmitiendo por la Televisión Rural de México y por Canal 4 de Televisa, que sustituyó al Canal 5 (Olvera, 2010,p.28).

En la búsqueda de mejorar y modernizar la educación básica, en 1992 se implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Dicho Acuerdo se articulaba en torno a tres ejes: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial. A su vez, este acuerdo implicaba —la modificación del artículo 3o. constitucional y de la Ley General de Educación (Olvera, 2010, p.77).

En el caso de telesecundaria, continuaron los cursos de actualización para docentes y el de introducción al sistema para los profesores de nuevo ingreso, contemplando los cambios a programas y planes de estudio. Al dar muestras de eficiencia, se introdujo el Rincón de Lectura, programa que brindó bibliotecas a escuelas del servicio. En telesecundaria lo innovador fue el cambio de modelo pedagógico, ya que durante 20 años había sido el mismo (2010, p.78).

El nuevo modelo de telesecundaria se definía como un “proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupos, escuelas, familias y comunidades con el apoyo de información de calidad, transmitida por televisión y publicada en materiales impresos”. Además, se describía como integral, flexible, nacional, plural y regional, con el fin de que el aprendizaje fuese significativo, vinculado con la vida cotidiana de las comunidades (Olvera, 2010, p.78).

En el marco de la Reforma de Educación Secundaria, emprendida en el ciclo escolar 2006 – 2007, el Modelo Pedagógico de esta modalidad educativa es denominado Modelo Renovado de Telesecundaria, en este se plantea de forma general la posibilidad de trabajar de manera flexible con la introducción del video, así como materiales impresos diversos, insiste en que el alumno encuentre múltiples oportunidades y maneras para expresar lo que sabe y acercarse a lo que no sabe. Se introducen nuevos materiales y actividades de aprendizaje y el uso de herramientas digitales, así como, la oportunidad de disponer del tiempo necesario para la profundización en la comprensión de conceptos y nociones (Olvera, 2010, p.97).

Actualmente, en la Ciudad de México existen 47 telesecundarias distribuidas en las 16 delegaciones políticas.

Cuadro 4. Distribución de escuelas telesecundarias.

Delegación	No. De telesecundarias
Álvaro Obregón	2
Azcapotzalco	1
Benito Juárez	3
Coyoacán	3
Cuajimalpa	3
Cuauhtémoc	3
Gustavo A. Madero	12
Iztacalco	2
Iztapalapa	7
Magdalena Contreras	1
Miguel Hidalgo	1
Milpa Alta	3
Tláhuac	1
Tlalpan	1
Venustiano Carranza	3
Xochimilco	1

2.1.1 LA ESCUELA TELESECUNDARIA ESCENARIO DEL ESTUDIO

La presente investigación se desarrolla en una Escuela Telesecundaria, ubicada en Iztapalapa. Circunscrita en los barrios de la Delegación; atiende a jóvenes que han llegado por ser su primera opción, porque familiares han estudiado en ella y la consideran una buena escuela; aunque también se reciben a jóvenes que han sido expulsados de otras modalidades y la ven como su última opción. De igual forma la escuela, al igual que muchas telesecundarias, atiende a chicos que por presentar algún tipo de discapacidad, son “sutilmente” rechazados por otras modalidades de secundaria.

La historia de la Telesecundaria objeto de estudio, se remonta al año de 1968, el plantel se encontraba en las instalaciones del Instituto Mexicano del Petróleo. En 1976 surge como tal la Telesecundaria, entonces ya se encontraba ubicada en Oriente 154 y Sur 121 en el Centro Social Popular Ignacio Zaragoza, Col. Escuadrón 201, Delegación Iztapalapa (PETE 2013, documento escolar).

En 1980 la escuela funcionaba en la biblioteca de la delegación, en la avenida 5 número 312, Col. Escuadrón 201; con profesores que trabajaban con los alumnos en espacios insuficientes, ya que los salones eran cubículos muy pequeños, situación que motivó los trámites correspondientes ante el delegado de Iztapalapa, solicitando permiso para ocupar unas aulas prefabricadas que se encontraban en Calzada Ermita Iztapalapa esquina Joaquín Baranda, que originalmente serían para una subestación de bomberos. Una vez obtenida la autorización la escuela se trasladó a dicho lugar en 1981.

En 1983 la Telesecundaria 26 (ubicada dentro del convento de las Pías Discípulas del Divino Maestro en Lomas Estrella, que funcionaba como colegio para señoritas) se anexó a esta Telesecundaria, aportando tres grupos. A partir de ese momento la Telesecundaria quedaría formada de seis grupos mixtos (PETE 2013, documento escolar).

En 1987 la directora del plantel inició con ayuda de padres de familia, maestros y alumnos, el trámite de la donación del terreno para solicitar la construcción de la escuela, ya que se laboraba en pésimas condiciones. Las aulas eran de lámina, algunas sin ventanas, además del riesgo que se corría por el problema de la luz y el alto voltaje, no existía una barda que protegiera al alumnado, maestros y personal que laboraban en la institución; además de que no se contaba con un lugar apropiado para el resguardo del material. Fueron los padres y alumnos quienes todos los días guardaban en sus casas los televisores y demás recursos con el riesgo de que fuesen robados (PETE 2013, documento escolar).

En 1989 se desmantelan las aulas para dar inicio a la construcción definitiva del plantel, el cual fue entregado el 29 de octubre de 1990, por parte de las autoridades.

El espacio cercano a la Telesecundaria 52 se ha transformado drásticamente en los últimos 13 años con la construcción de vialidades y la línea 8 del metro, provocando

un mayor tráfico en la zona con el consecuente incremento del tiempo de traslado por parte de maestros, personal y alumnos a la escuela, así como un mayor número de incidentes de tránsito (PETE 2013, documento escolar).

Otro aspecto que ha influido en la institución es que la escuela está ubicada en una zona industrial y de servicios, esto implica una gran contaminación de espacio, aire y ruido principalmente.

En la periferia de la Telesecundaria abundan los talleres mecánicos y la venta de auto partes (deshuesaderos); esto tiene como consecuencia una gran cantidad de personas que realizan sus actividades laborales en la vía pública, lo cual ocasiona molestias a la comunidad escolar y en algunos casos hasta agresiones a los alumnos y personal del plantel.

La escuela pertenece a la región centro de Iztapalapa, en ésta las festividades religiosas provocan un ausentismo frecuente, destacando en este sentido el aspecto cultural en el que se inscribe la escuela, la adoración a San Judas Tadeo contribuye a que cada mes, el día 28, un gran número de alumnos no se presente, así como los preparativos previos al carnaval de los ocho Barrios de la Delegación y al Vía Crucis que se realiza en honor al Señor de la Cueva (PETE 2013, documento escolar).

El personal docente de la Telesecundaria está conformado por 9 docentes cuyos perfiles son diversos, y una Directora con grado académico de maestría.

Cuadro 5. Personal docente de la telesecundaria, años de servicio y perfil académico.

Docente	Edad	Estudios realizados	Años en la docencia
L.U.C.	46	Lic. en geografía	21 años 8 meses
G.O.R.	54	Lic. en odontología	25 años
M.C.L.R.	63	Lic. en psicología	27 años 6 meses *Desde octubre de 2015 jubilada
S.L.C.V.	60	Lic. en psicología	7 años 7 meses
Y.R.R.	29	Lic. en educación telesecundaria	1 año 6 meses
I.P.M.A.	62	Lic. en psicología	15 años

I.H.S.	63	Maestría en Investigación Educativa	43 años
J.L.C.C.	51	Lic. en geografía	29 años
C.V.F.	45	Lic. en educación telesecundaria	15 años
J.M.H.S.	47	Pasante de la Lic. en telesecundaria	16 años
M.A.B.N.	61	Lic. en historia	26 años

2.2 PROGRAMA Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS QUE EVIDENCIAN TENSIONES CON LA FIGURA DE AUTORIDAD

En términos generales, presento un programa y un documento que ofrece principios educativos para el ejercicio del docente como autoridad.

En los años recientes, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha un programa y mostrado un documento con los cuales, en términos normativos se trata de hacer frente a problemas relacionados con la seguridad y convivencia escolar a fin de garantizar el derecho a la educación. Frente al intento por regular la conducta de los estudiantes y garantizar su integridad tanto en la escuela como dentro del aula, generan conflictos en la relación docente – alumnos y docentes – padres de familia. Parte de las tensiones que generan este programa derivan de los modos de ejercer la autoridad docente. Frecuentemente se impone un estilo unilateral que se ha presentado a lo largo de los años dentro de los centros educativos. Esto se explicará más adelante. Por el momento, se anticipa que estos programas, en parte, buscan incidir en estos aspectos y de forma indirecta delimitan la autoridad del docente.

El Programa Nacional Escuela Segura trata de asegurar, que las escuelas sean espacios en los que se garantice la convivencia democrática y, el segundo, busca mediar la convivencia y la disciplina en los centros escolares.

La visión que sobre los alumnos prevalece, coincide con las presentadas en el apartado anterior, en la que se mantiene la idea de que la adolescencia es una etapa problema, se considera que son una amenaza contra la paz y son definidos por la potencialidad de su acción.

2.2.1 ESCUELA SEGURA

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Programa Nacional Escuela Segura en 2007, en los objetivos establecidos para su cumplimiento se puede detectar la mirada prevaleciente sobre los alumnos, jóvenes que están en riesgo de violencia, adicciones y delincuencia.

La SEP, impulsa el Programa Escuela Segura (PES) como una estrategia para conseguir que las escuelas de educación básica se consoliden como espacios seguros, en los que se prevengan riesgos asociados a la violencia, el consumo de sustancias adictivas y los actos delictivos. La existencia de ambientes seguros en las escuelas de educación básica constituye una condición fundamental para garantizar que niños y adolescentes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer una ciudadanía consciente y comprometida (2010, p.5).

Para ser congruentes con este propósito el aula y la escuela deben ser espacios donde el respeto a la dignidad y derechos de las personas, sea el principio fundamental de la convivencia y la organización escolar; donde las personas reciban un trato afectuoso, se propicie la confianza, se resuelvan los conflictos a través del diálogo, haya normas claras y justas, se evite el maltrato, la violencia y la discriminación y se prevengan riesgos (SEP, 2010, p.5).

Se afirma que para lograrlo, la labor de los docentes es fundamental, porque son ellos quienes están en contacto con los alumnos diariamente y son un modelo de comportamiento social; su trabajo incide en el desarrollo de habilidades en los alumnos, las cuales les permitan identificar riesgos y anticipar consecuencias; prevenir conductas nocivas y enfrentar problemas. Las habilidades mencionadas forman parte de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, de las competencias para la vida y de los contenidos de los planes y programas de estudio. Sin embargo, es la labor del docente, a través de la planeación didáctica, del diseño de estrategias pertinentes y de su aplicación en el aula, la que traduce esos contenidos en saberes susceptibles de aprender (SEP, 2010, p.5).

El Programa Escuela Segura (PES), muestra la importancia de la intervención para brindar apoyo a los alumnos y a los padres de familia a fin de protegerlos mediante un conjunto de acciones, entre ellas, fortalecer los factores de protección, o bien

canalizar, en aquellos casos que así lo requieran a instituciones especializadas en la atención de conductas de riesgo (SEP, 2010).

Por lo anterior, de acuerdo con el PES, los docentes son un importante agente protector contra el consumo de drogas, los trastornos alimenticios, los embarazos, la violencia, el maltrato o los actos delictivos, sin embargo, el ideal establecido en el PES no corresponde con la realidad, debido al modo prevaleciente de ejercer la autoridad, en el que la relación docente – alumnos continua siendo en algunas escuelas, unilateral; se sigue observando un dominio que los profesores ejercen con sólo la imposición de la mirada y el maltrato a través de gritos, lo cual refleja que muchos maestros basan su autoridad en la experiencia de que con estos métodos logran imponerse en el grupo (SEP, 2010).

El Programa Escuela Segura centra su atención en aquellas situaciones que representan riesgos para el bienestar y la convivencia escolar. Entre tales situaciones se destacan aquellas relacionadas con diversas manifestaciones de violencia, el consumo de sustancias adictivas y prácticas delictivas. Todas ellas merman los vínculos de confianza para emprender acciones orientadas al logro de aprendizajes.

Por ello, el Programa representa una contribución al desarrollo de competencias ciudadanas. Tales competencias implican un aprovechamiento de los aprendizajes que se promueven desde el currículo para el conocimiento y cuidado de sí mismo, la resolución no violenta de conflictos, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, y la participación social. De este modo, las acciones del programa implican la identificación y el establecimiento de formas de convivencia donde prevalezca el respeto, la solidaridad, la reciprocidad, el buen trato, la responsabilidad, la colaboración y la justicia (Subsecretaría de Educación Básica, 2007).

En este programa, se considera que el papel del docente como autoridad, radica en prevenir riesgos que pueden enfrentar los alumnos, en establecer reglas claras y justas; se le considera como modelo de comportamiento a seguir, como protector y por lo tanto, debe evitar maltratar, violentar y discriminar a los jóvenes, sin embargo; en la práctica se violenta a los chicos al revisar sus pertenencias sin su consentimiento, bastando para tal actividad, el permiso de los padres de familia, en el Programa Mochila Segura.

De acuerdo a la forma de ver de los docentes y de mi propia experiencia, este programa lejos de prevenir cualquier situación de riesgo que se presenta en el mínimo de los casos, provoca el rechazo de los alumnos, y genera que algunos porten objetos de valor o cosas que consideran retarán tanto a los padres que realizan la revisión como a los profesores.

La Secretaría de Hacienda propuso que para el ejercicio 2016, desapareciera el programa, ya que considera cuenta con “prácticas cuyo contenido no es de carácter educativo”, y es asociado únicamente, con el operativo Mochila Segura, y las acciones de muchas escuelas, radicaron en la compra de cámaras de seguridad, rejas y bardas para las escuelas, lo que no corresponde con la política impulsada por la Subsecretaría de Educación Básica, además que no se supo si en realidad el programa consiguió el propósito de mejorar el clima escolar y erradicar la violencia, debido a que no hubo evaluaciones de impacto que dieran cuenta de ello; sin embargo, actualmente, en el ciclo escolar 2016-2017 continúa operándose en las escuelas (Roldán, 2015).

En la escuela en que se realizó la investigación, los docentes refieren que al aplicar este programa, específicamente “mochila segura”, se enfrentan a diversas tensiones como figuras de autoridad ante los alumnos, entre ellas señalan el cuestionamiento ante este operativo, porque los estudiantes consideran son tratados como criminales y nadie debe revisar sus cosas, se enfrentan a padres que no autorizan esta acción y surge la controversia de por qué a unos si se les revisa y a otros no.

2.2.2 MARCO PARA LA CONVIVENCIA

El Marco para la Convivencia es un documento que presenta las acciones normativas en relación al trato y disciplina en la escuela, sin violentar los derechos de los alumnos; surge para regular la interacción entre todos los actores educativos, con la finalidad de que cada uno tenga claras las obligaciones que se requieren para el mejor desarrollo de los estudiantes en un clima de respeto, inspirado en los principios establecidos en la legislación educativa nacional.

La Ley General de Educación, establece en su artículo 42, que “en la impartición de educación para menores de edad, se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social

sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad” (AFSEDF, 2011, p.2).

Que la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, establece entre otras disposiciones relevantes, que:

- Debe impedirse en las instituciones educativas la imposición de medidas de disciplina, que no estén previamente establecidas, que sean contrarias a la dignidad de niñas, niños y adolescentes, que atenten contra su vida, o su integridad física o mental (AFSEDF, 2011, 3).

Los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, regulan entre otros aspectos, los relativos a la disciplina escolar en las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias. Dichos acuerdos son previos a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, a la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a la descentralización educativa acordada en 1992. Incluso, se trata de acuerdos que si bien no han sido derogados, fueron emitidos de forma previa a la publicación en 1993 de la Ley General de Educación vigente (AFSEDF, 2011, p.2).

En el Marco para la Convivencia Escolar, se menciona que no existía ningún documento que integrara los aspectos relativos a la convivencia escolar y a la disciplina, en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98 correspondientes a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias generales, respectivamente, se enuncia que los docentes deben cuidar la disciplina en el aula y contribuir a la formación integral de los alumnos, no obstante, existe una laguna respecto a los métodos que el docente como autoridad, pueda utilizar para los fines mencionados, y además que retomara los aspectos señalados en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, a la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (AFSEDF,2011).

El Marco se integra por una Carta de Derechos y Deberes de las Alumnas y los Alumnos; un capítulo de Faltas y Medidas Disciplinarias por nivel educativo, y un apartado en que se precisan prácticas concretas de participación a través de un Compromiso de la o el Alumno a favor de la Convivencia Pacífica, así como un Compromiso de Corresponsabilidad de los Padres de Familia con la Educación de su Hija o Hijo (AFSEDF, 2011, p.3).

El Marco para la Convivencia Escolar busca que las relaciones entre todos la comunidad educativa, se dé en un ambiente de certeza, donde todos conozcan los

derechos de los estudiantes, así como las necesidades de colaboración para la convivencia, y se comprometan a respetarlos; donde cada estudiante conozca las expectativas sobre su conducta y tenga claras cuáles serán las responsabilidades que conlleva; donde el personal tenga pautas para educar para la convivencia, así como para intervenir, orientar y ayudar a los alumnos en su proceso formativo y, , donde los padres de familia o tutores se comprometan con la educación de sus hijos. (AFSEDF, 2011).

La disciplina es un medio para garantizar y favorecer un clima escolar armónico y de respeto, es indispensable adoptar modelos de prevención que orienten una cultura de legalidad, paz y no violencia. En este sentido, es necesario contar con un documento que integre la normatividad en relación a la convivencia y disciplina escolar y, que contenga las orientaciones actuales sobre los derechos de los alumnos (AFSEDF, 2011, p. 4).

Este Marco considera a los alumnos como sujetos individuales y sociales, por lo que el respeto a sus derechos, instauran la base para asentar un clima de convivencia armónico (AFSEDF, 2011).

“En México, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, dispone en su artículo 32, lo siguiente”:

“Se promoverán las medidas necesarias para que: (...)

F. Se impida en las instituciones educativas la imposición de medidas disciplinarias que no estén previamente establecidas, sean contrarias a su dignidad, atenten contra su vida, o su integridad física o mental.

G. Se favorezcan en las instituciones educativas mecanismos para la solución de conflictos, que contengan claramente las conductas que impliquen faltas a la disciplina y los procedimientos para su aplicación” (AFSEDF, 2011, p. 4).

En este contexto, se puntualizaron Faltas y Medidas Disciplinarias por nivel educativo, que buscan ser una guía útil para el manejo de la disciplina en las escuelas, garantizando el respeto a la dignidad de las y los educandos. Éstas, proporcionan una descripción puntual de “las conductas que impliquen faltas a la disciplina”, es decir, de los comportamientos no deseables de acuerdo a la edad, en un ambiente donde se busca que impere el respeto mutuo. Asimismo, se especifica el tipo de consecuencia que conlleva cada falta disciplinaria de acuerdo con el marco normativo aplicable (AFSEDF, 2011, p.4).

Las Faltas y Medidas Disciplinarias buscan, brindar un marco para la aplicación de la disciplina escolar que afirme a los alumnos el cuidado para resguardar su integridad (AFSEDF, 2011).

Una de las recomendaciones que se realizan, reside en que las autoridades educativas deberán priorizar el diálogo para la resolución de problemas y, en caso de que sea necesaria la aplicación de las medidas disciplinarias, deberá hacerse con respeto a la dignidad de los alumnos, otra recomendación es propiciar que cada alumno tenga un proceso de reflexión sobre sus conductas y los deberes que tiene en la escuela, en el que logre entender el porqué de las normas y se decida a respetarlas (AFSEDF, 2011).

De acuerdo con el Marco, las medidas disciplinarias se aplicarán únicamente en caso de que un alumno presente un comportamiento que perturbe la convivencia o que atente contra el derecho y la dignidad de algún miembro de la comunidad o de ella en su conjunto, e irán acompañadas de un tratamiento pedagógico para cada situación [...] Las medidas disciplinarias deben manejarse como la consecuencia de no respetar una conducta acordada y deben ser oportunidad para la reflexión y el aprendizaje para la comunidad escolar, a fin de avanzar en la construcción de espacios cada vez más inclusivos (AFSEDF, 2011, p.5).

Lo anterior implica que las sanciones que se establecen brinden a los alumnos, la posibilidad de cometer faltas una y otra vez, debido a que el tratamiento pedagógico que se sugiere no representa en realidad un castigo para los alumnos y si constituye que la autoridad del docente no sea tomada en serio.

La pertinencia de presentar este documento consiste en mostrar como la misma institución es la que propicia la pérdida de credibilidad en el trabajo del maestro y aparenta interesarse por la formación de los alumnos, la cual correspondería a los padres de familia o tutores en conjunto con la escuela y no sólo dejarla en manos de quienes pasan menos tiempo con ellos y que no son en la mayoría de los casos figuras significativas para los estudiantes.

Es importante enfatizar que estas medidas deben ser, en todo momento, de carácter formativo, previamente conocidas, proporcionales a la falta cometida y, sobre todo, respetuosas de la integridad de quien las recibe. En ningún caso, una

falta de disciplina podrá derivar en medidas que no consideren los derechos y la integridad de niñas, niños y adolescentes. En particular, no podrá sancionarse con la negación del servicio educativo o la expulsión de la alumna o el alumno (AFSEDF, 2011, p.7).

Como parte sobresaliente de la Carta de Derechos y deberes de las alumnas y los alumnos, se encuentra:

b) Estar en un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación, acoso, *bullying*, malos tratos, violencia, adicciones y sectarismo. A denunciar y ser atendido si ha sido objeto de estos comportamientos. El *bullying* o acoso escolar es el maltrato físico, verbal, psicológico y/o social, deliberado y recurrente que recibe un niño (agredido) por parte de otro u otros niños (agresor), que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo, y que se caracteriza por la intencionalidad y reiteración en el tiempo.

c) Ser respetado en sus derechos y sus pertenencias. Ser tratado con amabilidad y con respeto a su dignidad por parte de autoridades, directivos, docentes y demás personal escolar, así como por sus compañeras y compañeros, independientemente de su edad, raza, credo, color, género, identidad de género, religión, origen, etnia, estatus migratorio, idioma o lengua, preferencia sexual, condición física o emocional, discapacidad, posición económica o pensamiento político (AFSEDF, 2011, p.5).

g) Confidencialidad en el manejo del expediente personal. A ser respetado, no ser difamado ni recibir insultos ya sea verbalmente, por escrito, a través de medios electrónicos o mediante cualquier otro medio de expresión. (AFSEDF, 2011, p.2-8).

En el Marco para la Convivencia, se vislumbra el papel del docente y nuevamente la perspectiva que se tiene sobre los alumnos, como seres que requieren guía, cuidado y protección, al señalar que el Marco sirve de hilo rector a los maestros para educar en la convivencia pacífica, además de que le permite intervenir, orientar y ayudar en el proceso formativo de los estudiantes. En este documento si se aclara, que para lograr los fines establecidos el profesor debe impedir medidas disciplinarias que sean contrarias a la dignidad y a la integridad de los jóvenes, ya que se señala existía una laguna sobre los métodos que se utilizaban para asegurar la disciplina en el aula.

Dentro de la Carta de Derechos y Deberes de las alumnas y los alumnos, el inciso c) Ser respetado en sus derechos y sus pertenencias, encontré una incongruencia con

relación al programa anterior (Escuela segura), ya que como se mencionó al operar Mochila Segura al interior del centro educativo, en cualquier momento los padres de familia o profesores pueden revisar sus pertinencias y confiscar aquellas que consideren no tienen que llevar a clases, como lo sería desde una máscara para pestañas hasta cajetillas de cigarros o cigarros de marihuana.

Este documento, presenta una serie de faltas y medidas disciplinarias que van desde platicar con el alumno en caso de que la falta no se considere tan grave, como lo sería no entrar a una clase estando en la escuela, hasta utilizar un arma que lesione a algún miembro de la comunidad educativa, en cuyo caso, las sanciones van desde suspenderlo un máximo de 10 días dentro del plantel, con la supervisión de actividades por parte de personal SAE, la sugerencia a los padres de cambio de plantel con aceptación de los padres y como sanción máxima dar intervención a las autoridades correspondientes a través de la SSP, con los padres de familia.

De acuerdo a las características de las sanciones determinadas en este marco, los docentes en general, referimos sentirnos limitados por éstas, debido a que los alumnos, no ven una sanción real que les afecte, y por lo tanto, incurren en nuevos comportamientos que cuestionan la autoridad del profesor, es comprensible que se busque cuidar su integridad por muchos casos en los que se ha reportado abuso por parte de los maestros, sin embargo; las consecuencias que se señalan, dejan ahora a los docentes con la incertidumbre de hasta dónde podrá llegar un alumno y con el conocimiento de que no nos encontramos amparados ante ninguna situación que se presente, ya que lo que se observa en la práctica, es que la mayoría de los alumnos se sabe protegido tanto por el Marco como por sus padres, lo cual en realidad no genera ni que mejore la disciplina, ni que se dé el proceso de reflexión, comprensión e interiorización de las normas que se pretende lograr, y nos enfrenta a ser señalados como responsables de las conductas de nuestros alumnos y a ver reducida la autoridad con que contamos.

En el capítulo próximo, se exhiben los referentes teóricos que enmarcan la investigación y las miradas actuales sobre el fenómeno de la adolescencia, las cuales permiten entender las concepciones que se presentan en la escuela y el trato que se genera a partir de ellas.

CAPÍTULO 3

LA NOCIÓN DE AUTORIDAD Y MIRADAS SOBRE LO ADOLESCENTE.

En este capítulo se presentan los referentes conceptuales que permitieron tener un punto de partida para conocer y comprender el término de autoridad. Se retomó las posturas de autores como Bourdieu, Tenti, Tallone, Greco y Guillot, quienes abonan con sus argumentos al problema planteado en la presente investigación, aportan una concepción de autoridad y señalan los rasgos actuales de la misma.

Por otra parte, el desarrollar una investigación sobre la autoridad docente en nivel secundaria, me obligó a describir a los sujetos, quienes viven y se enfrentan al ejercicio del poder que implica esta relación con los profesores.

Antes de comenzar a revisar lo que es la autoridad y centrándome en el contexto de la educación en nuestro país, recurrí a aproximadamente 20 compañeros formados en la docencia, en diferentes épocas; para conocer si dentro de esta formación inicial se les habían otorgado las herramientas para fungir como autoridad dentro del aula, si habían contado con algún tipo de apoyo; la respuesta en general, fue no, me indicaron que solamente de manera verbal, sin ningún sustento teórico, les dan recomendaciones generales para controlar al grupo, entre ellas, mencionaron: “ustedes son el ejemplo, cuiden su conducta e imagen frente a los adolescentes” (por eso el traje sastre, durante las prácticas), “aumenta la voz para controlar el grupo y camina por las butacas para apropiarte del espacio y por lo tanto del grupo”, “hay que preguntarle siempre a los niños quién manda”.

Ante esta realidad, mencionada por compañeros docentes, consideré necesario revisar a la luz de estos planteamientos, cómo la institución, en este caso la Secretaría de Educación Pública, devela aunque no define tal cual, el ejercicio de autoridad docente, por lo que me remití a revisar el perfil de estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria (2010):

Rasgos deseables del nuevo maestro 1999

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad

profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 2010, p. 10-12).

En relación al ejercicio de autoridad del docente, la competencia identidad profesional y ética, indica:

- a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, honestidad, tolerancia y apego a la verdad (SEP, 2010, p. 12).

En el plan de estudios 2011 para educación básica, en el principio pedagógico 1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, señala la necesidad de renovar el pacto entre todos los actores educativos, para promover normas que regulen la convivencia, delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela, también destaca que la aplicación de reglas suele ser facultad exclusiva de los profesores y el director, sin dar la posibilidad a los estudiantes de comprender su sentido. Además, indica que dar la oportunidad a los alumnos de participar en la elaboración de las normas, así como a sus familias, se convertirá en un ejercicio compartido, permitirá el fortalecimiento de su autoestima, autorregulación y autonomía (SEP, 2011, p. 40) .

En el documento “**la escuela al centro**” (SEP, 2016) se menciona como uno de los factores de riesgo de deserción de los alumnos, en la categoría dominio escolar: Malas relaciones interpersonales entre alumnos y maestros.

Aunque no se aclara la forma de ser autoridad del docente, se señalan algunos rasgos que deben presentarse en la relación que establece con los alumnos, para ejercer tal función, y generar un ambiente de aprendizaje armónico en el que se cuide el trato a los estudiantes.

En relación a estos atributos, indicados por la Secretaría, en términos generales; los autores revisados acuerdan la práctica de valores, dando mayor peso al respeto, a la igualdad y la tolerancia, a la oportunidad de construir un ejercicio de autoridad que permita mantener la dignidad humana.

Los autores señalados al principio de este capítulo, observan de forma general, dos cualidades principales de la autoridad, por un lado se habla de control, sometimiento, imposición y obediencia, de una relación asimétrica que supone una superioridad jerárquica, por el otro, la cualidad que retomo para esta investigación, una relación

basada en la confianza, en el respeto, en la capacidad de autonomía del alumno. Una relación de igualdad, que reconoce debe estar en permanente construcción, que se transforma de acuerdo a los cambios de la propia escuela y de la sociedad, que se renueva para entablar nuevas formas de poder, que permite crecer y acompaña en el proceso educativo.

La presentación que sigo responde a un orden de ideas sobre la visión del ejercicio de la autoridad del docente, a la crisis que enfrenta ante el cambio de paradigmas sociales, educativos y económicos que hacen necesario reconstruirla y a la reflexión que de manera urgente, surge de buscar nuevos modos de ejercerla, de concebirla.

Retomo de Bourdieu (1977, p.44) aquellos aspectos sobre autoridad pedagógica, que son de utilidad para enmarcar la investigación llevada a cabo. En el libro 1, Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, señala “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”.

Sobre la doble arbitrariedad de la acción pedagógica, comenta “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1977, p.45).

Respecto a la autoridad pedagógica escribe el esolío 1, en el que aparece:

La teoría de la Acción Pedagógica produce el concepto de Autoridad Pedagógica en la operación misma por la que, al reducir la acción pedagógica a su verdad objetiva de violencia, hace surgir la contradicción entre ésta verdad objetiva y la práctica de los agentes, que manifiesta objetivamente el desconocimiento de esta verdad. Así, queda planteada la cuestión de las condiciones sociales de la instauración de una relación de comunicación pedagógica que disimulan las relaciones de fuerza que las hacen posibles, añadiendo de esta forma la fuerza que le confieren estas relaciones (Bourdieu ,1977, p.52).

Además, destaca que “en tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la acción pedagógica supone para instaurarse la existencia de la autoridad pedagógica, esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación” (Bourdieu, 1977, p.58).

Otro punto que expone es:

Por el hecho de que toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, los emisores pedagógicos aparecen

automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas (Bourdieu, 1977, p.61).

De igual modo advierte

La delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la autoridad pedagógica de una instancia pedagógica es siempre una delegación limitada; o sea, la delegación en una instancia pedagógica de la autoridad necesaria para inculcar legítimamente una arbitrariedad cultural, según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad, tienen por contrapartida la imposición que esta instancia defina libremente el modo de imposición, el contenido impuesto y el público al que se le impone (Bourdieu, 1977, p.67-68).

Finalmente, explica:

En tanto que la autoridad pedagógica procede de una delegación de autoridad, la acción pedagógica tiende a reproducir en aquellos que la sufren la relación que los miembros de un grupo o de una clase mantienen con su cultura, o sea, el desconocimiento de la verdad objetiva de esta cultura como arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1977, p.71).

De acuerdo a Bourdieu, la autoridad pedagógica puede mostrarse como violencia indirecta, imponer por capricho, sanciones, castigos, transmite su percepción por el cargo con el que cuenta, reproduce en el aula las relaciones que ella misma vive; por lo que, somete a los alumnos a sus exigencias y, como se observa en muchos salones, la confrontación no es aceptada (Bourdieu, 1977).

3.1 LA AUTORIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Tenti (2004), nos ofrece su punto de vista sobre la autoridad pedagógica, al señalar dos fuentes de su legitimidad⁴. “La autoridad del maestro, condición necesaria del aprendizaje, no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación”. Para él, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo – el docente y sus alumnos- y que varía según los contextos y las épocas (p.1).

Sobre este punto, es importante destacar que la autoridad del docente actualmente se ve sujeta a la época que se vive, una época de cambios que determina

⁴ Cualidad de un poder de ser conforme a las aspiraciones de los gobernados (sobre todo en cuanto a su origen y su forma), lo cual le vale el asentimiento general y la obediencia espontánea. De conformidad con la ley, la justicia, la razón o las reglas establecidas.

en los profesores su reconstrucción, plantea ejercerla desde otro lugar, en el que se dé respuesta a las necesidades que se presentan en esta relación cotidiana.

Explica que la sociología clásica enseñó que la legitimidad del docente surge de dos fuentes. Una es personal y depende de características particulares del individuo, que sin embargo se “activan” cuando son percibidas y reconocidas como tales por otros sujetos en una relación social. No obstante, lo que está en juego es una creencia y no un dato natural. Por otro lado, en el origen de los sistemas educativos modernos, la autoridad del maestro se afirmaba también como una especie de “efecto de la institución”. El acto del nombramiento de un “cargo” o una “cátedra” de la escuela oficial generaba esa consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de crédito. Por el sólo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto en particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir (Tenti, 2004, p.1).

El autor pondera la necesidad de creer, ejercer la autoridad ya no es un acto que se da por naturaleza, para ver a un docente como autoridad hay que creer en él, en lo que enseña, tanto consciente como inconscientemente, los alumnos observan las incongruencias entre el decir y el hacer, de ahí parte, en ocasiones, el respeto que muestran, la aceptación de esa autoridad que se presenta ante ellos.

Tenti enfatiza que, en la actualidad, el caudal de autoridad que cada docente es capaz de construir con sus propios recursos, y su habilidad para usarlos tiende a ser cada vez más importante. Por varias razones, las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban (Tenti, 2004, p.2).

De esta forma, el autor señala que existen una serie de factores que inciden en este cambio de la autoridad, menciona por un lado la crisis de autoridad de las instituciones, por el otro, la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones.

Respecto a la crisis de la institución escolar, afirma

La escuela pública, que ya no tiene la fuerza característica de otras épocas, lo que obedece a una serie de razones. En primer lugar, ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales. Por los recursos de que dispone

y por las estrategias que emplea no puede satisfacer demandas complejas relacionadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes como la socialización y la forma de las subjetividades libres y autónomas (Tenti, 2004, p.2).

El autor reconoce que, actualmente, por razones ligadas a la desinstitucionalización, los adultos han perdido el poder de antaño sobre las nuevas generaciones. Rememora los tiempos en que los padres se consideraban dueños de sus hijos y podían hacer con ellos lo que quisieran. Actualmente, el Estado fija límites a esta potestad, que está regulada por un marco normativo en función de los intereses públicos. Lo mismo puede decirse del poder de los maestros sobre los alumnos. El estatus del docente provenía de una delegación doble: tanto de la institución que lo nombraba y le daba una serie de atribuciones como los padres que le confiaban la educación de sus hijos (Tenti, 2004, p.3).

En contraste, las generaciones recientes, tienen derechos definidos. En este nuevo contexto, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función. Viéndose resuelto a emplear nuevos recursos relacionados con la capacidad y la disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la argumentación racional, etcétera (Tenti, 2004, p.3).

Ante esta nueva realidad, se presenta una adaptación de las familias y las escuelas a una concepción de la infancia y la adolescencia como portadoras de derechos, lo que permite observar frecuentes experiencias, que apuestan a construir una nueva institucionalidad escolar.

Señala:

Las transformaciones en las relaciones entre viejas y nuevas generaciones también impactan la vida cotidiana de los docentes, en tanto agentes sociales encargados de acompañar el crecimiento de la infancia y la adolescencia. Estos cambios tienen varias manifestaciones. En primer lugar, afectan las relaciones de poder, ya que los niños, adolescentes y jóvenes, que en su mayoría están escolarizados ahora son reconocidos como sujetos de derechos específicos y demandan en forma creciente su vigencia efectiva en todos los ámbitos donde transcurre su existencia. Estas nuevas relaciones de poder han puesto en crisis los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y al mantenimiento de un orden determinado que permitía el funcionamiento normal de las instituciones. Hoy muchos docentes no encuentran siempre las soluciones adecuadas para garantizar el reconocimiento y la autoridad pedagógica ante sus alumnos. Tampoco se encuentran siempre soluciones satisfactorias en el campo de los mecanismos (reglas, reglamentos, dispositivos

institucionales, etc.) que faciliten la producción de un orden democrático que permita y facilite el logro de los objetivos propuestos. Hoy se espera que este orden democrático sea un orden coproducido, es decir, que cuenta con la cooperación y participación activa e institucionalizada de los alumnos (Tenti, 2008, p.8).

Dadas estas nuevas circunstancias, el orden democrático y la autoridad pedagógica se constituyen en cuestiones necesarias, pero de consecución muy problemática. Si a esta nueva importancia de las actuales generaciones se añade la cuestión de la aparición de culturas juveniles y adolescentes, cada vez más alejadas de las reglas culturales propias de las generaciones adultas, el asunto termina por complicarse hasta límites que, en muchos casos, tornan imposible hasta la comunicación básica entre profesores y alumnos (Tenti, 2008, p.8).

También reconoce que a los cambios en las relaciones entre viejas y nuevas generaciones hay que agregar aquellas transformaciones que ocurren en el campo de las estructuras y dinámicas de las configuraciones familiares. La escuela y el trabajo docente tenían una identidad que en parte era el resultado de una división del trabajo de socialización de las nuevas generaciones. En el momento fundacional (mediados del siglo XIX), el capitalismo privilegió el desarrollo de un tipo de familia ideal, nuclear, con un claro dominio masculino, relativamente estable, etc. Esta “familia en singular” asumió determinadas responsabilidades en relación con la escuela y el proceso de aprendizaje de los niños (Tenti, 2008, p.9).

Antes era observable que ciertas cosas le correspondían a la familia y otras a la escuela. La familia se hacía cargo la contención afectiva, la alimentación, la inculcación de valores básicos de comportamiento, etc. Incluso las familias populares que enviaban a sus hijos a la escuela se hacían responsables (y debían estar en condiciones de hacerlo) de acompañar el trabajo de aprendizaje de sus hijos. Los maestros daban por descontadas ciertas cualidades que los niños debían traer a la escuela para que éstos pudieran desempeñar su rol de alumnos (Tenti, 2008, p. 9).

En la actualidad el panorama social ha cambiado profundamente. Las familias son puestas en el banquillo de los acusados: ellas no acompañan el aprendizaje de los alumnos, mantienen una actitud pasiva y se despreocupan por lo que sucede en la escuela, no participan, etc. La instrucción escolar no se puede apoyar en el trabajo educativo de los padres. (Tenti, 2008, p. 9).

Al respecto, una queja constante de los profesores, que causa molestia y preocupación, es la poca participación de los padres de familia, el poco compromiso que llega a observarse en el desarrollo académico de sus hijos, en las conductas que presentan en el aula y, en general, en la aparente despreocupación por lo que viven en la cotidianeidad. Los maestros enfrentan este cambio en la relación con los padres, tratando de brindar el apoyo y orientación que consideran que los alumnos necesitan, con la intención de evitar la deserción escolar.

Los docentes oscilan entre la queja por la falta de participación de los padres y entre el intervencionismo que, en muchos casos, juzgan excesivo y como un obstáculo para su propio trabajo en las instituciones. Muchas veces éstas, y los docentes, no están en condiciones de proveer y hacer lo que no proveen ni hacen las familias. El resultado es un aumento en el grado de dificultad y complejidad de trabajo docente que muchas veces produce una sensación de malestar e impotencia que no puede no afectar la identidad profesional de los trabajadores de la educación (Tenti, 2008, p.9).

Todo lo anterior, nos lleva a plantear la necesidad de reconstruir la autoridad del docente; el escenario en que se desenvuelve no es el mismo que conoció en sus inicios, los cambios que se observan en la dinámica familiar y social lo orillan a ejercerla valorando todos los elementos que influyen en la relación que establece con los alumnos.

Tenti acentúa que es preciso renovar las instituciones educativas y al mismo tiempo dotar de una nueva profesionalidad a los profesores. Aclara que el maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento. Tampoco sirve capacitarse para “dar órdenes” e imponer un orden. Recalca que el docente, como mediador eficaz entre las nuevas generaciones y la cultura, debe tener la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos (Tenti, 2004, p.4).

En este mismo sentido, Tallone (2010) presenta una reflexión sobre las transformaciones que ha traído consigo la autoridad docente y, cómo estos cambios se dirigen hacia la búsqueda de una nueva legitimidad.

La autora reconoce que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y se deben elaborar otras formas de concebirla, congruentes a las necesidades de la escuela y de la sociedad actual. Argumenta, que el contexto reciente, presenta, un

escenario en el que las condiciones en que se asentaba la autoridad se encuentran destruidas (Tallone, 2010, p.117).

Señala que esta situación ha conducido a reflexiones que van desde aquellos estudios más conservadores que propugnan una restauración de cierto orden, en el cual encuentran su lugar términos como “mandar”, “disciplinar”, “atemorizar”, hasta un dudoso progresismo que, con pretextos ingenuamente igualitaristas o democratizadores, intentan borrar o rodear de connotación peyorativa la idea de autoridad (Noel, 2007, cit. en Tallone 2010, p.117). Entre estos, se halla la autoridad entendida como acompañamiento, como protección; noción que da cuenta de su sentido etimológico: “hacer crecer”. Educar demanda asumir un lugar asimétrico. Una asimetría fundada en una relación desigual con el saber, las responsabilidades y las experiencias (Tallone, 2010, p.117).

Resalta el cuestionamiento presente en los medios de comunicación a los docentes y, en general; a todos los adultos en las que el profesor logra los objetivos, revierte situaciones de riesgo o simplemente se convierte en una figura de contención para sus alumnos (Tallone, 2010, p.118).

Tallone, menciona que uno de los aspectos fundamentales que, a mi parecer, ejerce gran influencia, es el cuestionamiento hacia la autoridad de los docentes, el señalamiento constante a últimas fechas, por los medios de comunicación sobre la labor en la escuela, sin ver las acciones que se realizan para sacar adelante a un grupo, cumplir con las expectativas institucionales y evitar la deserción de sus alumnos a pesar de las situaciones en que se desarrolla el trabajo (Tallone, 2010).

Por parte de los docentes, la crisis se visualiza como queja, plantean que los alumnos no escuchan o niegan la aprobación. En ocasiones, el maestro es acusado por parte de los padres de familia de no saber hacer valer su autoridad o de excederse en su ejercicio. Cuando aquel reclama su autoridad o quiere ejercerla, se encuentra con que esta demanda es impugnada por los alumnos o padres bajo algunas de las siguientes figuras (Noel, 2007, cit. en Tallone 2010, p.118):

- Por falta de méritos, porque “no sabe nada”.
- Porque se excede en sus competencias: ¿Quién es usted para decirme esto?

- Porque se lo acusa de autoritarismo. Se niega consentimiento por razones morales.

Para explicar la noción de autoridad, Tallone al igual que Guillot, retoma a Weber (1992, cit. en Tallone 2010, p.119), quien planteó una idea de autoridad que pone de relieve la relación entre la dominación, la obediencia y la legitimidad. Distinguió entre el poder, como capacidad general de obtener obediencia a una determinada orden, y la autoridad, como poder legítimo. Para él, la existencia de la autoridad, supone la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado y este asentamiento o consentimiento de los sometidos a ella se sustenta en una creencia en su legitimidad que, en última instancia, la asienta en el Estado (Revault d'Allonnes, 2008, p.157, cit. en Greco, 2010, p. 119).

Asimismo, menciona a Kòjeve (2005, p. 35, cit. en Tallone 2010, p.119), quien sostenía:

Sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción real: únicamente se tiene autoridad sobre aquello que puede "reaccionar", es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, la representa. La autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio, por tanto es activa y no pasiva.

Para Kòjeve, la autoridad "es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás sin que esos otros reaccionen contra él pese a que pueden hacerlo". Alude, el no reconocer la autoridad implica destruirla. La autoridad es perecedera: en cada momento, la posibilidad voluntariamente reprimida de la reacción puede actualizarse y, así, anularla (Tallone, 2010, p.120).

Relativo al concepto de modernidad líquida planteado por Bauman (2005), Tallone indica, que la crisis y la construcción de autoridad implica pensar en ambos conceptos en un escenario marcado por el predominio de lo que fluye y cambia sin cesar.

Cita a Dubet (2006), como uno de los autores que relaciona la crisis de autoridad con el declive de las instituciones amparadas en los supuestos de la modernidad, el autor comenta "los maestros de escuela ya no pueden creer plenamente en los principios y en los valores que cimentan su oficio; creen porque están obligados a hacerlo: si no creyeran de ese modo, no podrían trabajar" (Tallone, 2010, p.121).

Con este telón de fondo, retoma también a Arendt (1996, p.101, cit. en Tallone 2010, p.122), quien destacaba que [...] la autoridad se ha desvanecido en el mundo

moderno [...]. El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y seriedad es que se ha difundido hacia áreas prepolíticas, como la crianza de los hijos y la educación, en las cuales la autoridad siempre había sido aceptada como una necesidad natural.

Para Arendt, la autoridad, es requerida tanto por necesidades naturales, como la dependencia del niño, como por una necesidad política: la continuidad de una civilización constituida, que solo puede ser asegurada si los que nacen son introducidos en un mundo preestablecido, al que nacen como extraños (Tallone, 2010, p.122).

Tallone, asevera que el papel del adulto se ve atravesado por una crisis que se observa, especialmente, en la escuela y la familia. Menciona que diversos autores sitúan esta transformación en el declive de la sociedad patriarcal, que se vio desafiada por distintos procesos interrelacionados, a partir de la segunda mitad del siglo XX (p.123). Destaca “la aparición de una cultura adolescente que pone en cuestión valores fuertemente asentados hasta entonces y en la que los adultos dejaron de ser los modelos” (Tallone, 2010, p. 123).

Por lo que refiere a la aparición de una cultura adolescente como construcción social, en nuestra época podemos hablar de diversas culturas adolescentes, que surgen como respuesta a la construcción de su subjetividad, en una sociedad que ya no les es suficiente buscan otras estructuras de participación, de expresión que ya no son proporcionadas por la familia, y que en muchos casos los profesores enfrentan en el aula con las herramientas con que cuentan y crean, en esta interacción.

Dentro del contexto mencionado, la autora menciona que los ideales de los adultos sufrieron golpes, sus apuestas de progreso, sus ilusiones de futuro y sus maneras de entender la autoridad. Señala que estos cambios les llevaron a dudar y los dejaron sin modelos, fueron cambios que produjeron un doble impacto: sobre ellos mismos como adultos y sobre ellos en relación con niños y jóvenes; llevándoles a cuestionar su propia autoridad sobre sus hijos y alumnos (Tallone, 2010).

De Segni (2002:61-83, cit. en Tallone, 2010, p.124), comenta, “entre la nueva libertad y la orfandad que producía la falta de modelos en los cuales apoyarse, los adultos vivían la novedosa experiencia de ir construyéndose a sí mismos”.

Destaca las grandes diferencias entre adultos contemporáneos, indica en primer lugar, a los adultos que privilegian un papel tradicional y que tratan de

atrincherarse en viejas formas de vida, en segundo lugar, los adultos que tratan de mantenerse sumergidos en los valores de la cultura de los adolescentes, para quienes ser adulto ya no es un ideal, y privilegian la horizontalidad en los vínculos, lo que convierte, a veces, en personas poco propicias para el establecimiento de límites y normas y, por último, los adultos que, aunque no quieren imitar lo que hicieron sus padres o modelos ni tampoco reniegan de su lugar de adultos, muestran continuos conflictos y contradicciones entre ser adulto o no serlo, en este caso, la inseguridad, la confusión y la incapacidad para ejercer la autoridad son aspectos no resueltos que pueden aparecer en cualquier circunstancia (Tallone, 2010, p.124).

Teniendo en cuenta todos estos cambios, se presenta una nueva exigencia tanto a los padres como a los docentes, buscar nuevas justificaciones para legitimar su papel, pues ya no viene garantizado por un consenso social. La autora plantea pensar nuevamente la relación de autoridad como una dimensión constitutiva del vivir juntos en la que el adulto con responsabilidad sobre otros tiene un lugar especial (Tallone, 2010).

Se trata de buscar una autoridad, que nos convoque a construir una fuerza de enlace en las condiciones de una modernidad líquida y de una tendencia a la igualación que rechaza cualquier disimetría. Una autoridad que no sea considerada ni como una fuerza omnipotente ni como un logro personal asentado en figuras carismáticas, sino como un ejercicio que propicie la habilitación de nuevas subjetividades que requieren de otros para poder hacerse a sí mismos (Tallone, 2010, p. 125).

Expone

Lo que se espera de un docente es que participe como interlocutor adulto de las problemáticas que viven los jóvenes, inaugurando escenarios y dispositivos de diálogo que den lugar a una relación en la que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa porque el docente se considera parte de esa problemática y no juez que estigmatiza un mundo, muchas veces por desconocimiento y prejuicios (Tallone, 2010, p.129).

Sobre la construcción de la autoridad esboza una nueva perspectiva: la de los valores que ayudan a una reformulación y reconstrucción de la autoridad. “La cultura en la que está inmersa la escuela se va estructurando a partir de una jerarquía de valores y que es, justamente, esta manera de priorizarlos lo que la caracteriza” (Tallone, 2010, p.130).

Cortina (2010, p. 95-107, cit. en Tallone 2010:130), presenta una interrogante respecto a qué valores pueden generar una ciudadanía activa, que pueda apoyar en la construcción de la autoridad. Debido a que al ser valores que se encuentran en el momento actual, enmarcan la acción de la escuela y el contexto en que se ejerce o no la

autoridad y, en ese sentido, inciden las maneras de construir legitimaciones sobre ella y su ejercicio.

Cortina indica que se puede hablar de unos “valores reactivos”, que están presentes en exceso, y de unos “valores proactivos”, que son los que importa cultivar. Señala entre los valores reactivos, aquellos que por su gran presencia hacen más difícil pensar el ejercicio de la autoridad, identifica el cortoplacismo (que impera tanto en la toma de decisiones, como en la forma de disfrutar la vida, donde lo más importante es hacerlo en el presente), el consumismo, la responsabilidad liviana, la exterioridad, la competitividad (la necesidad de tener éxito por encima de otros), el gregarismo, el individualismo (tendencia que pone el acento en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, señalado como el credo de nuestra época) y la falta de compasión (Tallone, 2010, p.130).

Advierte, que en el terreno escolar, es habitual escuchar el malestar que muchos docentes expresan cuando dicen encontrarse solos. Y así es, la escuela perdió su autoridad institucional, de la que los docentes eran herederos y por la que eran respetados con independencia de sus características concretas; esta autoridad era muy poderosa y servía de paraguas para la acción docente, razón por la que el esfuerzo personal era casi innecesario. Actualmente, gran parte de la autoridad recae en lo que el propio docente, como persona, pueda hacer (Cortina, 2010, en Tallone 2010, P.130)

Tallone concluye, la situación actual convoca a los adultos al desafío de dar un nuevo significado a este lugar de autoridad, tras haber admitido que su ejercicio, implica saber que no está definida claramente. Estima, reconocer a los alumnos como sujetos de derecho y portadores de una nueva subjetividad con sus intereses, deseos, debilidades y potencialidades. Implica una convivencia que contemple el encuentro con el otro en el marco de una cultura de colaboración en el que la autoridad sea respetada, entre otras cosas, porque respeta (Tallone, 2010, p.133).

3.2 LA AUTORIDAD CUESTIONADA

Greco (2007), plantea la crítica a la autoridad, el cuestionamiento que se hace al no encontrarle sentido, principalmente desde la modernidad actual, a lo que señala: “No obedecerse más que asimismo será la consigna del sujeto moderno” (p.20).

Respecto a la autoridad en la escuela señala, “el maestro con autoridad pone en marcha una palabra que lo precede, lo anticipa y lo sustenta, pero son sus propios gestos y palabras los que ofrecen un nuevo comienzo, interrumpen el tiempo, inauguran el tiempo de la escuela” [...] Un maestro por haber recorrido un cierto camino en su relación con el conocimiento, habilita al niño a hacer lo propio, lo “transforma” en alumno, o mejor dicho lo acompaña temporariamente en un trayecto de su relación con el conocimiento, consigo mismo y con los otros, en el marco de una institución destinada a ello (Greco, 2007, p.20-21).

Sobre la concepción de autoridad, comenta

Definir la autoridad obliga a incluir lo que se juega entre dos o más sujetos, la intersubjetividad donde se despliega, ese espacio de ejercicio que no podría pensarse si no estuvieran allí sujetos diferentes en relación asimétrica, aun cuando no se trate siempre de un espacio material o de un encuentro efectivo entre seres de carne y hueso (Greco, 2007, p.37).

Este ejercicio pareciera realizarse siempre a partir de un lugar de superioridad jerárquica sobre sujetos ubicados en un plano de inferioridad produciendo efectos, conduciendo acciones, generando comportamientos, pensamientos, influyendo. La autoridad se presenta siempre como causa de una acción que se realiza y que se produce como respuesta. Así, imposición y obediencia se materializan generalmente en acciones que hacen visible la relación con la autoridad (Greco, 2007, p.38).

Greco, destaca el cuestionamiento a la autoridad, plantea la relación asimétrica en que se da y señala como una de sus consecuencias la obediencia que se da por imposición, el surgimiento de pensamientos y comportamientos que se generan en esta interacción.

Asimismo, la autora reconoce que se perfila también un sentido positivo del concepto de autoridad que no queda ya exclusivamente centrado en la relación de dominación entre sujetos o sujetos e instituciones sino en el reconocimiento de una instancia a la que se obedece porque provee, a cambio, modos de satisfacción y sostén, un despliegue, un “crecimiento” individual y colectivo, un espacio político hecho de reconocimiento [...] Es una manera de plantear la autoridad incluida en un espacio de relaciones más amplio, en un contexto que le da su lugar y delimita sentido a sus actos (Greco, 2007, p.40).

Al igual que Guillot, destaca “el reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad. Nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado como tal por otros” (Greco, 2007, p.40).

Además aclara, “en tanto lugar de reconocimiento, quien ocupa ese lugar de autoridad puede ejercerla mientras se la reconozca, por ello es temporal, limitada, implica el riesgo de perderse para aquel que la ejerce por el hecho mismo de ejercerla” [...] Para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitantes sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza (Greco, 2007, p.42-43).

En este orden de ideas, enfatiza que “la posibilidad de transformar el propio ejercicio de la autoridad pedagógica junto con los alumnos es lo que permite a muchos alejarse del malestar que aqueja con frecuencia al ejercicio de la docencia” (Greco, 2007, p.46).

La premisa de Greco, al hablar de un aspecto positivo de la autoridad, es la capacidad del docente al trabajar promoviendo el crecimiento de sus estudiantes, reconociendo sus capacidades, admitiendo que para ser reconocido con esta investidura, es condición que sus estudiantes le reconozcan como tal, como esa autoridad que los respeta, que les atribuye habilidades y les protege.

Ejercer la autoridad del mero ejercicio de un poder sobre otro, lo que implica un “estar allí” haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que sólo cada alumno puede hacer, una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación, señala que de ser esto posible, el ejercicio de autoridad pedagógica demandaría la capacidad de interponerse e interrumpir aquello que atenta contra el crecimiento como sujetos de niños y jóvenes, de proteger lo que intenta ser pero no cuenta con las condiciones necesarias, lo que se inicia y demanda cuidado para que continúe, lo que puede correr el peligro de ser destruido (Greco, 2007, p.47).

Coincido con la autora cuando afirma que el ejercicio de la autoridad supone una renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, a capturarlo y cambiarlo según los propios deseos, a ejercer un poder que no cesa, por siempre, ajeno a la finitud de todo encuentro entre humanos (Greco, 2007, p.48). Mi encuentro con este punto de la autora, radica, en que considero que para ser autoridad, el docente debe respetar y aceptar a la persona que llega, sin prejuicios, sin buscar encasillarla a un modelo, a una

forma de ser, sin pretender controlar su inquietud, su curiosidad, renunciado a las ideas de lo que deber ser y cambiarlo para que encaje a lo establecido.

Al revisar a Foucault, respecto a la autoridad en tiempos modernos y a la relación consigo mismo, la autora, reconoce la validez de insistir en la búsqueda de nuevos modos de autoridad que establezcan un nuevo régimen de palabras y de acciones coherente con nuestro tiempo, señala que en este proceso, los alumnos, sus respuestas, indicarán el camino hacia dónde ir, hacia quiénes hablar y, las decisiones que se tomaran en relación a ellos (p. 55).

Señala Greco que encuentra una estrecha relación entre el cuidado de sí (transformación de uno mismo por la verdad, donde el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta son a la vez verdades en la relación con uno y con los otros), la transformación de sí, el acceso a la verdad como proceso subjetivo y la relación con una autoridad, aun cuando Foucault no utilice en forma explícita este concepto. La autoridad es desplazada hacia el propio sujeto que conoce y actúa así como ubicada, al mismo tiempo en la figura del mediador que establece un puente en el sujeto consigo mismo. Este ejercicio de mediación incluye el ejercicio de un poder, poder reconocido en la relación del maestro con su alumno pero formulado en tanto juego de “relaciones de poder” (Greco, 2007, p.58).

Sobre este juego de relaciones de poder, la autora plantea una autoridad que despliegue su acción sobre la acción de los otros en el marco de reglas compartidas donde el poder no es propiedad de nadie sino que se ejerce por unos y otros, mencionando que para Foucault, la práctica de sí, es lo que permite jugar estos juegos de poder con el mínimo posible de dominación (Greco, 2007).

Al hablar del ejercicio de autoridad, Greco diferencia modos de ese ejercicio, advierte a aquella que se ejerce por medio de la inteligencia, del saber, otra que al ejercerse explica indefinidamente, embrutece, inferioriza, una autoridad del discurso que necesita explicar y explicarse, ya que explicándolo todo se explica incesantemente a sí misma; una autoridad que ocupa un lugar porque se le ha asignado, que desiguala para confirmarse en ese lugar por temor a perderlo (Greco, 2007, p.64).

Señala también una autoridad que se ejerce en el acto de igualdad maestro-alumno, a través de la voluntad y de la relación con la voluntad del alumno. Una autoridad

que detiene, que suspende el proceso de desigualdad, interrumpiendo la explicación sobre todo y sobre sí misma. Una autoridad que interrumpe la continuidad de un orden para proponer otra cosa, un orden igualitario, donde ella misma es “uno más”. Una autoridad no jerárquica, dispuesta a asumir un lugar diferente porque ha trabajado y trabaja para ello (Greco, 2007, p.65).

La esencia del punto anterior, expuesto por la autora, radica en señalar la importancia del trabajo en el aula, en condiciones de igualdad, en una relación que no se vive de forma vertical, en la que cada uno de los miembros de esta interacción participa, propone y crece.

Greco rescata un argumento común y actual presente entre los docentes, el que señala que son los alumnos los que no quieren aprender, que nada les interesa, que buscan el “facilismo” de las nuevas tecnologías o la huida a través de la apatía, el consumo, la droga, etc. Que tienen muchos problemas, que no saben convivir con otros, que no cuentan con normas de conducta o con deseos de esforzarse. Sin embargo, menciona, no se pregunta qué ocurre con aquello que autoriza a alguien a desear aprender y producir movimientos en ese sentido, no se pregunta por lo nuevo y diferente que nos demandan estos niños y jóvenes hoy, en tanto autoridad pedagógica (Greco, 2007, p.78).

Asimismo, retoma una situación presente en el día a día de diversas sociedades, dice que los tiempos en que vivimos, marcados por extremas desigualdades, colocan a muchos niños y jóvenes en problemas y los someten a situaciones dificultosas a menudo sin salida. Recalca, que con mucha frecuencia todo el análisis parece quedar en la peligrosidad depositada a sus “identidades” violentas o en la incapacidad de sus retrasos personales. Poco se considera la necesidad de desarrollar “otra” autoridad posible, una autoridad política en acto (Greco, 2007, p.79).

También, la autora comenta

“niños y adolescentes son mirados con desconfianza, confirmando así un círculo de impotencia y exclusión” [...] Una sociedad ya injusta al marginarlos, los ha transformado en sus enemigos, niños y jóvenes que se viven amenazantes por su violencia o inhabilitados por sus incapacidades, niñas y jóvenes madres que pierden su derecho a la educación y a elegir su proyecto de vida. No se advierte, en un sentido general, un “hacerse cargo” social, institucional, adulto que perciba que esos y esas, todos “sus” niños, niñas y jóvenes son su responsabilidad, el sentido de sus instituciones y sus acciones (Greco, 2007:80).

Con relación a lo anterior, recalca que cuando los docentes, profesores, profesionales nos vinculamos con ellos desde este lugar –resonando a partir de la propia infancia y adolescencia- haciendo un “trabajo sobre uno mismo” reconocedor de ese tiempo, paradójicamente, se recupera una igualdad en tanto humanos mientras se acentúa una diferenciación de lugares [...] Situarnos como iguales: adultos y niños / adolescentes, maestros y alumnos, implica reconocimiento, respeto y escucha, palabra “dada”. Situarnos como diferentes: adultos y niños / adolescentes, supone hacerse cargo de un lugar de sostén, “prestador de identidad”, pasador de cultura; implica asumir la responsabilidad de “hacer crecer”, de proteger lo frágil que nace no sólo en niños y adolescentes, también en adultos... (Greco, 2007, p.132).

3.3 LA AUTORIDAD DEL BUEN TRATO

El autor de esta propuesta, autoridad del buen trato, destaca:

Una educación sin autoridad es una peligrosa trampa para los alumnos que están a merced de ciertos focos de poder y de múltiples captadores de adeptos. Sin marco estructurante, sin referencias simbólicas, se ofrecen como alimento a los depredadores musculosos o sonrientes que los esperan a la vuelta de la esquina de sus intereses: lo contrario de la libertad (Guillot, 2007, p.13).

También señala:

Alguien que tiene autoridad es alguien que autoriza. La primera función de la autoridad es autorizar: autorizar a existir, a crecer, a aprender, a equivocarse, a ser reconocido y respetado en su dignidad humana, a creer, a amar. La autoridad educativa es una escuela de bienvenida a la humanidad, una humanidad universal, sin exclusiones. [...] La autoridad es ante todo un acto de confianza: confianza en la humanidad, confianza en el otro (Guillot, 2007, p.19).

La esencia del argumento de Guillot, es que es necesaria la autoridad, ésta sirve como referencia para lo que se espera, para el establecimiento de normas. Por otra parte, destaca la razón de la misma, al mencionar que es un acto de confianza, de autorizar al otro a ser, a reconocerlo y respetarlo.

Guillot retoma la etimología del término, menciona que *auctoritas*, proviene del verbo *augere* que significa aumentar: aumentar el poder de la vida y de autoafirmación, crecer. También identifica otra raíz etimológica, auctor, un autor. Menciona que existen dos formas de ser autor en materia de educación. La primera consiste en creerse,

pretenderse, autor del otro: corresponde a la autoridad que prohíbe ser uno mismo, es una autoridad que destruye. Una segunda forma de ser autor: es siendo el autor de situaciones educativas que autorizan progresivamente al niño a ser autor de sí mismo, es decir, autónomo. En este caso es una autoridad que construye (Guillot, 2007, p.19-20).

La autoridad que destruye toma al otro como rehén. El sujeto educado será el sujeto deseado. En la actualidad la autoridad que destruye se manifiesta de dos maneras: el retorno a una autoridad tradicional pura y severa, o de manera opuesta, la renuncia del adulto ante los niños (Guillot, 2007, p.21).

En la escuela estudiada, se observan ambas posturas, por una parte, existen docentes que consideran que la autoridad debe basarse en la exigencia, retornar a tiempos pasados en los que se hacía lo que ellos pedían, sin cuestionamientos ni excusas, por otra parte, muchos padres de familia, muestran esta actitud señalada de renuncia ante los niños, se muestran permisivos, sin enseñar límites, e indican que prefieren ser “amigos” de sus hijos, y lo justifican al comentar que no quieren que vivan lo que ellos vivieron, la autoridad de padres y maestros que señalan como autoritaria.

Del mismo modo, el autor refiere tres mandamientos destructores: no sientas por ti mismo, no pienses por ti mismo, no existas por ti mismo (2007, p.21).

Primer mandamiento destructor: no sientas por ti mismo.

Existe una gran tentación de decir a un niño y hasta a un adolescente: “no confíes en lo que sientes: podría ser ilusorio y peligroso. La rareza de lo que percibe el otro, nuestro niño, nuestro alumno, nos hace temer con facilidad los peligros y nos incita a conducirlo a la familiaridad de lo que dominamos o creemos dominar. El terreno de nuestros miedos está delimitado (Guillot, 2007, p.22).

El autor comenta “el cuerpo y las emociones del niño constituyen un enorme riesgo. Si la preocupación educativa es comprensible y legítima, la forma que toma es capaz de engendrar una sumisión interiorizada” (Guillot, 2007, p.22).

La tradición escolar no está exenta de una vigilancia de los cuerpos, de los movimientos y de los desplazamientos. Incluso con los avances de la didáctica y de la práctica de la educación física y deportiva, permanecer sentado, no volverse ni mirar por la ventana, no moverse sin permiso antes de haber levantado la mano, siguen siendo

prácticas efectivas y esperadas por numerosas familias: es incluso una de las razones que conducen a ciertas familias a preferir la escuela privada a la escuela pública... (Guillot, 2007, p.26).

Pareciera que en muchos centros escolares, la autoridad se entiende como el control absoluto del alumno, éste, expresa un dominio en lo que el alumno quiere hacer, comunicar, en el que se relaciona con estar sentados, no moverse, no voltear a ningún lado, el hacerlo representa un reto a la opresión que trata de instaurarse.

Segundo mandamiento destructor: no pienses por ti mismo.

Respecto a este mandamiento Guillot expone:

Se sobreentiende: No puedes saber, yo te enseñaré, antes de que puedas entender, esto es lo que tienes que pensar. La domesticación del espíritu se hace de la misma forma que la del cuerpo: no sabes, yo sé. La disciplina del cuerpo favorece la disciplina del espíritu (Guillot, 2007, p.28).

Continúa al mencionar que “transmitir una manera de ver el mundo y a los demás, de verse a sí mismo, forma parte de la acción educativa. Pero, si bien la transmisión es fundamental, también lo es lo que se transmite” (p. 28).

Guillot, realiza la observación de que en ocasiones se toma como sinónimos las acepciones de autoridad y poder. Señala, “la autoridad confiere poder. Pero el poder, de forma intrínseca, es la fuerza externa o su sustituto interiorizado, la autocensura. El poder es la capacidad efectiva de decir no, de perjudicar, de obligar, en fin, de destruir” (2007, p.34).

Tercer mandamiento destructor: no existas por ti mismo.

Es el mandamiento supremo, total y totalitario, que integra los dos anteriores. “Tu preciosa existencia me pertenece. No eres autónomo y siempre debes obedecerme. ¡Tu renuncia provisional es la condición de tu futura realización! Confía en mí. A ciegas. Y más tarde sabrás y serás...” (Guillot, 2007, p.37).

El autor advierte:

El apropiarse de la persona del otro con el pretexto de formarla y moldearla para su bien, es una grave ilusión educativa [...] la autoridad que destruye, que impide existir por sí mismo, es una autoridad que somete a un dueño de poder (Guillot, 2007, p.40).

Respecto a estos tres mandamientos destructores, el punto de Guillot es presentar el aspecto que como autoridad atenta contra la existencia del niño o adolescente, al no

permitirle expresarse, moverse, aprender por sí mismo. Es la autoridad que busca la opresión, la domesticación, la obediencia y obliga a ser de un modo determinado.

La autoridad que construye se enfrenta a la que destruye en los tres aspectos mencionados. Permite: sentir por sí mismo, pensar por sí mismo, existir por sí mismo (Guillot, 2007, p.45).

Así, la autorización a sentir por sí mismo no es abandonar al niño a sus emociones y sensaciones. Es reconocer que su cuerpo es suyo. Sus placeres y dolores afectan el modo de su propia sensibilidad. Por eso, el adulto no se contentará con constatar y aprobar todo (Guillot, 2007, p.47).

Sentir por sí mismo, debe entenderse como la comprensión y aceptación de lo que el alumno vive, sin desconfirmar lo que expresa, sin menospreciar sus sentimientos e indicarle como sentirse.

La autorización de pensar por sí mismo no debe convertirse, en ningún caso, en avalar los prejuicios [...] Lo esencial es no negarle al niño el derecho a su pensamiento personal, no pensar en su lugar ni “formatear” su pensamiento. El reto es prepararlo en la capacidad de pensar por sí mismo: eso exige dos condiciones. La primera es reconocer al niño la legitimidad de su pensamiento, de hacer que tome conciencia de que su pensamiento no tiene que reducirse al reflejo de lo que le inculca su entorno. La segunda es posibilitar que aprenda con el objetivo de favorecer la estructuración de su pensamiento y su emancipación de las confusiones subjetivas. Se aprende a pensar. Éste es un papel, no exclusivo sino específico y consistente de la escuela. La escuela es escuela de la persona: a la vez escuela del cuerpo y del pensamiento (Guillot, 2007, p.51-52).

Y la autorización a existir por sí mismo, no significa renunciar a una libertad aparente, mentirosa y farsante. Es la renuncia a impedir la existencia del niño, dejar de hacerse cargo de manera posesiva. La educación del niño en la libertad no supone la ausencia del adulto; por el contrario, cuenta con sus demandas (p.54).

Construirse una identidad propia y original supone poder posicionarse contra los adultos en el doble sentido de la palabra: como apoyo (durante la temprana infancia y la infancia) y en oposición (también durante la infancia y el comienzo de la adolescencia) (Guillot, 2007, p.56).

Dentro de este discurso, el autor, presenta dos ideas, la de respeto y tolerancia, la noción de respeto se refiere a la persona, a su dignidad, al respeto de lo humano, la noción de tolerancia “es más social y política. La tolerancia, concierne a las conductas y a las prácticas, a las acciones, a los comportamientos. Mientras más incondicional es el

respeto, tanto más experimenta límites la tolerancia: no podemos ni debemos tolerar todo” (Guillot, 2007).

El respeto implica una igualdad de exigencias, así como la igualdad de derechos y oportunidades. Pero hay cosas que debemos rechazar. Saber decir no a alguien, es respetarlo, con la condición de saber decir no a lo que se hace, sin decir no a *lo que es el rechazo de una conducta, sin el rechazo de la persona* (Guillot, 2007, p.63).

Respecto a la autoridad, señala, la autoridad autoriza a ser [...] Autorizar a existir dignamente es lo que caracteriza y legitima la autoridad que se confunde con el poder de perjudicar y, a fin de cuentas, con el poder de matar [...] autorizar a alguien a ser no implica en absoluto autorizarlo a hacer cualquier cosa. Resultan indispensables las prohibiciones, comenzando por la prohibición de excluir a alguien de la condición humana (Guillot, 2007, p.65).

Guillot habla de una autoridad educativa dañada, al respecto señala

Existen tres líneas rectoras para comprender esta “avería educativa” que genera tantos problemas en la vida diaria. La primera es el hecho, y su frecuente desconocimiento, de un cambio de paradigma referencial de nuestra sociedad [...] Nuestra sociedad es “adolescéntrica”, este rango de edad se encuentra unida a una gran parte de la población que sufre por falta de futuro: Este cambio profundo, pone a los adultos ante un desafío, y un déficit de autoridad para “ordenar” el porvenir de las generaciones futuras (Guillot, 2007, p.83).

La segunda línea rectora es la del miedo al autoritarismo [...] la autoridad educativa desapareció ante las presiones de los más jóvenes convertidos en íconos de la libertad. La educación a la libertad ha sido, y es aún, reducida a un “dejar - hacer” caracterizado por la demisión (Guillot, 2007p. 84).

La tercera, es la del papel de un profesor actual. Numerosos enseñantes, jóvenes o menos jóvenes, se hacen, según los casos, dos preguntas lacerantes, con relación a su experiencia: ¿Hay que, hasta dónde y cómo demostrar autoridad sin caer en el autoritarismo? ¿Hay que, hasta dónde y cómo negociar su autoridad? (Guillot, 2007, p.84).

Respecto a lo anterior, se observa un cambio en la visión que se tiene sobre la autoridad en la escuela, se ha pasado, de considerar como algo propio del docente, que inviste como derecho a partir de su formación, a algo que tiene que construir e incluso ganar con los alumnos; lo que implica, adaptarse a los cambios, mostrar respeto a las características y necesidades de los estudiantes.

Guillot comenta:

Como la imagen del profesor hoy ya no se reconoce con la autoridad que el Estado le confiere por estatuto, se convierte en un reto expuesto a la diversidad de

opiniones y expectativas de los “usuarios” de la escuela: autoridad a la que unos se oponen, laxismo que otros reprochan (Guillot, 2007, p.121).

Lo esencial en el argumento de Guillot sobre la autoridad que construye, es acentuar otra forma de relacionarse con el otro, con el alumno al que se le permite ser, equivocarse, ser autor de sí mismo, en la que el adulto está presente de forma responsable, y no permite todo, en la que se busca el crecimiento, el aprendizaje, el pensamiento estructurado.

El autor retoma a Hannah Arendt (1989), expone que ella realizó una denuncia, al término de la Segunda Guerra Mundial, sobre:

El riesgo, especialmente en la educación, de evitar la autoridad que se ha convertido, en las representaciones colectivas, en sinónimo de autoritarismo, de dictadura. Según ella, los corolarios de la crisis de la autoridad eran la crisis de la responsabilidad de los adultos, la crisis de la cultura y la transmisión y, en último lugar, la crisis de la educación.

Sin la mediación de los adultos, la infancia está en peligro. *El respeto al niño implica la doble autoridad del adulto y de la tradición del saber y la cultura.* La primera exigencia, tanto para un enseñante como para un padre, es por lo tanto asumir *su autoridad de adulto*. Es una exigencia de principio: no compele a recurrir a métodos autoritarios. *La autoridad es una responsabilidad que se ha de ejercer y reelaborar diariamente* (Guillot, 2007, p.123).

Para Guillot, la autoridad, debería significar autoridad de buen trato, aspecto que considero relevante dentro del aula, en la convivencia con los otros, en cualquier tipo de relación que establecemos.

Observa que dentro del orden del maltrato, están el autoritarismo, el abuso de autoridad, la autoridad que destruye. El maltrato puede tomar, y acumular diferentes formas: tratamientos perjudiciales a la salud, violencias físicas, acoso moral o sexual, humillaciones, exclusiones, encierro, esclavitud, prostitución, etcétera (Guillot, 2007, p.161).

Explica que “el buen trato, previene riesgos y peligros a través de una actitud respetuosa de la persona del niño o del adolescente, sin ejercer un poder destructor, sin tolerancia ciega tampoco. *Educar es, debería ser, tratar bien*” (Guillot, 2007, p.161).

Por otra parte, el autor presenta los modelos de autoridad descritos por Max Weber (2003) y Alexandre Kojève (2004). Respecto a Weber, destaca que “propuso un concepto operatorio capital, el ideal tipo, y una clasificación de los modos de autoridad. Es un modelo de inteligibilidad, una forma pura, sin equivalente en la realidad, pero que

permite comprender las características de una organización social” (2003, p.416, cit. en Guillot 2007, p.174- 175).

Weber, reconoce cuatro tipos de autoridad:

- Tradicional – se basa en su legitimidad en el carácter sagrado de la tradición.
- Afectivo o carismática – proviene de una personalidad que tiene un “aura” extraordinaria.
- Legal – relacionada con el poder de un derecho abstracto e impersonal, que se refiere a la función y no a la persona.
- Racional – puede ejercerse ya sea por valor o convicción, o por inquietud ante la eficacia.

Igualmente, Kojève (2004, cit. en Guillot 2007, p.177) “realizó un análisis de la noción de autoridad, estableció cuatro “tipos puros” de autoridad, cada uno de los cuales corresponde a una teoría”. El juez, el Jefe, el Padre y el Amo.

Kojève determina que la autoridad implica un reconocimiento. “Y este reconocimiento, en la relación entre la persona que posee la autoridad y la que la obedece, no es un hecho puntual: presenta una historicidad. La autoridad sólo tienen sentido en el tiempo” (Guillot, 2007, p.177-178).

Al respecto, aclara que el reconocimiento de la autoridad la lleva a ser legitimada.

Señala:

Reconocer la autoridad legítima de una persona implica *obedecer* a su autoridad, aceptar su legitimidad, y no *someterse* a su subjetividad. Esta relación es de *verticalidad*. No obstante, para ser legítima, también debe tener una *horizontalidad*: *el reconocimiento* y el respeto recíprocos de la plena y entera dignidad humana de cada una de las dos personas. En el cruce entre esta verticalidad y esta horizontalidad radica el punto cardinal que garantiza el *buen trato* de esta autoridad (Guillot, 2007, p.180).

Por lo que se refiere a la autoridad del buen trato, explica:

Implica dispositivos simplificadores, pero depende de un instante, de la actitud del educador, de su reacción ante una situación inesperada, de su serenidad en la urgencia. Semejante autoridad no se inventa; se elabora y se madura a lo largo de una formación inicial y continua: Siempre es frágil, no tiene la ruda estabilidad de una autoridad del maltrato. Para ejercerla, se necesita de dos preocupaciones permanentes: la preocupación *a priori* de la persona del educado y la del *contexto concreto* de su vida exterior cuyas particularidades pueden obstaculizar el surgimiento y desarrollo de su *singularidad* (Guillot, 2007, p.202).

Asimismo, comenta “ejercer la autoridad y establecer la disciplina son dos métodos radicalmente diferentes, aunque parezcan vinculadas en ciertos momentos. *La autoridad da sentido a la disciplina, pero la disciplina no provoca autoridad*” (Guillot, 2007, p.204).

Finalmente, destaca que “educar es ejercer una autoridad de buen trato: una autoridad que permita existir como sujeto en su totalidad y que, para alcanzar este fin, debe prohibir” [...] “La autoridad del buen trato prohíbe hacer ciertas cosas: prohíbe conductas y prácticas, no personas” (Guillot, 2007, p.214).

3.4 MIRADAS CONSTRUIDAS SOBRE LA ETAPA ADOLESCENTE

El desarrollar una investigación sobre la autoridad docente en el Nivel Educativo de Secundaria, me exigió describir a los sujetos, quienes viven y se enfrentan al ejercicio del poder que implica esta relación con los profesores.

Hablar sobre adolescentes conlleva entender cómo está siendo definida esta etapa, creada socialmente, y las repercusiones que tal concepción produce; ello me auxilia a problematizar la visión de los docentes sobre sus estudiantes y cómo se cruza en la práctica docente, al determinar el tipo de relación que establecen y cómo ejercen su autoridad.

Para iniciar esta comprensión, me parece elemental presentar una definición “oficial” expuesta por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el documento “Estado mundial de la Infancia, 2011”, en él se menciona:

Definir la adolescencia con precisión es problemático por varias razones. Primero, se sabe que de la madurez física, emocional y cognitiva, entre otros factores, depende la manera en que cada individuo experimenta este período de la vida. Hacer referencia al comienzo de la pubertad, que podría considerarse una línea de demarcación entre la infancia y la adolescencia, no resuelve el problema (Unicef, 2011).

La pubertad empieza en momentos sumamente distintos para las niñas y los niños, y entre personas del mismo género. En las niñas se inicia, como promedio, entre 12 y 18 meses antes que en los niños. Las niñas tienen su primera menstruación generalmente a los 12 años. En los niños, la primera eyaculación ocurre generalmente hacia los 13 años. No obstante, las niñas pueden empezar a menstruar a los 8 años. Hay

indicios de que la pubertad está comenzando mucho más temprano; de hecho, la edad de inicio tanto en las niñas como en los niños ha descendido tres años en el transcurso de los últimos dos siglos. Esto obedece, en gran parte, a las mejores condiciones de salud y nutrición. Lo anterior significa que particularmente las niñas, pero también algunos niños, están llegando a la pubertad y experimentando algunos de los principales cambios fisiológicos y psicológicos relacionados con la adolescencia, antes de ser considerados adolescentes por las Naciones Unidas (10-19 años). Pero también sucede que algunos niños varones entran en la pubertad a los 14 ó 15 años, cuando ya han sido tratados como adolescentes en la escuela durante al menos dos años, y cuando ya han forjado relaciones con niños y niñas mucho más desarrollados física y sexualmente (Unicef, 2011).

El segundo factor que complica la definición de la adolescencia son las grandes variaciones en las leyes de los países sobre la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos, como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. El concepto de “mayoría de edad” –es decir, la edad a la cual el país reconoce como adulto a un individuo y espera que cumpla todas las responsabilidades propias de esa condición– también varía entre países. Antes de cumplir la mayoría de edad, se considera que la persona es “menor”. En muchos países, los 18 años marcan el inicio de la mayoría de edad, con la ventaja de que coincide con el nivel superior de la escala de edad para los niños y niñas que se describe en el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2011).

La tercera dificultad que plantea la definición de la adolescencia es que, independientemente de lo que digan las leyes acerca del punto que separa la infancia y la adolescencia de la edad adulta, innumerables adolescentes y niños pequeños de todo el mundo trabajan, están casados, atienden a familiares enfermos o participan en conflictos armados, todas ellas actividades que corresponden a los adultos y que les roban su infancia y adolescencia (Unicef, 2011).

Actualmente se reconoce que la adolescencia es una etapa independiente de la primera infancia y de la edad adulta, y que requiere atención y protección especial. Pero esto no fue así durante la mayor parte de la historia humana (Unicef, 2011).

Estas nociones se plantearon por primera vez a nivel internacional durante la primera mitad del siglo XX, por medio de tratados para proteger a los niños contra el trabajo explotador y nocivo. Los primeros convenios elaborados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) luego de la Primera Guerra Mundial tenían por objeto proteger a los niños trabajadores, casi todos mayores de 10 años. Entre ellos, cabe mencionar el Convenio No. 6 sobre el trabajo nocturno de los niños en la industria (1919), y el Convenio No. 10 relativo a la edad de admisión de los niños al trabajo agrícola (1921) ((Unicef, 2011).

El primer convenio citado estipulaba que la edad mínima para trabajar en entornos industriales peligrosos era de 16 años, mientras que el segundo imponía límites claros a la participación de los niños en trabajos públicos y privados. Sin embargo, la mayoría de las demás leyes internacionales adoptadas entre las dos guerras mundiales no diferenciaban entre los derechos de los niños o los adolescentes y los derechos de los adultos (Unicef, 2011).

A los adolescentes se les persigue a menudo como una amenaza contra la paz y la seguridad de la comunidad. Este punto de vista no se limita al alarmismo o a los estereotipos sobre los jóvenes presentes en los medios de comunicación de masas; el Grupo de alto nivel sobre las amenazas, los desafíos y el cambio, por ejemplo, considera que la combinación de un aumento de la población adolescente y el desempleo y la urbanización puede aumentar los riesgos de conflicto civil. La idea es que si los adolescentes no están empleados en un trabajo productivo o sienten que carecen del apoyo de la sociedad, especialmente los varones, hay más posibilidades de que expresen su frustración mediante la violencia. Pero a pesar de las dificultades que supone la transición hacia la vida adulta, el hecho es que la gran mayoría de los jóvenes son miembros estables de la sociedad que se ocupan pacíficamente de sus asuntos (Unicef, 2011).

Como ocurre con cualquier otro grupo de edad de la sociedad, los adolescentes son muy diversos en sus características, situaciones vitales y actitudes. Por lo general, en los escritos sobre los jóvenes y la violencia hay una ausencia marcada de materiales que señalen las contribuciones positivas de los adolescentes a la sociedad, o alguna

referencia sobre la gran mayoría que no participa en actos violentos de ningún tipo (Unicef, 2011).

En el mundo de hoy, resulta extremadamente perturbador ver que la palabra “juvenil” aparece por lo general después de la palabra “delincuencia”. Está claro que la adolescencia es un periodo de incertidumbre que puede colocar a algunos jóvenes en conflicto con la ley y poner en riesgo su salud y su bienestar. Además, hay tendencias mundiales que agravan estos riesgos, incluido el rápido crecimiento de la población y la urbanización, la exclusión social y el aumento en el abuso de drogas. Sin embargo, el crimen o la violencia de los jóvenes es sólo una parte de la historia. Resulta importante recordar que muchos adolescentes entran en contacto con la ley en calidad de víctimas (Unicef, 2011).

En relación a este último aspecto señalado por la UNICEF, Reguillo (2000, p.20) menciona cómo los jóvenes desde la década de los setenta comenzaron a señalar los conflictos no resueltos en las sociedades modernas, hasta los jóvenes ubicados en el “nuevo” poder económico y político conocido como neoliberalismo, empezaron a ser pensados como los “responsables” de la violencia en las ciudades. Desmovilizados por el consumo y las drogas, como si se tratase del único motivo de reunión entre ellos, los jóvenes se volvieron visibles como problema social.

Al finalizar la década de los ochenta y a principios de los noventa, comienza a gestarse una nueva idea sobre los jóvenes: como “delincuentes” y “violentos” (Reguillo, 2000).

La autora comenta:

La juventud como hoy la conocemos es propiamente una “invención” de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (Reguillo, 2000, p.22).

Por su parte Chaves (2005), presenta una caracterización a partir de la representación y discursos vigentes acerca de las y los jóvenes latinoamericanos. Entre las representaciones que distingue se encuentran las siguientes:

- Joven como ser inseguro de sí mismo – con este argumento se legitima la intervención sobre su vida, *para mostrarle el camino, para hacer por él* (p. 14).

- Joven como ser en transición – desde la infancia se transita hacia la adultez que aparece como el momento de mayor plenitud, ya que luego sobrevienen la decrepitud (p.14).
- Joven como ser no productivo – el joven está lleno de tiempo libre, es un ser <ocioso>. Los jóvenes son presentados como seres no productivos económicamente (p.15).
- Joven como ser incompleto – este joven inseguro, en transición y no productivo es un ser incompleto, le faltan cosas, va camino a ser completo=adulto (p.15).
- Joven como ser desinteresado y/o sin deseo – el no-deseo sobre el deseo institucional o familiar es tomado como no-deseo total, como sujeto no deseante. El joven queda así anulado por no responder a los <estímulos> y por lo tanto se refuerza la posición de enfrentamiento, ambas partes expresan <<no ser comprendidas>>: no les importa nada, no se interesan por nada, son apáticos y desinteresados, los llamas a hacer algo bueno y no vienen. (p.15).
- Joven como ser desviado - el joven aparece con una tendencia mayor que otros individuos a desviarse, tiene muchas posibilidades de desviarse del camino, porque sus objetivos no son claros y esto también lo hace ser un sujeto peligroso (p.15).
- Joven como ser peligroso – no es la acción misma, sino la posibilidad de la acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro (p.15).
- Joven como ser victimizado – aquel que no tiene capacidades propias será una víctima del acontecer social. Asimismo, aquel que es todo en potencia, en posibilidad, pero no puede SER porque no lo dejan, es aplastado, es dominado, está absolutamente oprimido, ese también será visto como víctima (p.16).
- Joven como ser rebelde y/o revolucionario – es la cualidad de joven como estado biocronológico lo que le otorga la capacidad de rebeldía y revolución, siendo de la adolescencia el ser transgresor, enfrentarse a todos – parece ser que hay un desorden hormonal que posibilita un desorden social (p.16).
- Joven como ser del futuro – el joven es presentado como un ser de un tiempo inexistente. El pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le

pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña, es un tiempo utópico (p.16).

En estas representaciones, se habla del joven desde la potencialidad de la acción, no por lo que es en relación a los demás, sino por lo que es o puede ser en sí mismo. La interpretación del individuo por el individuo mismo (Chaves, 2005).

Entre las formaciones discursivas que fundamentan las representaciones anteriores, y que son señaladas por la autora (2005), se observan:

- Discurso naturalista – define al joven o a la juventud como una etapa natural, centrada en lo biológico (p.17).
- Discurso psicologista – es la mirada sobre la juventud como momento de confusión, como un proceso psicológico particular que debe resolver casi individualmente y que de todos modos lo va a resolver, *porque como todo esto es una etapa, sí o sí se les va a pasar* (p.17).
- Discurso de la patología social – la juventud es el <pedazo> de la sociedad que está enfermo y/o que tiene mayor facilidad para enfermarse, para desviarse. Es un acercamiento al joven a partir de verlo como el portador del daño social (p.17).
- Discurso del pánico moral – reproducido sistemáticamente por los medios, es aquel que nos hace acercar a los jóvenes a través del miedo, de la idea del joven como desviado y peligroso. El joven cumple en la sociedad el rol de enemigo interno o chivo expiatorio (p.18).
- Discurso culturalista – se trata de mirar a la juventud como una cultura, una cultura aparte de los otros grupos de edad de la sociedad, como si un grupo de edad pudiera construir una cultura por sí mismo, siendo un aspecto fundante de lo cultural es su necesidad y capacidad de ser transmitido y reproducido en las generaciones siguientes (p.18).
- Discurso sociologista – es aquel que representa al joven como víctima: él es producto de todo lo que pasa en la sociedad y lo social es presentado como <suprahumano>, más allá de las personas, por lo tanto es un sujeto que nada puede hacer (p.18).

“Todos estos discursos quitan agencia al joven o directamente no reconocen al joven como un actor social con capacidades propias – sólo leen en clave de discapacidades” (Chaves, 2005, p.19).

Chaves menciona que varios autores han realizado caracterizaciones de discurso o teorías acerca de la juventud latinoamericana, para el caso de este trabajo se retoman las elaboradas por Dina Krauskopf (2000).

Krauskopf (2000, cit. en Chaves, 2005) analiza las programaciones para la juventud y reconoce dentro de estas políticas la coexistencia y competencia de cuatro paradigmas para pensar la juventud.

- Adolescencia: periodo preparatorio. Tal enfoque se sustenta en el paradigma que enfatiza la adolescencia como un periodo de transición entre la niñez y la adultez. Le corresponde la preparación para alcanzar apropiadamente el estatus adulto como la consolidación de su desarrollo (p.22).
- Juventud: etapa problema. Favorece la visión del período como crisis normativa: “la edad difícil” [...] La fragmentación en relación al embarazo, la delincuencia, las drogas, la deserción escolar, las pandillas, etc. Se construye una percepción en generalizadora a partir de estos polos sintomáticos y problemáticos. [...] A esto puede agregarse que el énfasis en el control favorece la estigmatización criminalizante de la juventud (p.22).
- Juventud: actor estratégico del desarrollo: Este enfoque destaca a la juventud como actor protagónico en la renovación permanente de las sociedades, particularmente en el contexto de la reestructuración socioeconómica y la globalización (p.23).
- Juventud ciudadana: En la segunda mitad de este siglo se crean las condiciones para establecer, de modo claro y explícito, que los niños y adolescentes tienen derecho a la ciudadanía. [...] El enfoque de derechos abandona el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema (p.23).

Krauskopf (2010:3), indica que en el imaginario social, a los jóvenes aún se los considera los adultos del mañana, para lo cual deben alcanzar la meta: una adultez concebida con un futuro ya estructurado. Ello privilegia la preparación, o subordinación

por sobre el aporte participativo del sujeto juvenil ciudadano, y da lugar a representaciones sociales desvinculadas de la experiencia y de la cosmovisión juvenil. En cierto sentido marginan a los jóvenes, invisibilizan sus aportes e incrementan la conflictividad intergeneracional.

Callejas y Piña (2005, p.65), comentan que “históricamente los jóvenes se han distinguido por sus prácticas divergentes, por su irreverencia para con los valores de la cultura dominante y por su recurrente cuestionamiento a las formas de la sociedad adulta”.

Destacan la situación de los jóvenes de América Latina respecto a la situación de pobreza, violencia y estigma, comentan que la falta de propuestas y políticas públicas, por parte de los gobiernos, que reconozcan a la violencia como un fenómeno social y estructural y no como un factor inherente a la juventud y que atiendan al fenómeno de la violencia juvenil desde perspectivas incluyentes, comprensivas y tolerantes, ha contribuido a la exacerbación de este clima de temor y violencia social generalizada, pero también a la construcción de estigmas sociales, donde la delincuencia y el crimen son vistos como rasgos característicos de los jóvenes (Callejas y Piña, 2005, p.67).

La violencia es un problema que envuelve a grandes sectores de la población, es una cuestión de aprendizaje cultural, sin embargo hay que poner atención cuando lo juvenil se convierte en una categoría establecida de los estudios sobre criminalidad y violencia, y cuando la representación de la juventud se concreta en la idea de joven malhechor, violento y delincuente (Callejas y Piña, 2005, p. 67-68).

Los autores exponen que si se considera que la escuela y la familia son las instituciones en donde se adquieren la mayor parte de los valores, pero además son las instituciones en donde se percibe más discriminación, podemos decir que la juventud actual está aprendiendo y aprehendiendo a estigmatizar y discriminar, quedando en segundo lugar el aprendizaje de la cultura política, democrática y la cultura cívica (Callejas y Piña, 2005, p.68).

Guillot (2007, p.86), comenta respecto a lo señalado por Debesse en sus estudios sobre adolescencia y su propuesta de la noción de “crisis de originalidad juvenil”, que “la palabra crisis tienen a menudo connotaciones negativas, es conveniente entenderla como la forma de vivir y de negociar los “adiós a la infancia””.

Dentro de las crisis que señala, surge la de la importancia de la apariencia, la cual manifiesta la necesidad de los adolescentes por ser reconocidos, tolerados, aceptados, y en el mejor de los casos, parecer “deseables”. La adolescencia es ese período de pruebas. Pruebas, errores, pero lo posible sigue estando en juego [...] Nos vestimos, nos peinamos, nos comportamos, ocultando lo que vemos como defectos e intentando ofrecer lo mejor que creemos tener o, al menos, lo más acorde a las diversas situaciones de la vida social. Por eso, el trabajo de la apariencia, que se juzga como superficial, es de hecho existencial (Guillot, 2007, p.87).

El respeto de la adolescencia es al mismo tiempo de acogida y de exigencia. Aceptar el papel de ser una adulto de la cotidianidad que no puede, ni debe competir con las vedettes “sobrevaloradas”, es responsabilidad de un enseñante o de un padre.

El adolescente se construye contra este adulto, pero en el doble sentido del término: en oposición a y en apoyo sobre (Guillot, 2007, p.88).

Destaca, “el período de la adolescencia es también un período de deseo histórico”. Es el deseo del viaje posible, de la evasión, de la libertad, de la creación: el sentido de lo ideal, el sentido del sueño, el sentido de que las cosas no estén condenadas a permanecer tal y como son, en resumen el sentido de lo incompleto, el gusto por la sorpresa [...] es un período de experiencia, de toma de conciencia y de riesgos (Guillot, 2007, p.89).

En adolescencia entre muros, el autor, señala:

La adolescencia más que un obstáculo para los propios procesos educativos que se desarrollan en las escuelas secundarias, constituye un reto frente al cual hay compromisos, esfuerzos y estrategias, por ejemplo, hay que reconocer la existencia de prácticas innovadoras, de profesores que han logrado salvar los obstáculos para crear espacios formativos, donde los adolescentes pueden expresarse y con los que además éstos se identifican, pero ante aspectos como los resultados educativos, y las condiciones, culturas e identidades adolescentes del México de inicios de siglo, parece necesario repensar los procesos, las estructuras organizativas y funcionales, los objetivos y fundamentos, además del papel y la responsabilidad que tienen las escuelas secundarias, como el último nivel de la educación básica (Reyes, 2006; p.248)

Así, no se trata de que las escuelas resuelvan todas las tensiones, problemas y necesidades educativas y sociales de las adolescencias contemporáneas, pero representan por su función social y sus finalidades un frente de suma importancia desde el cual se puede contribuir a ello, aunque se requieran de respuestas integrales que involucren otros ámbitos e instituciones para ofrecer mejores

oportunidades sociales a este sector de la población que considere su capacidad de acción y de propuesta (Reyes, 2006, p. 249).

Lo que he presentado en este capítulo, son los referentes empleados para la investigación y se retomarán para la discusión de los datos obtenidos, en términos generales, los autores destacan la necesidad de contar con una autoridad en el aula, de alguien que se haga cargo en un sentido respetuoso, desde una posición de responsabilidad y horizontalidad.

Hablan de la autoridad tanto desde una acepción negativa, al definirla como violencia simbólica, atemorizar, disciplinar, imponer y hacer obedecer, ejercicio que se realiza desde un lugar de superioridad jerárquica; como desde una visión más positiva, en la que la describen como una oportunidad de construcción, en la que el docente se muestre abierto al diálogo, exhiba valores que se consideran necesarios para ser visto y reconocido como autoridad; en la que los profesores promuevan el crecimiento de sus alumnos, reconozcan sus capacidades y renuncien a querer controlarlos, a capturarlos y cambiarlos. Es reconocido también este ejercicio, como un acto de confianza, en el que se permite existir, aprender, equivocarse, crear.

Destacan de la autoridad, que se expresa en una relación, que es temporal e ilimitada, que actualmente ya no es reconocida porque la escuela no cumple con las expectativas sociales, por lo que los docentes se enfrentan a su construcción permanente, a buscar nuevas formas de relación.

Dentro de este ejercicio del poderse establece una relación entre docente y estudiantes, en el que no sólo es el maestro el que lo ejerce, los alumnos a través de actitudes y conductas llegan a ejercerlo para manifestar diversas situaciones en el aula. Para los profesores, esta relación de poder representa la expresión de su subjetividad, de lo aprendido y aprehendido a través de su formación y experiencias.

Para el presente trabajo, la construcción personal que realizo de este ejercicio de autoridad concuerda con la presentada por Guillot, la autoridad del buen trato, es decir, una autoridad que respeta, construye en una relación de igualdad y busca una nueva forma de relación que permita la expresión y participación del otro.

En el siguiente capítulo se presenta la perspectiva teórica metodológica que orientó el proyecto de investigación, y que permitió realizar el análisis de los datos obtenidos.

CAPÍTULO 4

EL CAMINO RECORRIDO

En este capítulo se explica la perspectiva teórica que guió la investigación y las herramientas metodológicas utilizadas para el desarrollo de la misma, también se explican los pasos realizados para el trabajo empírico y la clasificación de la información para su análisis e interpretación.

Una vez determinado el problema que interesa investigar y, con base en el estado de la cuestión elaborado, se determinó la adopción de la perspectiva cualitativa para aproximarse a comprender la realidad educativa en la cual la autora de la presente tesis se encuentra implicada por las razones ya expuestas.

Como un intento de explicitar el camino recorrido para la elaboración de este trabajo, presento el siguiente esquema:



Esquema 2: elaboración propia, a partir de la sistematización del procedimiento metodológico.

Como señalé en el primer capítulo, a partir de las lecturas que realicé durante los primeros semestres, mi interés se fue formando sobre el tema de la autoridad; una vez que determiné el problema de investigación, el siguiente paso fue precisar el planteamiento del problema, el ejercicio de autoridad en los profesores de telesecundaria a partir de la reconfiguración que han hecho de ella. Con base en ello establecí lo que quería investigar, a dónde quería llegar con la indagación; elaboré los objetivos y preguntas que me guiarían en este proceso. Derivado de lo anterior comencé la búsqueda de autores que tuvieran alguna producción sobre el tema con la finalidad de construir el estado de la cuestión, los objetivos de la investigación y la orientación. El seminario de tesis me orientó para decidir que la perspectiva de investigación sería cualitativa.

Una vez que establecí el enfoque de la investigación, y realizadas algunas lecturas sobre estudios realizados en relación al tema, planteé como estrategia metodológica el uso de la narrativa y del grupo de discusión como técnicas para la recolección de datos. Lo siguiente, fue presentar a los sujetos de investigación, los propósitos, explicar que requería de ellos con la narrativa y con el grupo de discusión. Sucedió entonces a la revisión de los datos y al análisis de los mismos.

4.1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación se desarrolló como se ha mencionado, bajo una perspectiva cualitativa, Sandín (2003, p.123, cit. en Dorio, 2004, p. 276) la describe como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Taylor y Bogdan comentan que “la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (1987, p. 20-23). Señalan como características de la investigación cualitativa:

1. Es inductiva.

2. El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Diversos autores aluden a las características de esta perspectiva, tratando de diferenciarla del enfoque cuantitativo, una de las propuestas para lograrlo la hace Del Rincón (cit. en Dorio, 2004, p. 276), quien determina como características:

- a) Cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes; b) enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables; c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa, d) proceder al comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas; e) la realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el observador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa.

Dorio, enfatiza que “la diversidad metodológica de la investigación cualitativa presenta similitudes en cuanto a la forma de entender y definir la realidad (nivel ontológico), forma de aproximarse a la realidad e iniciar su estudio (nivel epistemológico) y en las técnicas utilizadas para recoger evidencias y técnicas de análisis (nivel metodológico y técnico) (2004, p.276).

Por su parte, Massot (2001, en Dorio) menciona que hay “que destacar el papel relevante no sólo de los participantes del estudio, sino también el del propio investigador, considerar a las personas integrantes de la realidad como participantes activas de la investigación”, debido a que uno de los fines de la investigación de este tipo es “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger” (2004, p.277).

Dentro de lo cualitativo, Dorio (2004, p. 281), afirma que existen dos tipos de investigaciones dentro de esta perspectiva: una enfatiza la descripción y comprensión de las acciones, la otra se centra en la transformación social y la emancipación de la persona.

Dorio (2004, p.284), refiere que la investigación cualitativa no parte de un diseño preestablecido, sino que su construcción implica ser flexible, inductivo, abierto, cíclico y emergente.

Por lo anterior, “la investigación cualitativa implica el diseño de una investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de diversas técnicas” (LeCompte, 1995, en Rodríguez, 1999, p. 34), entraña comprender los significados de los sujetos sobre un tema determinado, un involucramiento del investigador, establecer las relaciones y los significados del objeto de estudio, “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger” (Dorio, 2004, p. 278).

Desde un nivel técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación (Rodríguez, 1999, p.35).

Para lograr los objetivos del presente trabajo partí de la descripción para comprender e interpretar una realidad educativa, en la que yo también me encuentro inserta.

Preciso aclarar que el análisis se desarrolló bajo una perspectiva analítico-reconstructiva, explicada por Yurén (2005, p. 16), como “una síntesis que implica una nueva construcción gracias al proceso de categorización; la totalidad así obtenida opera un desplazamiento de la totalidad compleja que es el referente”.

Con la finalidad de cumplir los objetivos planteados para la investigación, se determinó que las herramientas que me ayudarían a lograr el conocimiento y comprensión del objeto de estudio, serían las narrativas y el grupo de discusión.

4.2. NARRATIVA

Para la presente investigación, la narrativa se retoma como técnica, no como método biográfico. Dicha técnica permitió la elaboración de un texto individual que puede dar cuenta de un sentido colectivo, toda vez que considero a los docentes como sujetos reflexivos al narrar una experiencia.

Sobre el tópico de los docentes como sujetos reflexivos, relaciono a Dewey y a Schön.

Para Dewey el hombre es un ser activo y la actividad se sostiene por las creencias que los sujetos han construido, al decir de Dewey:

“[en las creencias] confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro, de la misma manera que ocurrió con lo que en el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado relegado al limbo de la mera opinión o del error” (1989, p.24, en Serrano, p.2).

Dewey se ubica en una tradición que hace de los pre-juicios el enlace entre lo que nosotros somos como individuos y las tradiciones sociales en donde se han generado ciertos modos de concebir nuestra ubicación en el mundo. No podemos dirigirnos en el mundo sin lo que sabemos previamente. Y en este tema Dewey resalta dos ángulos. Por un lado, la intuición y, por el otro, el saber previo, los significados adquiridos:

“Nunca abordamos un problema con una mente completamente ingenua o en blanco; por el contrario, lo abordamos con ciertos modos de comprensión habituales que hemos adquirido, con un cierto fondo de significados previos o al menos de experiencias a partir de las cuales se pudieron extraer los significados” (1989, p. 115, en Serrano, p. 3).

Por su parte Schön señala:

La praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas (Zabalza, 2014, p.1).

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste (Zabalza, 2014, p.1).

Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Asimismo, el conocimiento teórico o académico se considera como un instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica (Zabalza, 2014, p.1).

Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Para el caso de la presente investigación, en la que se solicitó a los docentes recordar para elaborar su narrativa, se considera la última fase, explicada por Schön como:

El análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión (Zabalza, 2014, p.5).

Interesa conocer la historia de los docentes y comprender las acciones, darles voz para conocer su experiencia, su construcción de autoridad y adolescencia, me representó el reto de no emitir juicios, de respetar su voz tal como la presentan, de no ir predispuesta a respuestas, a argumentos o a conductas que observara.

En resumen, dadas las características de la técnica, la consideré la más pertinente para conocer y comprender la conceptualización de autoridad que han creado los docentes, como parte de su experiencia educativa. La reconstrucción de su propia

historia en el ejercicio de escribir sobre sí mismos, me permite identificar tanto la construcción que hacen del concepto, así como el ejercicio de la autoridad que desarrollan en el aula.

4.3. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Para el desarrollo del grupo de discusión retomo la perspectiva de Jesús Ibáñez.

Su trabajo intenta cubrir el hueco existente sobre técnicas de investigación desde la perspectiva de la Escuela Crítica de las Ciencias Sociales.

El grupo de discusión articula una forma espacial de conjunción de individuos, con la conversación como forma de interacción. Adopta un perfil de muestra, de micro-conjunto representativo del macro-conjunto; la forma conversación reviste la particularidad de que, por lo menos y en primera instancia, sólo se habla, se dialoga, pero no se actúa. El producto de la discusión grupal es un discurso, que es analizado por el investigador (Tarrés, 2001).

Krueger (1991, p.24), lo define como

Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no – directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Para el autor “el grupo de discusión funciona debido a que aprovecha tendencias naturales del ser humano” [...] Su objeto es provocar auto confesiones en los participantes. (Krueger, 1991, p.28).

Los grupos de discusión tienen generalmente cinco características, mismas que se relacionan con los elementos componentes del grupo: (a) personas que (b) poseen ciertas características (c) ofrecen datos (d) de naturaleza cualitativa (e) en una conversación guiada (Krueger, 1991, p.33).

Además, producen material cualitativo que aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes. Tales resultados se obtienen mediante preguntas abiertas y de la observación de los participantes durante la discusión grupal.

El investigador cumple varias funciones en el grupo de discusión: modera, escucha, observa y eventualmente analiza utilizando un proceso inductivo (Krueger 1991, p.35).

Conviene subrayar

Los temas a tratar en un grupo de discusión están cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano, basándose para ello en un análisis de la situación. Este análisis incluye un estudio en profundidad del hecho, experiencia o tópico con el objeto de describir el entorno o la experiencia y los ingredientes de ésta. Las preguntas se encuadran en un contexto que es comprensible y lógico para el participante [...] Uno de los elementos del grupo de discusión es que no hay presiones del moderador para que el grupo alcance un consenso (Krueger 1991, p.36)

Krueger (1991, p.49-50) destaca al menos seis ventajas del grupo de discusión:

1. Es un procedimiento de investigación con una clara vocación social. Sitúa las personas en situaciones naturales, de la vida real, a diferencia de las situaciones experimentales controladas, típicas de los estudios cuantitativos.
2. Su carácter abierto permite al moderador desviarse del guión. Esa flexibilidad para explorar desviaciones inesperadas del discurso grupal no es posible en contextos más estructurados.
3. Los resultados no se presentan en complicadas listas de estadísticas, sino en terminología llana, salpicada por citas textuales de los propios participantes en el grupo.
4. Tiene un costo relativamente reducido.
5. Cuenta con rápida disponibilidad de los resultados.
6. Posibilita al investigador el incrementar el tamaño de la muestra estudiada.

Asimismo, Suárez (2005, p.17), señala que “el grupo de discusión se considera como la principal técnica cualitativa para la recogida de información”.

El grupo de discusión como técnica para la recogida de información está bien fundamentado. Muchos autores y autoras han hablado de esta técnica, así como de sus ventajas y limitaciones en el campo de la Investigación Social. El marco teórico en el que se inscribe el grupo de discusión adquiere especial relevancia de cara a su encuadre metodológico (Suárez, 2005, p.19).

Ibañez (1994:58, cit. en Suárez, 2005:22) señala que el grupo de discusión es “un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de colisión (discusión) en los discursos personales y en los discursos grupales”.

Suárez comenta que a causa del enfrentamiento de posturas, se convierte en un dispositivo para obtener un resultado. Dicho resultado es producto de la interacción entre diferentes discursos emitidos, advirtiéndose una diferencia y una separación entre las hablas individuales y la que adquiere carácter grupal (Suárez, 2005, p.22).

Por grupo de discusión entenderemos un conjunto de personas que se reúnen con un fin determinado, cuyo número puede variar, que poseen ciertas características comunes; ofrecen datos en un tiempo y un espacio propios de naturaleza cualitativa, en una conversación guiada por una persona, cuyo rol es de moderador (Suárez, 2005, p.24).

El interés por trabajar con esta herramienta respondió a la necesidad de profundizar lo encontrado en las narrativas que, de forma individual, habían elaborado los docentes. El grupo de discusión me brindó la oportunidad de escucharlos en conjunto, de dar nuevamente voz, ahora compartiendo sus ideas, experiencias y desafíos; brindaba la ocasión para reflexionar.

4.4 ACCESO AL CAMPO

Regresar a la escuela para investigar, me permitió ver la dinámica escolar desde otro lugar, me enfrentó a retos que no había planeado, como la burocracia que dicta líneas a seguir para el trabajo de campo.

Para comenzar el trabajo hay una serie de pasos por realizar, obstáculos que vencer como la entrega de documentos que avalen mi ingreso a la escuela, fechas que no coinciden, el término del ciclo escolar y las múltiples actividades que los docentes tienen que hacer en la escuela para cerrar el año.

No obstante, conté con el apoyo de compañeros y amigos, lo cual facilitó el ingreso al campo e hizo que el acercamiento se sintiera natural; no me sentí como intrusa o como alguien ajeno a la escuela, que va a cuestionar sin conocer a los docentes. A pesar de

no tener a tiempo con la documentación requerida en todo momento se mostraron dispuestos a cooperar en esta travesía.

Para obtener la primera parte del trabajo, las narrativas de los docentes, se me permitió acercarme a cada uno, a explicarles el tema de mi trabajo, en qué consistiría y solicitarles que, por las condiciones de ingreso al plantel, me enviaran a mi correo electrónico sus relatos, así como cualquier duda que tuvieran durante su realización, para aclararla oportunamente.

En este punto debo relatar que a las primeras que me acerqué fue a mis amigas docentes en el plantel, con la confianza de que, cualquier cosa que les solicitara para mi trabajo accederían; de este modo, obtuve las primeras cuatro narrativas. Posteriormente, asistí días después a visitar a otros compañeros para plantearles lo mismo, uno de ellos accedió, sin embargo, supongo que por la carga de trabajo no la envié, a otro de los compañeros no pude acercarme para solicitar su narrativa, debido a la carga de trabajo que observe tenía.

El reto permanente a enfrentar, fue que tomar distancia y acercarme con una actitud de indagación, a pesar de ser alguien a quien conocen, con quien han convivido y pueden hablar, que la figura que se dibuja aparentemente externa no imposibilite su expresión, no enmudezca su voz.

4.5. LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó con 7 de los 9 los docentes de la Escuela Telesecundaria no. 52, y con la Directora del plantel.

En el anexo donde se muestran las claves con que se denomina a cada docente, se muestra su formación académica y los años de servicio de cada uno.

4.6 FASES

El diseño de la estrategia metodológica que se siguió dadas las características de la investigación, fue flexible. El diseño se realizó en cuatro fases, siendo:

4.6.1 Primera Fase

La elaboración del guión a presentar a los profesores (ver ANEXO 1), se retomó de un piloteado como parte del estudio coordinado por Chávez (2013). Se consideró que las preguntas que orientarían la narrativa de los docentes ofrecerían los datos necesarios para los objetivos planteados en esta investigación.

Comencé el trabajo de campo con las narrativas como una primera aproximación a la realidad vivida por los docentes; se buscó que hablaran sobre lo que entendían por autoridad, su proceso de construcción de autoridad en el aula y, de alguna forma, se develará su concepción sobre los adolescentes con los que trabajan. El análisis de las narrativas permitió la construcción del grupo de discusión; ello enriqueció el discurso individual y facilitó el análisis de los resultados para conocer de manera más profunda el objeto de estudio.

4.6.2 Segunda Fase

Para la realización de esta fase, acudí a la escuela para exponer a la directora del plantel el propósito de la investigación en general, y que por la premura del tiempo y el atraso en cuestiones administrativas, me resultaba urgente comenzar.

4.6.3 Tercera Fase

Para el diseño del grupo de discusión, una vez revisadas y analizadas las narrativas, determiné los temas a tratar en el grupo y se elaboró el plan de trabajo (ver ANEXO 2). Se buscó que las preguntas a discutir en el grupo sustentaran lo escrito de manera individual en las narrativas. Originalmente había planeado 4 sesiones de una hora; sin embargo, dos situaciones me marcaron los tiempos y frecuencia para el desarrollo del grupo; por una parte, no contar con la autorización oficial para realizarlo y, por la otra, las actividades de los docentes.

4.6.4. Cuarta Fase

Acudí una semana antes de la fecha determinada con la directora y con los profesores para establecer los días y horario en que se desarrollaría el grupo, determinamos que fuera los días lunes en un horario de 7 a 8 de la mañana en la sala de juntas de la escuela; solicité su autorización para grabar cada una de las sesiones; de igual manera, comenté que para la presentación de los datos sus nombres serían nuevamente codificados.

4.7. GUIÓN PARA LAS NARRATIVAS, EN BUSCA DE LA VOZ DE LOS DOCENTES

Me interesaba escuchar la voz, oír la narración de quien frecuentemente es atacado pero no escuchado, de visualizar la construcción de su realidad, del sentido que tiene para los docentes su propia autoridad, su práctica. En relación con el marco teórico que expuse con anterioridad, busqué retomar algunos aspectos que los autores citados comentan, como establecer una concepción de la autoridad, identificar la visión prevaleciente sobre las y los adolescentes, rastrear su construcción de este ejercicio y el tipo de relación que establecen cuando la despliegan.

Inicié el trabajo a través de 7 narrativas de los docentes, la intención era conocer las ideas que se han formado respecto a la autoridad y a los alumnos, las que se han creado a lo largo de su experiencia vivida para conocer la relación que establecen entre estos dos conceptos, y cómo esa relación ha determinado formas de ser y de ejercer su autoridad en grupo. Me interesaba conocer de propia voz su experiencia, escucharlos y entender sus concepciones.

Para lograr esta primera parte, presenté a los docentes el guión para la narrativa, mismo que a continuación se presenta:

1. ¿Qué significa para ti autoridad?
2. ¿A quién recuerdas como una figura de autoridad significativa para ti y por qué la consideras así?
3. ¿Cómo aprendiste a ser autoridad?
4. ¿Cómo has construido tu autoridad dentro del aula?
5. ¿Cómo ejerces tu autoridad?
6. ¿A qué desafíos te enfrentas como autoridad en el trabajo con adolescentes?

Las narrativas se solicitaron a los siete docentes durante el mes de mayo. Explique que los puntos señalados, en el guión de la narrativa, sólo eran para orientarlos, que lo importante era relatar su vivencia relativa a la autoridad, más no que respondieran los puntos como cuestionario.

También planteé la situación real del trabajo, es decir, comenté que esta primera parte la estaba realizando sólo con la autorización de la directora, y que había dos

posibilidades para que yo pudiera contar sus narrativas. Una era que me indicaran el día que podría pasar a recogerlas; y la otra, que fue la que decidieron, enviármela por correo electrónico. Determiné que, del mismo modo, sería el medio para comunicarme cualquier duda que existiera sobre la realización de su narrativa.

Debido al trabajo propio de los docentes, por acercarse el fin de ciclo escolar, algunas narrativas fueron entregadas un mes después de lo solicitado.

Para la presentación de las narrativas, decidí nombrar a los docentes mediante una clave, para proteger su identidad (ver ANEXO 3). La construcción de la clave se realizó de la siguiente forma: se designó la letra F para indicar que la narrativa que se muestra corresponde a alguien del género femenino, posteriormente la inicial de su nombre y a continuación un número que va en orden progresivo. En el caso del docente varón la clave comienza con M, correspondiente al género masculino, y se continuó con el mismo procedimiento en su construcción.

Con base en lo encontrado en las narrativas, se construyó un grupo de discusión, que pretendió facilitar la reflexión de las prácticas de autoridad que se han presentado en la relación del día a día, basándome en el supuesto que dicha relación se ha generado del sentido que dan a la adolescencia y a la autoridad. El propósito fue hacer visibles las prácticas de autoridad y que, en colectivo, se puedan crear nuevas formas de relación, en las que la autoridad se viva como respeto y se promueve la autonomía en los alumnos.

Posteriormente, solicité a la Directora la elaboración de su narrativa, con la finalidad de tener completas las de todos los participantes en el grupo de discusión.

4.8. EL GRUPO DE DISCUSIÓN, LA INTERACCIÓN DE LOS DOCENTES

El grupo de discusión, lo presenté como invitación, solicité el apoyo de los docentes, y respeté los días y horario que consideraron mejor para realizarlo; me adapté a sus decisiones, a sus necesidades y disposición. Comenté con ellos que a las sesiones del grupo también acudiría mi asesora de tesis como apoyo.

Un contratiempo fue que dos docentes que participaron en la elaboración de narrativas ya no se encontraban en la escuela, por motivos diferentes no continuaron en el ciclo escolar vigente, a ello se debe el cambio de participantes que se observa en el anexo (4). En el lugar de una de ellas, llegó una nueva docente, a la que se le invitó a

participar en el grupo y amablemente accedió. En el caso de la otra participante no pudo ser sustituida pues la autoridad educativa no había asignado a otro docente en su lugar.

El grupo de discusión facilitó “poner en la mesa”, los diversos argumentos sobre los temas planteados, que los docentes se escucharan y discutieran las posturas que mantienen en torno a la autoridad; promovió el análisis colectivo de los retos que enfrentan en la formación de adolescentes pertenecientes a una modalidad muy característica. Prevalció la comunicación entre compañeros, el debate sobre los temas presentados en cada sesión y el análisis crítico de su ejercicio en el aula.

Por la hora determinada, fue difícil que los profesores llegaran puntualmente, por lo que en las tres sesiones comenzamos a las 7:15 de la mañana.

Al inicio de la primera sesión, les recordé que las sesiones serían grabadas y se guardaría su anonimato; expliqué a los docentes el propósito del grupo de discusión y solicité que expresaran sus puntos de vista, sus creencias, experiencias y conocimientos sobre los temas que presentaba.

El escuchar su experiencia, la forma en que resuelven situaciones y se asumen como autoridad, fue el material más sustantivo para identificar el significado que tienen sobre su ejercicio de autoridad y definir los desafíos que enfrentan.

A los docentes se les presentó el plan de trabajo para el grupo de discusión, con el tema central “El proceso de construcción de la autoridad docente: reflexiones y desafíos desde la perspectiva de los maestros de la modalidad de Educación Telesecundaria”.

El grupo se pensó como un espacio para la discusión y el diálogo, para el análisis de sus experiencias dentro del aula; se buscó la comodidad de los participantes y se propició en todo momento la expresión de cada uno.

El rol que seguí como moderadora fue facilitar el proceso de discusión y reflexión de los temas tratados en cada sesión, de generar un ambiente de confianza, moderar y motivar la participación de todos los docentes, recapitular lo expresado en cada pregunta detonadora que se planteaba, con la finalidad de confirmar que lo expresado por ellos se había entendido, así como mantener una actitud imparcial ante los comentarios que se generaban.

En la primera sesión del grupo, cuya duración fue de 40 minutos; la directora manifestó su interés por participar en el mismo, expresó que le parecía un ejercicio importante para reflexionar sobre su quehacer diario y conocer el punto de vista de sus docentes. Se planteó al grupo y manifestaron no tener inconformidad con la presencia de la directora, al contrario, lo vieron como un aspecto enriquecedor para el debate.

Cabe aclarar en este punto, que la presencia de la Directora fue sin duda un aspecto que facilitó la observación de los disensos, se permitió cuestionar lo expresado por los docentes y señalar aquellos puntos que consideraba no eran congruentes entre el discurso y la práctica, manifestándose en algunos momentos la molestia entre los docentes.

Para la primera sesión, se comunicó a los docentes que el propósito de esta sesión era reflexionar acerca de los retos que tienen los docentes de escuelas telesecundarias en el ejercicio de su autoridad, se presentaron para discusión los temas legitimidad de la autoridad docente y el desprestigio de la figura docente, la estrategia que se siguió fue la lectura por parte de una de las docentes, de fragmentos del texto “Viejas y nuevas formas de autoridad docente” de Emilio Tenti, posterior a ello se comenzó a plantear las preguntas para la reflexión.

En la segunda sesión, (duración 42 minutos) una de las docentes no acudió por tener ya programado un curso para ese día, no obstante, se contó con la participación de otro docente, el cual no elaboró narrativa, pero por haber tenido la posibilidad de llegar ese día a la hora citada, decidió participar en el grupo, por lo que el número de integrantes no se vio afectado. Solicité al término de la sesión su apoyo en relación a la elaboración de su narrativa, sin embargo, no hubo respuesta.

Para la segunda sesión, el propósito señalado fue conocer la función y las características principales del ejercicio de la autoridad en el contexto de la escuela telesecundaria, por consiguiente, los temas tratados fueron función y principales características de la autoridad docente. La estrategia seguida fue presentar las preguntas elaboradas para la reflexión.

En esta sesión, se solicitó a los docentes que llevaran para la última sesión, una narrativa sobre un caso concreto en el que expresaran cómo resolvieron un problema o conflicto generado entre alumnos.

La tercera sesión (43 minutos) tuvo como propósito profundizar en los desafíos del ejercicio de autoridad en la educación secundaria y lograr construir un inventario de los principales desafíos que identifican en su trabajo. El tema a discutir versó sobre los principales retos y problemas del ejercicio de la autoridad. La estrategia para la sesión consistió en solicitar a los docentes que compartieran la narrativa elaborada sobre el caso requerido. Algo que llamó mi atención fue el hecho de que los docentes que la realizaron, no la leyeron de la hoja, procedieron a contar la experiencia, y se generaron comentarios sobre cada caso mencionado. También se presentaron las preguntas para la discusión del tema y se compartió de forma verbal el inventario que se generó con su participación.

Al término de la tercera sesión, que fue la última del grupo, agradecí la participación y dedicación al grupo de discusión, a sus comentarios, reflexiones y disensos sobre los temas tratados, reconocí la importancia de su expresión y su capacidad de análisis para la construcción de un discurso grupal.

Después de concluidas las sesiones, procedí a revisar las grabaciones realizadas de cada una, y comenzó el proceso de transcripción, el cual fue verificado en al menos tres ocasiones para confirmar que lo expresado por los docentes fuera escrito con la precisión requerida y no se perdiera el sentido de sus palabras.

4.9 CATEGORÍAS

Toda vez, que conté con los datos obtenidos en las narrativas y el grupo de discusión, me enfrenté a la pregunta ¿Y ahora qué hago con esto? ¿Cómo lo organizo? ¿Cómo realizo el análisis? Para comenzar, era importante establecer las categorías que me permitirían organizar la información.

Referente a la construcción de categorías Cisterna (2005, p.64) menciona “como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de categorías a partir de las que se recoge y organiza la información”, por lo que una vez terminado el trabajo de campo y, de revisar los datos arrojados tanto en las narrativas como en el grupo de discusión, comencé el proceso de construcción.

Hay que descomponer el análisis de datos cualitativos en tres procesos relacionados: el primero, el análisis debe ofrecer primero unas descripciones minuciosas y amplias que incluyan el contexto de la acción, la intención del actor social y los procesos en los cuales está inmersa esta acción. Segundo, los datos se deben clasificar para darles “significado”, es decir, categorizar los datos y asignarles a los trozos de datos ciertos temas y códigos. Tercero, que los datos categorizados se puedan analizar en términos de los patrones y conexiones que van surgiendo (Dey, 1993, en Coffey, 2003, p.10).

El primer paso fue leer y subrayar, con diferentes colores, para identificar cada uno de los temas. Identifiqué los temas recurrentes y revisé nuevamente cada narrativa y transcripción de las tres sesiones del grupo de discusión. Establecí, junto con mi asesora, que los puntos que se habían marcado para su construcción (categorías apriorísticas o preestablecidas), por elaborarse antes del proceso de recopilación de la información (Cisterna, 2005, p.64), servirían de categorías descriptivas, es decir, servirían para presentar lo que dicen los docentes sobre el tema.

También se crearon categorías emergentes, básicamente del grupo de discusión, por los datos obtenidos en la discusión, entre los docentes.

En este sentido, retome a Gil (1996), quien menciona los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente.

Para correlacionar las categorías con los objetivos de la investigación, elaboré una primera tabla, en la que presento las preguntas de la investigación y las categorías creadas.

Preguntas	Categorías
<p>¿Cómo se construye la autoridad docente en la Telesecundaria?</p> <p>¿Cuáles son los principales desafíos y preocupaciones que presenta el trabajo con adolescentes en la escuela Telesecundaria?</p>	<p>Autoridad</p> <p>Identidad como autoridad docente</p> <p>Desafíos del ejercicio de la autoridad con adolescentes de Telesecundaria</p>

¿Cuáles son los principales rasgos de la autoridad docente necesarios para promover la autonomía de los adolescentes?	Características de la autoridad Limitaciones para ser autoridad
---	--

A continuación, presento una tabla con las categorías descriptivas elaboradas, su descripción y los elementos que la conforman, también se incluyen los ejes de análisis que organizan los elementos encontrados en las narrativas y en el grupo de discusión.

Cuadro 6: Las categorías descriptivas y sus elementos.

Categoría	Descripción	Elemento	Ejes de análisis
Autoridad	En esta categoría se presentan las concepciones configuradas por los docentes, basadas en su experiencia de vida y en el ejercicio dentro de su aula.	Definición Figuras de autoridad	Concepciones sobre autoridad Autoridad basada en figuras representativas
El proceso de construcción de la autoridad	En esta categoría se incluyen el proceso de construcción de autoridad docente y las experiencias presentadas por los informantes.	Construcción de autoridad Ejercicio de autoridad Reconocimiento de la autoridad Modos de ser autoridad Estrategias para la reconstrucción de la autoridad en el aula.	Autoridad basada en la experiencia y el conocimiento

		Valores manifestados por los docentes	
Desafíos del ejercicio de la autoridad con adolescentes de Telesecundaria	En esta categoría se incluyen, todos los aspectos narrados y discutidos que los docentes identifican como retos, desafíos o problemas al tratar de promover la formación de los adolescentes.	La condición juvenil, factor que incide en la relación educativa y en el modo de ser autoridad. Padres de familia Institución (SEP)	Autoridad ante los desafíos de su ejercicio
Características de la autoridad	En esta categoría se presentan aquellas características que los docentes identifican se deben presentar en un aula donde hay autoridad.	Aprovechamiento Respeto	Autoridad basada en la construcción
Limitaciones para ser autoridad	Esta categoría incluye aquellos elementos identificados por los docentes que obstaculizan su autoridad.	Efectos de la convivencia en el aula Contextualización de la escuela Institución Cambios	Autoridad con limitaciones

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente capítulo se retomará las categorías presentadas para realizar el análisis de los datos obtenidos de los profesores participantes.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

REVELANDO LA VOZ DE LOS DOCENTES.

En este capítulo, se presenta el análisis realizado tanto de las narrativas como del grupo de discusión, basado en las categorías presentadas en el capítulo anterior.

Para el análisis de las narrativas y de la participación en el grupo de discusión, decidí nombrar a los docentes mediante una clave, para proteger su identidad, (ANEXOS 3 y 4)- la construcción de la misma se realizó de la siguiente forma: se designó la letra F para indicar que la narrativa que se muestra corresponde a alguien del género femenino, posteriormente, la inicial de su nombre y un número que va en orden progresivo, en el caso del docente hombre, la clave comienza con M, correspondiente al género masculino, y se continuó con el mismo procedimiento en su construcción.

5.1. Presentación de las categorías descriptivas. Primer nivel de análisis.

5.1.1. La autoridad vista por los docentes. En esta categoría como se mencionó en el capítulo anterior se presentan las concepciones elaboradas por los docentes, basadas en su experiencia de vida y en el ejercicio que llevan dentro del aula.

Eje: Concepciones sobre la autoridad

Los docentes expresan modos diferentes de concebir la autoridad, de acuerdo a su propia historia y etapa de vida le asignan diversas acepciones, algunos coinciden en que se refiere a cumplir las órdenes que una figura de mayor jerarquía indica, destacan que alguien con autoridad puede ser un guía, basando su actuar en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros; lo cual le permite tener el control y mandar a quienes dependen de él o ella.

En común, señalan que la autoridad hace referencia a una capacidad, poder mandar, ejercer un poder, seguir reglas y normas.

Una docente refiere su concepción a ordenar, a guiar al otro que está en una posición de menor jerarquía.

Tener control – ser guía, tener o tomarte la atribución de ordenar, advertir, prevenir, decidir, etc. **FS4**

Otra docente, relata cómo ha vivido la autoridad y el descubrimiento que hizo sobre otras formas de ejercerla, dependiendo de las características que presenta la persona a quien se reconoce como tal, a quien puede reconocerse incluso como autoridad moral.

Entendía a la autoridad como la o las personas que daban órdenes que tenían que ser cumplidas, estas personas eran adultas e impositivas. Con el paso del tiempo descubrí varios tipos de autoridad: Existen personas que te educan y su capacidad te hace verlas como autoridad, existen personas que formalmente son superiores en cuanto a una jerarquía laboral y por lo tanto son autoridades, hay personas que te aconsejan y son un buen ejemplo por lo que se convierten en “autoridad moral” y también reconozco personas que abusan del poco o mucho poder que tengan y son autoritarios. **FL1**

Al referirse a la concepción de autoridad, un profesor sostiene:

Es una figura que representa un conjunto de valores como respeto, justicia, tolerancia, solidaridad entre otros; le asocio con una actitud paternalista, en donde la reflexión crítica se deja de lado y donde solo cumplir la indicación se hace presente.

El ser “autoridad” dentro del aula significa para mí, trabajar en equipo con el resto de la comunidad escolar, el mantener buenas relaciones con el resto de los maestros.

En las instituciones gubernamentales como la SEP este concepto de “autoridad”, está fuera de contexto ya que trabajamos con las personas más críticas en nuestra sociedad niños, adolescentes y jóvenes, quienes están cambiando permanentemente, requiriendo más que autoridades en su proceso de aprendizaje. **MJ1**

Para el profesor ser autoridad representa guiarse por valores, en su trabajo significa colaborar y relacionarse con los demás, identifica que en la institución donde labora la concepción de este ejercicio no coincide con las necesidades de sus alumnos porque no son los mismos de otras épocas ni sus entornos de desarrollo.

Para otra maestra:

La autoridad es como una obediencia la cual está presente en el hogar, trabajo, en instituciones educativas, la cual apoya para para mantener orden y cumplimiento en estas áreas. En épocas pasadas la autoridad era más cercana al autoritarismo ya que las opiniones y decisiones eran prácticamente incuestionables para todo ser humano. **FY5**

La maestra reconoce una función de la autoridad al señalar que ayuda a mantener el orden en algún lugar y el cambio generado en el modo de concebirla, al referirse a que en épocas pasadas este ejercicio era visto como autoritario.

Otra docente destaca la importancia de la autoridad y su función de dirigente y vigilante; advierte que es indispensable saber para qué son las reglas, encontrar su sentido en beneficio de todos, al igual que la maestra anterior, señala que la autoridad es necesaria y que depende del contexto social.

El significado que para mí tiene la palabra Autoridad es, el definir para qué y cómo se deben seguir normas y reglas entre las personas para un bien común; donde habrá quien las organiza, dirige, vigila y evalúa que se cumplan y a esto se le da ese carácter de autoridad.

La palabra autoridad puede tener una connotación de tipo: imposición, abuso, autoritarismo, dependiendo del contexto donde se vive; sin embargo, depende mucho de cómo lo hayamos aprendido que lo podemos ver como: disciplina, convivencia respetuosa, límites, etc. para poder entender de esta forma que la “autoridad” es necesaria y forma parte de la convivencia humana. **FI6**

El siguiente fragmento, muestra como para otra docente la autoridad está relacionada con un status, el cual le permite supervisar el cumplimiento de las normas.

La autoridad es una persona que por jerarquía posee un puesto superior y es quien supervisa a las personas que están a su cargo, haciendo cumplir las normas establecidas, así como actuando conforme al reglamento cuando éstas no se cumplen. **FIr7**

Para algunos más, la autoridad depende del rol que se desempeñe, del lugar jerárquico en que se encuentre, y eso determina si corresponde ordenar o acatar las indicaciones, en los siguientes relatos dos docentes se expresan al respecto:

...dicho concepto es tener la facultad o el poder de mandar u ordenar y de alguna manera ser obedecido; en nuestra vida cotidiana, todos desempeñamos diferentes roles en lugares y organizaciones distintas; por lo que se da por entendido lo que significa qué es la autoridad y nos conducimos por la vida ordenando y acatando dichos mandatos o sugerencias, que muchas veces con argumentos se nos sensibiliza para realizarlos o llevarlas a la práctica, situación aprendida desde los primeros años; bueno, aunque en la infancia sólo es obedecer. **FG2**

Autoridad significa que un grupo de personas hagan lo que se les indica.

Una persona con autoridad puede lograr sus objetivos, se convierte en un líder siempre y cuando sus propuestas inviten a mejorar las condiciones sociales y de trabajo del grupo, de manera que los sujetos responden positivamente.

El dónde y el cuándo se ubique esta persona determinará su nivel de autoridad. No tiene autoridad un niño tímido ante un grupo de niños agresivos. No tiene autoridad un mentiroso ante un grupo de personas cabales. Tendrá autoridad un bandido sobre otros bandidos menos audaces que él. Así el grupo elige a su líder, por afinidades de conducta moral. **FC3**

Lo que describe el relato de la primera docente es su aprendizaje desde sus primeros años de vida, en cual consistió sólo en obedecer a las figuras de autoridad.

Para la segunda profesora, ser autoridad supone un lugar de liderazgo, un reconocimiento por parte de otros sobre esa función que desempeña.

Para esta docente la interiorización de un modelo de autoridad, determinaba reaccionar con miedo, actualmente identifica un paradigma diferente en el que este ejercicio es relacionado con la empatía y el respeto.

yo soy una mujer de 60 años, que obviamente tuve el trabajo en mi escuela, de entender la autoridad como autoritarismo, o sea que el maestro (hace una expresión de temor) te daba así... miedo, era una situación entre miedo y susto, y esa era autoridad, ahora autoridad es respeto, hasta compañerismo, empatía, ellos sienten que tienen a un adulto que puede entenderlos o que tendría la capacidad de regresar a recordar cada momento, como fue su clase, ponerse en los zapatos de él ¿no? **FI6**

Se observa que en la mayoría de las narraciones la autoridad se concibe como un poder que se ejerce, que permite ordenar lo que hay que hacer, controla las acciones o conductas de los demás, es quien se encarga de verificar el cumplimiento de las normas o reglas establecidas, por lo que debe asegurarse una obediencia a la figura que detenta la autoridad. Además, los entrevistados comentan que para ser autoridad debe haber un reconocimiento como tal, por otro, al que se le pretende ordenar. No obstante, también está presente la asociación con la noción de obediencia, pero específicamente para referirse a un modo predominante de ejercer la autoridad en “el pasado”.

Eje: autoridad basada en figuras representativas

Los primeros ejemplos que los docentes tuvieron de autoridad, corresponden a figuras de sus primeros años de vida, de su proceso de socialización; fueron sus referentes para comenzar a construir este concepto y en muchos de los casos, fueron los ejemplos a seguir en su forma de practicarla.

Los docentes identifican como figuras representativas a uno o ambos padres, abuelos, entrenadores y maestros. Destacan como características de estas figuras, el afecto, la ternura, el interés y el apoyo, se matizan aquellas que consideran necesarias en los docentes; como guía, el facilitador que genera autonomía en la toma de decisiones.

Ambos padres y maestros, figuras destacadas

Cuatro docentes ofrecen relatos sobre la identificación de ambos padres y/o maestros como figuras representativas, al respecto narran:

Las figuras de autoridad más representativas en mi vida han sido mis padres y mis maestros, particularmente siempre tengo presente a la profesora Carmen Sámano Pineda, maestra de la Facultad de Filosofía y Letras, una de mis profesoras en la carrera de Geografía.

A pesar de ser una maestra muy estricta a todos los alumnos nos involucró en el respeto por el estudio y nos inculcó el profesionalismo; después de tomar dos asignaturas con la maestra ella me invitó a ser su adjunta, lo cual me halagó muchísimo porque todos querían trabajar con ella.

El trabajo con la maestra no era fácil debido a que era muy exigente, pero su congruencia profesional y ética me hicieron tomar conciencia de la seriedad con la que se tiene que tomar el trabajo docente; la maestra Sámano ayudaba a los alumnos no solamente en lo académico, se involucraba en problemas personales y sociales, era un gran ejemplo a seguir. Atendía a sus tesis después de clase, en un Sanborns, en su casa, en algún salón de la Facultad, prestaba sus materiales sin importarle que no regresaran, la ayudaba como asistente, pero sobre todo aprendía impactantes lecciones de vida todo el tiempo. **FL1**

La profesora destaca el vínculo afectivo en la relación con una maestra de su formación inicial, reconoce en ella características de una figura de autoridad y sugiere una motivación para ser docente.

Otra docente expresa que una figura de autoridad moral, es quien enseña con el ejemplo, quien alienta a pesar de los errores, su relato permite percibir que se reconoce la autoridad de quien cumple con estas características.

En mi caso mis padres siempre tuvieron autoridad sobre mí, me enseñaron con el ejemplo, que las personas honestas, cariñosas, responsables, trabajadoras que siempre tienen palabras de aliento ante los errores de sus hijos, y el consejo para resolver siempre de la mejor manera sus problemas se ganan su autoridad moral.

FC3

Una profesora relata la imagen que aprendió para ser docente, de las actitudes que sus maestros mostraban en su formación y que reconoce desde entonces como autoridad:

Dentro de mi desarrollo académico la autoridad siempre estuvo presente en cada uno de los maestros, los cuales exigían puntualidad, nos ayudaban a buscar esa posibilidad y responsabilidad de enseñar. **FY5**

El relato que hace otra maestra de las acciones de apoyo que vivió respecto a las figuras que identifica, permite entender el valor que les da para volverse una persona autónoma.

Aprendí ese concepto de mis padres, maestros, entrenadores deportivos, guías scouts; a través que fueron guiándome, aconsejándome y facilitando para mí las situaciones que debía aprender y así poder tomar mis propias decisiones. **FI6**

La principal figura de autoridad para otra profesora, es su madre, el sólo hecho de serlo era motivo de ser obedecida y de aceptar sus reglas. El reconocimiento a su madre se relaciona con un posible castigo al no obedecer.

Una figura de autoridad durante gran parte de mi vida fue mi madre, desde pequeña recuerdo cómo se me fueron inculcando normas a seguir, no existía ningún reglamento escrito, sin embargo, con el simple hecho de que mi madre lo ordenara era suficiente, ejercía la autoridad que le daba el nombramiento que tenía el ser la Madre, en su momento cuestioné y me enojé por tener que seguir reglas, sin embargo; me acostumbré, ya que el no seguirlas significaba ser castigada. **FIr7**

Para otra maestra, el lugar jerárquico en la familia determina quien es visto como figura de autoridad, e ilustra una creencia sobre que quien posee más edad es quien sabe más.

A mi abuelita materna, ella era la que decía o decidía que se hacía en las fiestas familiares, en los festejos de fin de año. Era la madre de mi madre y la que tenía más conocimiento y ejercía el control. **FS4**

La docente atribuye a su padre la figura de autoridad, explica los rasgos que observaba en él y las razones para considerarlo así, destaca la diferencia de trato dependiendo el género al que pertenecía.

Tengo muy presente la figura paterna, persona fuerte, con gran presencia física y moral, pues simplemente con el tono de voz firme y una mirada entendía lo que mi padre quería transmitirme y yo, pues a obedecer. Con los años empecé a valorar y a entender ese poder que tenía mi padre y la función tan importante que tenía en el hogar para dirigir toda la organización de una familia numerosa, donde cada uno tenía su lugar y sus obligaciones de acuerdo a la edad y en mis tiempos, al género. **FG2**

Para este docente, las figuras que señala como autoridad presentan en común ser considerados como autoridades morales en sus diferentes contextos, responden a una necesidad social, por lo que resultan inspiradores para él.

Recuerdo a José Martí, Simón Bolívar, Sor Juana Inés de la Cruz, Emiliano Zapata y Benito Juárez, los considero un ejemplo a seguir, todos ellos tienen algo en común: su vida llena en valores, su compromiso con ellos mismos y con su gente, su convicción para lograr sus objetivos. Son personas necesarias en la vida cotidiana, que ponen el ejemplo antes de solicitar una acción determinada. Todos estos compañeros de vida lograron ser autoridad para muchas personas por su trayectoria y para mí significan una fuente de inspiración permanente. **MJ1**

Los docentes hacen referencia a familiares, maestros y personajes que consideran han sido una influencia para construir su autoridad dentro del aula, de ellos retoman ejemplos, valores y actitudes para conducirse en su labor docente.

5.1.2 El proceso de construcción de la autoridad. La categoría incluye el proceso de construcción de la autoridad docente y las experiencias presentadas por los docentes. Sus elementos son construcción de autoridad, ejercicio de autoridad,

reconocimiento de la autoridad, modos de ser autoridad, estrategias para la reconfiguración de la autoridad en el aula y valores manifestados por los docentes.

Eje: autoridad basada en la experiencia y el conocimiento.

Los profesores señalan que en el proceso de construcción de su autoridad en el aula, han pasado por diversas etapas desde ser maestros noveles hasta consolidarla a partir de la experiencia, buscando responder a diversos desafíos de la práctica docente, entre ellos las características de los alumnos, a las necesidades que presentan en el salón de clases y a las indicaciones de las autoridades; por lo que, se puede afirmar que la construcción que han vivido se ha ido transformando de acuerdo a las circunstancias que se presentan en el día a día, lo que nos permite hablar de una reconstrucción de este concepto, los siguientes fragmentos dan cuenta de este proceso:

Desde mi juventud con mis primeras responsabilidades laborales, me inicié en el camino de obedecer y cumplir con mi “autoridad” correspondiente. Sin embargo, desde aquellos momentos la realidad chocaba con mis creencias y la figura de autoridad se ejemplificaba en un sentido vertical, es decir solo cumplir con lo que se indicaba, dejando de lado cualquier otra acción.

En esas primeras experiencias me tuve que adaptar a esta figura más que de autoridad a una figura autoritaria y en gran medida mis primeros aprendizajes prácticos.

En este camino de aprendizaje tratando de ser “autoridad”, me di cuenta que existe mucha simulación y que lamentablemente los valores son dejados de lado en muchos casos, atendiendo solo el “cumplir con lo indicado”.

Sin embargo en este proceso, quienes más han aportado a mi formación como “autoridad”, han sido mis alumnos, ya que son ellos mis mejores críticos. Reencontrándome al paso del tiempo con algunos de ellos y reconociendo en mi persona aciertos y errores, que me han servido para orientar mi actitud como “autoridad”.

Así como se transforma la sociedad, también las instituciones y los conceptos tienen que cambiar. **MJ1**

El relato de este docente sugiere que su construcción de autoridad se ha basado en experiencias que le han permitido darse cuenta de que para ser reconocido como tal requiere ser congruente y adaptarse a los cambios que se presentan, reconoce la importancia de escuchar a sus alumnos para mejorar en este ejercicio del poder.

Otra docente al narrar su proceso de construcción de autoridad expresa:

Yo fui construyendo mi autoridad dentro del aula haciendo adaptaciones de acuerdo al grupo. En ocasiones he tenido que ser autoritaria con algunos alumnos con los cuales la autoridad no funciona. Resulta si a la vez eres flexible, siempre respetuosa, dialogas con esos alumnos, los apoyas y les ofreces alternativas para mejorar su conducta y su trabajo académico. Todos requerimos de reglas bien definidas para regular nuestro comportamiento, principalmente los adolescentes.

FC3

En su relato la docente manifiesta basar su construcción en la prueba de diferentes modos de ser autoridad, su conocimiento le permite darse cuenta de lo que sirve con cada alumno.

Para otra maestra, su construcción se da en la relación con el conocimiento que maneja, con el uso de reglas que todos deben observar en su aula.

Por medio del conocimiento que tengo, utilizando reglas y normas que yo respeto primero y les pido y exijo a mis alumnos que también lo hagan. **FS4**

Para esta profesora el conocimiento adquirido desde sus primeros años, es identificado como influyente para ser un modo de autoridad, ha interiorizado una serie de valores que considera necesarios para enseñar a sus alumnos a aceptar órdenes o indicaciones.

Los aprendizajes adquiridos desde la infancia han sido una gran influencia para desempeñar, actualmente, mi labor docente; en donde para convertirme en autoridad en mi grupo, han estado presentes mis valores como: la responsabilidad, el respeto, la igualdad, la humildad y el conocimiento, pues para ser atendido en las indicaciones solicitadas, los saberes juegan un papel primordial, así como también el predicar con el ejemplo y aceptar las indicaciones u las órdenes de mis superiores, las cuales no las veo como imposiciones sino como los deberes del rol que estoy asumiendo; además, con la libertad de opinar y llevar a buen término cualquier plan o proyecto. **FG2**

El relato que realiza la siguiente docente muestra sus intentos por probar ser autoridad de diferentes modos, se puede apreciar una “doble cara” cuando comenta que a los alumnos hay que exigirles pero comprenderlos.

He pasado por varias etapas personales de autoridad, al principio de mi ejercicio docente traté de ser la amiga de los alumnos y me encontré con muchos errores y algunos aciertos; modifiqué mi conducta y me convertí en una maestra que sentía que tenía el conocimiento y el poder por encima de los alumnos y esto tampoco fue funcional; fue entonces cuando el consejo de mi hija que era

adolescente me hizo comprender muchos errores: “no debes ser complaciente, a esta edad necesitamos disciplina, no sabemos que queremos, y no nos gusta la escuela; necesitas ser exigente pero tienes que comprenderlos y escucharlos”.

FL1

Para este profesor, es necesario construir la autoridad, a través de distintas estrategias disciplinarias, que aseguren el reconocimiento por parte de los alumnos.

La construimos, porque no reconocen que nosotros somos autoridad, no lo reconocen, porque, porque ellos nos agreden verbalmente, no están reconociendo que somos autoridad, tenemos que estarla reconstruyendo nosotros, con diferentes características, ya sea aplicando una sanción, hablándoles fuerte, estamos ahí reconstruyendo nuestra autoridad. **MC2**

Muchos docentes consideran que tienen que crear su autoridad en el aula y con los padres, a través de diferentes estrategias, porque ahora ya no es reconocida, advierten que es un proceso, no es algo que se logre rápidamente; señalan que cuando no se logra, el alumno que no reconoce la autoridad, es excluido de la escuela, una docente expresa al respecto:

Una estrategia para esta docente al momento de construir su autoridad es mostrarse honesta, ser congruente entre su discurso y su actuar.

El maestro debe ser ante todo tolerante. Convertir su aula en un espacio grato donde todos tengan las mismas oportunidades, reconocimiento y respeto.

Lograr la autoridad sobre un grupo requiere de muchas habilidades, básicamente de la honestidad. **FC3**

Para otra maestra, la construcción de autoridad radica en la preparación, en el cumplimiento de la norma, en establecer relaciones más horizontales con los demás docentes.

La autoridad la he ido construyendo poco a poco, con constancia, cumpliendo con lo establecido en la norma, preparándome día a día, pienso que esta es una de las claves, la preparación constante en el nivel donde uno se desempeña, actualizándome en un nuevo concepto de autoridad para mí, donde se permita la aportación, la participación de los docentes, donde no se pueda dejar de lado la parte humana. **Fir7**

El docente cuando elabora su relato refiere una necesidad de que sea reconocida la autoridad, asume la acción que se produce cuando los alumnos no lo hacen, situación que contradice un párrafo anterior en el que el profesor comenta que no se trata de cumplir sólo con lo indicado.

...en mi caso particular, yo aspiro a que mis alumnos reconozcan no sólo mi autoridad, sino la autoridad de todos mis compañeros, inclusive en ese aspecto si soy muy tajante, este, aunque no haya una comunicación muy directa con el resto del personal, son autoridad, y en el caso de que no ocurra este acto de respeto hacia esa autoridad, si actúo de manera, represiva, inclusive. **MJ1**

Otra profesora muestra su construcción de autoridad basada en una relación que forma a otro, en la que se espera se vea reflejado en algún momento de la vida del alumno lo aprendido.

...para poder lograr que los alumnos de cada grado que me asignen tome el concepto de autoridad de forma asertiva es, tener que estar en constante actualización académica como de cursos específicos sobre este tema o que impacten indirectamente y, alcanzar que se desarrolle en ellos un aspecto importantísimo que nos interesa a todos los que trabajamos con adolescentes: la Autorregulación de sus actitudes, habilidades y decisiones inmediatas como a largo plazo en su vida. **FI6**

La maestra en su relato, refiere una de las circunstancias que definen la construcción de la autoridad, la pérdida de legitimidad de este ejercicio docente, cuando no se logra que el alumno reconozca esta figura en su maestro la solución es la exclusión.

Yo digo que se va construyendo, hace muchísimos años el maestro era autoridad por el simple hecho de ser maestro, actualmente no se es autoridad por el simple hecho de ser maestro, hay que irlo construyendo, pero, sin embargo; este... con algunos no se puede construir, sí trabajan duro, hacen lo que ahorita mencionan, pero con algunos, tan no se puede construir que va pa fuera, va pa fuera ese niño, ya no lo quiero, que se vaya a distancia o que se vaya a ver... o sea hacen lo que pueden hacer, pero hay algunos que no se dejan, y si no se dejan, bueno, este, como quien dice la manzana tiene que salir porque si no a los otros, les va a pasar lo mismo, y al rato, no controlo a nadie, entonces, si se construye, pero no con todos. **Fir7**

Observamos en varios de los docentes, la referencia que hacen a su experiencia desde su familia, a la experiencia en la práctica en el aula, son elementos que han ido dando forma al modo de ser autoridad con jóvenes adolescentes, en una modalidad en la que el profesor no cuenta con muchos apoyos y requiere dar respuesta a las necesidades que surgen.

El ejercicio de la autoridad según los docentes

Encontramos puntos de coincidencia y diferencia en los docentes entre su concepción y construcción de la autoridad, asimismo, en el modo de ejercerla en sus aulas, de vivirla en la escuela y de las decisiones que toman para disciplinar a sus alumnos, de este modo una profesora indica:

Explicando primero que se va a hacer, pidiendo que lo hagan y si no es posible que sea de esa manera, exigiendo que lo hagan, respetando las diferencias de mis alumnos y dialogando con ellos, estableciendo compromisos que cumpla casi siempre al 100%, de manera que ellos no tengan la oportunidad de decir la maestra no lo hizo y el momento en que se da un problema por una falla mía, de inmediato lo reconozco, lo acepto y ofrezco una disculpa (no importa si es un alumno (a) un compañero, uno de mis hijos, o cualquier otra persona). **FS4**

En el relato se percibe nuevamente el doble mensaje que se presenta en algunos docentes, por un lado se apuesta al convencimiento de los alumnos para realizar algo, por el otro, la exigencia para hacerlo.

Para otra maestra el ejercicio de su autoridad se relaciona con la participación abierta de los demás docentes en las actividades escolares, mostrándose flexible en la aplicación de la norma.

Actualmente en el trabajo que desempeño, ejerzo la autoridad compartida, con la participación de los docentes que deciden participar, los administrativos y los servicios de apoyo, es una autoridad que se basa en la norma sin ser rígida, teniendo que realizar adecuaciones cuando es necesario. Muchas de las veces ejerzo la autoridad a través del ejemplo y la sensibilización, acompañada siempre de “por favor” y “gracias”, palabras mágicas que abren las puertas acompañadas de una sonrisa. **Fir7**

El siguiente relato de un docente, refleja nuevamente un ejercicio más horizontal de la autoridad, situación marcada por la necesidad de asegurar el derecho a la educación de los alumnos evitando que deserten, de atender las necesidades reales que presentan en el aula, aunque implique un doble esfuerzo de su parte.

La ejerzo con una visión de empatía, solidaridad y compromiso hacia mis alumnos, tratando de que su permanencia en la escuela sea lo prioritario.

En los tiempos actuales el abandono escolar es un problema crítico, lo que mis alumnos requieren en este aspecto es motivación para permanecer en la escuela, esto ha provocado que mi postura tenga que adecuarse a esta nueva realidad.

El ejercer la “autoridad” para mí significa trabajar a dos niveles, uno el que quieren las autoridades de la SEP, otro el que necesitan mis alumnos, es decir simular por un lado y enfrentarme en solitario con los problemas del grupo, por el otro. En mi caso particular (profesor de telesecundaria) no es posible mantener solo la figura de autoridad, es necesario ser el compañero, el confidente, el amigo y en ocasiones hasta el cómplice. **MJ1**

Para esta docente, el ejercicio de autoridad se relaciona con la creación de un vínculo afectivo con sus alumnos, en el que el equilibrio lo marca el establecimiento de límites.

A pesar de saber que los alumnos tienen muchos problemas muchas necesidades y se encuentran en una etapa de vida de mucha confrontación con figuras de autoridad, he entendido que los alumnos no necesitan de mí una amiga, necesitan autoridad pero no impositiva sino justa y comprensiva. Me gusta escuchar sus problemas y sus alegrías, convivir con ellos pero también poner límites y tratar de inculcar hábitos y valores en esta etapa tan complicada de la vida. **FL1**

Los profesores indican que también el ejercicio de la autoridad implica despertar el interés por aprender, amar lo que se hace, planear y preparar las clases de acuerdo al grupo con el que están, actualizarse al contexto que se vive, no comparar a los alumnos, a la telesecundaria, ni a la modalidad, y presentar contenidos que respondan a los intereses y necesidades de los jóvenes con los que trabajan.

Para esta maestra, el ejercicio de autoridad también implica la responsabilidad y el compromiso de realizar adecuaciones tanto a las características de los alumnos, como a la época en que se vive, respetar las diferencias y aceptar los cambios que se presentan.

...amar mi profesión, tenemos, no sé si muchos o pocos compañeros que están frente a grupo porque no tienen otra opción de desarrollarse en otras áreas, y entonces eso hace que no, que lo que haya sea autoritarismo, pero no autoridad... planear mis clases, este, pero no sólo planearlas, prepararlas, cada clase es singular de acuerdo a los alumnos que yo maneje hoy... actualizarnos en cuanto a los tiempos, a veces, este, nos frustramos bastante y aventamos el arpa, porque no estamos actualizados al 2015, sino estamos viviendo lo que vivimos nosotros

en la secundaria o en la primaria, de que, es que a mí me hacían un extraordinario, es que a mí si tenía tantas faltas entonces, ya no me daban derecho a examen, sí, pero eso era hace 20, 30 años, cuando yo estudié... también no hacer comparaciones, ni siquiera de una telesecundaria a otra, este, mucho menos de este sistema oficial a un particular. **F1r7**

En el caso de esta maestra, su relato refleja que en el ejercicio de autoridad, se aprecia una pérdida de credibilidad causada por la poca relación que existe entre los contenidos y el conocimiento que en realidad requieren los alumnos para enfrentar su vida diaria, en su práctica debe resolver esa falta de correlación entre el contexto de los chicos y los temas a enseñar.

...bueno yo veo aquí dos aspectos: uno, el aspecto económico, que la educación y los programas que tenemos no están siendo acordes a las necesidades y eso obviamente, cuando yo vendo un producto que no tiene sentido para la población me resta autoridad, me resta credibilidad...el otro, todo lo que yo enseño no tiene mucha implicación en la vida diaria de los chicos, simplemente las lecciones, yo les pongo una lectura que no tiene nada que ver con su contexto, pues es ahí lo que mencionaba una de las maestras, no es que yo no pueda tener autoridad, sino lo que estoy diciendo pierde interés para los alumnos, y entonces, ese llamar la atención como decía alguna de las maestras también decía ¿cómo tengo ese desafío de que, de mi persona, lo que estoy dando tenga una implicación hacia afuera, no? Los profesores lo hacemos, los padres se dan cuenta que los contenidos, que lo que estamos estudiando, no tiene una implicación directa para lo que los chicos van a hacer allá afuera. **F16**

Los profesores mencionan que ejercer su autoridad es un proceso, en el que todos han ido aprendiendo, los alumnos a reconocerlos como esa figura, y los profesores a tener un mejor trato con ellos. En este proceso, refieren ir probando diversos modos de ser autoridad, y de tener claro que se trabaja con seres humanos, aunque hay quien señala que al parecer sólo entienden con gritos.

Sobre este aspecto, varios docentes hacen comentarios en el mismo sentido:

Con mucha tolerancia, hay que también ser muy empático, y bueno, esto requiere de un proceso de aprendizaje, de experiencia, a la primera pues no, no se avanza. **MJ1**

Pues también con mucha paciencia, con mucha paciencia y cariño, cariño, porque siento que ... en casa han sido, bueno, pues aquí nuestros chicos, han sido... muy agredidos, tal vez desde pequeños, entonces, este... a veces con un poco de cariño, ser más humanitarios con ellos, este funciona, pero bueno, no es un patrón general, o sea se tiene que buscar, con este tengo que trabajar así, con este, de otro, como decía hace rato, como estira y afloja, o sea con este hago esto, con

este soy más firme, o ya tengo que acudir a la directora para que vean una autoridad más arriba, ¿no?, porque a ellos no les han enseñado a tener límites, entonces, este es complicado en los adolescentes ponerles límites, porque están en una etapa de rebeldía que todo les molesta, de plano, todo, después nos damos cuenta que lo reflexionan, y se dan cuenta [...] entonces siento que, bueno, le va buscando uno los caminos ¿no?, ser humano, y si digo, a veces con cariño, a veces con firmeza, y pues, son diferentes. Hay que buscarle. **FG2**

...siendo muy honesto con ellos, cuando les dices las cosas tal como son, tal como tú las estás viviendo, sintiendo, los muchachos se te acercan también con más honestidad, nos quitamos caretas y empezamos a trabajar mejor, porque muchas veces ellos sólo se están defendiendo de todas las agresiones que han vivido y entonces cuando ven que el destino no es ése, de agredirlos, se dan cuenta de que hay otras maneras. **FL1**

En los relatos, los profesores manifiestan de nuevo, una relación más horizontal con sus alumnos, en la que se expresa una visión del otro más humana y cercana, sin dejar de lado la necesidad de marcar límites.

En relación a los fragmentos anteriores, una de las maestras reflexiona:

...ahorita lo que he estado escuchando, con respeto, con tolerancia, etc, etc, siendo afectivos con ellos, etc, lo que yo veo, es, estamos ahorita, no es junta de consejo, ni de nada, lo que yo veo es, si les dicen groserías, perdónenme, pero si hablan con groserías... yo me doy cuenta, yo soy la que lleva todo lo de la escuela, y pasan a mí las agresiones con groserías, las agresiones también de este, denigrarlos, pendejo, este, o de pasar también a sus familias, de que en sus familias están mal, o hicieron un hijo así o asado, eso es de lo que yo me he dado cuenta, si, no sé, bueno si sé, nuestra población, no los culpo, en ocasiones se salen de sus casillas, y díganme ¿cuántos de los que están aquí no se han salidos de sus casillas y vienen conmigo, o gritando o llorando o enojados?, y vienen y es que así y así, con groserías, o incluso los corren del salón o vete, o lo que sea. Entonces, como decía hace un rato, salvo excepciones aquí en la escuela, de uno o dos maestros. ¿Quién no les habla con groserías? ¿Quién no los ha corrido del salón? ¿A quién no le ha faltado tolerancia? A todos. **Flr7**

Para esta maestra, no en todos los docentes se observa una relación de respeto, tolerancia y empatía hacia los alumnos, afirma la existencia de algunas actitudes que demuestran este aspecto, sin embargo, entiende que son consecuencia del descontrol que puede presentarse en ellos.

Otra docente expresa en su relato la diferencia que aprecia entre modalidades, para ella los alumnos de telesecundaria viven en una situación marginal, lo que provoca ciertos comportamientos y ella se vea orillada a gritar para que le entiendan.

...yo vengo de diurnas y nunca había visto una situación tan caótica como se dan en esta escuela, son niños de situaciones muy marginales, muy muy marginales, nunca les hablo con groserías pero si levanto la voz, parece que es lo único que entienden, que a gritos aquí obedecen, a gritos hay que obedecer y este, yo nunca me había puesto a gritarles, más no grito en el salón de clases, les digo que hablen que hablen, que no griten. **FA8**

En la narración de este profesor, se vislumbra que en el ejercicio de la autoridad es necesario entender que en la relación maestro – alumno, ambos aprenden, se genera un reconocimiento del otro, una aceptación de su función en el aula.

En mi caso particular, mi experiencia me ha marcado que es un proceso, y en ese proceso hay estira y afloja, hay que aprender de ambas partes, hay equivocarse de ambas partes, y bueno, en ese proceso nos vamos conociendo y gradualmente la autoridad se va dando, el respeto se va dando también, porque tampoco es en automático... me llevo muy bien con todos, aun con los que más me echaban, igual con los papás, entonces en ese sentido, si debe uno darse cuenta de que es un proceso, y en ese proceso, bueno, estás trabajando con seres humanos y hay que intentar varias formas. **MJ1**

Reconocimiento de la autoridad hacia los docentes

Otro aspecto del que hablan los docentes, es el relacionado con el reconocimiento de su autoridad por parte de los alumnos, algunos perciben que es reconocida por la relación que mantienen con ellos, una relación de cercanía, de interés por la persona; porque aceptan las estrategias que utilizan los docentes, a partir de la confianza que les brindan y la negociación que se establece en el salón, porque los implican en las actividades que se realizan y se adaptan a las características del grupo.

Un fragmento que ejemplifica esta visión es el siguiente:

Pues el hecho de llevarme bien con ellos, de que tengamos una relación empática, he estado muy enferma estos días, y este, cuando llegó corren y me ayudan con mi bolsa, con ¿Cómo se siente? ¿Cómo sigue? Para mí todo eso son evidencias de que mi relación con ellos funciona, porque además son, yo no diría obedientes como tal, sí, si creo que empiezan a trabajar porque están interesados de estar aquí en la escuela, nuestros alumnos trabajan, tienen muchos problemas, como lo conoces, y sin embargo, están aquí, tenemos el problema de los retardos,

tengo chiquitos que llegan a las 8:30 sudando y pidiéndome la oportunidad de entrar y, pues para mí todo eso es un indicador de que la relación funciona. **FL1**

La profesora relata situaciones en las que su autoridad es reconocida por sus alumnos, considera que el vínculo afectivo que ha creado con ellos y el interés por estar en la escuela son prueba de que hay una aceptación de esta figura.

Por otra parte, hay quien considera que no se reconoce porque no se observa atención al maestro, y los alumnos no cumplen con su papel como estudiantes.

Qué bueno, se fuera por el lado amable, que aceptáramos simplemente el que es el maestro, y ya por eso, simplemente por el hecho de que es el maestro ya significa que es una autoridad, pero sin embargo, no es así, entonces, si nos sabemos, digamos, respetar, si este, si somos autoridad pero como dice FL1, caemos este, a veces, o yo, yo caigo en el autoritarismo, porque de alguna manera los tengo que obligar a que cumplan un reglamento, a que cumplan sus funciones como alumnos, si, tengo que buscar las estrategias, el estira y afloja, estira y afloja para poderlos convencer, que entren a este rol, ¿no?, y cumplan con los acuerdos.

FG2

Para esta docente, el reconocimiento debería darse por la simple investidura de maestro, relaciona el autoritarismo con algunas estrategias que utiliza para que sus alumnos cumplan con sus funciones.

Los docentes se encuentran en la búsqueda de herramientas que les permitan ser reconocidos como autoridad, algunos refieren reconocer los cambios que enfrentan y la necesidad de tratar nuevas formas de este ejercicio para mejorar tanto la relación como el aprendizaje de sus alumnos.

Modos de ser autoridad

Al solicitar a los docentes su concepción de autoridad, su construcción y la forma en que la ejercen, emergió de alguna forma el modo en que se viven como autoridad dentro del aula, y aunque se ha vislumbrado poco a poco en los fragmentos presentados, en este apartado se muestran de forma más explícita. Algunos hablan de concebirse como autoritarios, de haberse dado cuenta de que su modo de ejercerla responde a las características del grupo y a la preocupación por dar lo mejor para sus alumnos.

Una maestra considera que su ejercicio es autoritario, sin embargo, el ser autoridad también significa para ella mostrar un trato humano a sus alumnos.

...sé que debo dirigir con firmeza a los adolescentes a mi cargo, pero no nada más con autoritarismo, éste también debe ser con una gran dosis de humanidad...

FG2

La siguiente afirmación de otra docente muestra la percepción que tiene sobre su modo de ser autoridad:

Al paso del poco desempeño que tengo en la docencia puedo manifestar que el aprender a ser autoritario no sólo es producto de la formación sino experiencia y de saberes adquiridos durante la práctica misma. El aprender a ser autoritaria partió desde la puntualidad, responsabilidad, la interacción entre el docente y los alumnos estará, asimismo, atravesada por la estructura del grupo en el cual me encuentre trabajando. **FY5**

Cuando la profesora repasa las situaciones que influyeron un modo de ser autoridad, refiere tanto su formación académica como a la experiencia y al conocimiento que ha adquirido.

Otra maestra habla de un modo de ser autoridad en el que hay mayor participación por parte de sus alumnos, y hay consciencia de la necesidad de establecer reglas para una mejor convivencia.

...con cada grupo al inicio de cada ciclo escolar realizamos en conjunto, cuando elaboramos el Reglamento del salón, donde ellos participan de manera activa y consciente de que hay normas y reglas de convivencia para poder estar seguros y tengan un trato respetuoso mutuo y de común acuerdo, donde se establecen "las normas y consecuencias" que se tendrán en caso de no respetar dichas normas por cada uno de los miembros del grupo. **FI6**

En este relato, la profesora se identifica con un ejercicio de autoridad que negocia, que trata de atender las necesidades afectivas de los alumnos y no sólo presentarles reglas para convivir.

Honestamente trato de no llegar a extremos, ya que más que normas los adolescentes con los que convivo requieren de atención, cariño, de sentir que importan.

Para algunos miembros del personal en no ser la directora "ogro" que les va a gritar, castigar o tal vez a expulsar, es no tener carácter y ser tonta, sin embargo, yo me siento satisfecha de la forma en que ejerzo la autoridad con los adolescentes, por lo regular me considero buena negociadora, logrando más que

siendo autoritaria, lo cual me hace sentir satisfecha con el cargo que tengo encomendado. **F1r7**

Los profesores se ubican a sí mismos dentro de dos modos de ser autoridad, mencionan ser autoritarios, estrictos, duros para poder avanzar en lo académico, porque los alumnos no siguen reglas y los padres de familia no apoyan, por la otra parte, lo que Guillot denomina autoridad del buen trato, aquella que se preocupa por construir, que se muestra empática, que escucha, acaricia y entiende, pero no justifica todo, que comparte la responsabilidad por el trabajo que se realiza.

Para esta maestra las situaciones que se viven en la escuela, representan un argumento que valida que ciertos docentes ejerzan un modo de ser autoridad entendido como autoritario.

...eso es lo que debe ser, convencer a los alumnos, pero lo que yo vivo aquí no es eso, lo que yo vivo aquí, es que los maestros ...la mayoría son autoritarios porque los muchachos no siguen reglas, y no hay apoyo de los padres, entonces se tiene que llegar al autoritarismo, salvo uno o dos grupos, los demás si están con autoritarismo, entonces, la teoría, así lo dicen los libros, y así las definiciones, por convicción, pero aquí vivimos la otra parte, porque si no, no avanzamos. **F1r7**

Otra docente refiere un modo de ser autoridad más afectivo, modo del que se ha percatado le brinda mejores resultados en el avance académico.

...esos chicos para mí son un reto, de saberlos tratar de otra manera, no tan, como dice la maestra con tanto autoritarismo, porque tratándolos con cariño, tratándolos como aquí se ha dicho, con cierta empatía, a veces logro más, y entonces, he aprendido yo de ellos, que no teniendo yo autoritarismo, pues me funciona con otros, porque grito, y digo, pero después los resultados en lo académico es otro. **F16**

Estrategias para reconstruir la autoridad en el aula

Las estrategias son un elemento que sobresale en la categoría del proceso de construcción de la autoridad, debido a que son los esfuerzos realizados por los docentes para reconstruir su autoridad en el aula, como una forma de asegurar el bienestar y la permanencia de sus alumnos. Las estrategias que señalan son diversas y corresponden tanto al carácter del docente como a las características del grupo, ya que como lo han

señalado los mismos profesores, los jóvenes cambian a la par de las condiciones económicas, sociales y familiares.

Los siguientes relatos hacen alusión a algunas de las estrategias que la mayoría de los profesores utilizan.

Me gusta escuchar sus problemas y sus alegrías, convivir con ellos pero también poner límites y tratar de inculcar hábitos y valores en esta etapa tan complicada de la vida.

Soy una educadora que comparte momentos de todo tipo, que busca la manera de lograr la empatía, a la que le da mucho gusto que sus alumnas la reciban y le ayuden con sus cosas para entrar el salón, aquella a la que por descuido y cotidianidad llaman mamá sin darse cuenta, a la que le cuentan sus penas, la misma a la que le dicen sus alumnos que debería ser bloguera porque es más chistosa que el “wereber”, pero sobre todo aquella a la que le tienen confianza para intentar hacer las actividades por locas o ridículas que parezcan y la que siempre estará buscando la mejor manera de acercarse a sus muchachos. **FL1**

Para esta docente la cercanía con sus alumnos, ha sido su mejor estrategia, reflexiona sobre la respuesta que obtiene al relacionarse de esta forma, sin dejar de lado los límites que se requieren.

Otra profesora relata que sus estrategias se basan en el trato que da a sus alumnos, en arreglar los problemas confiando en su capacidad, en la autonomía que se va presentando en ellos, sin la intervención de ningún otro adulto.

...busco estrategias que puedan en la cotidianidad del aula, ir manejando las situaciones problemáticas de todo tipo con un interés profundo de mi parte, en lograr que esa actitud vaya modificándose; primeramente con mi trato hacia ellos, que les haga entender que no por tener un trato cordial no debe haber disciplina, pero que esa disciplina sea aceptada por ellos. Yo hago mucha negociación con mis alumnos y les digo: yo quiero hablar contigo, no con tu papá, es decir, aquí negociamos tú y yo, entonces les estoy dando la autoridad a ellos de madurar, no la autoridad, la posibilidad de que se den cuenta que no necesitamos al papá, y de otras cosas para hacer arreglos, creo que eso es lo que ellos traen, o lo que yo he tratado de romper, de mi misma experiencia personal. **FI6**

Para el profesor, las estrategias radican en mantener con sus alumnos una relación horizontal, contar con un conocimiento más cercano de la situación que viven le permite ponerse en el lugar del otro.

Dentro de mi aula no existen los reportes, suspensiones y el llamar a los padres por cualquier motivo.

Los acuerdos y compromisos básicos, los hacemos alumnos y el profesor, negociando la mejor alternativa de solución.

La comunicación es fundamental en mi trato con los estudiantes y sus padres, en muchas ocasiones el entender sus historias de vida me han permitido tener una mayor empatía y atender adecuadamente sus problemáticas. **MJ1**

Valores manifestados por los docentes

En sus relatos los docentes hablan frecuentemente de los valores, ya sea de los que intentan promover en sus alumnos o de los que ellos de forma consciente o inconsciente exhiben en su aula. Algunos de los profesores, consideran que deben estar presentes y ser parte de su práctica al momento de mostrarse como una autoridad. Entre los valores que se destacan en las narraciones se encuentran: justicia, comprensión, responsabilidad, respeto, igualdad, humildad, honestidad, solidaridad, tolerancia y empatía.

El siguiente fragmento ilustra como para la docente las experiencias adquiridas en su infancia, influyen en su práctica, mostrando una forma de conducirse acorde al conocimiento que posee.

Los aprendizajes adquiridos desde la infancia han sido una gran influencia para desempeñar, actualmente, mi labor docente; en donde para convertirme en autoridad en mi grupo, han estado presentes mis valores como: la responsabilidad, el respeto, la igualdad, la humildad y el conocimiento, pues para ser atendido en las indicaciones solicitadas, los saberes juegan un papel primordial, así como también el predicar con el ejemplo y aceptar las indicaciones u las órdenes de mis superiores. **FG2.**

La figura de su madre, para esta maestra, representó el modelo a seguir para ser autoridad, para actuar con base en principios que considera conducen a tener éxito.

La autoridad que ejercía mi madre con mi hermana y conmigo me enseñó a ser autoridad, el vivir el día a día cumpliendo con horarios establecidos, entregándose a su trabajo, siendo disciplinada y responsable, muy responsable de lo que tenía encomendado, el hacer las cosas “muy bien”, la llevó a que sus hijas triunfaran y

con ello aprendí a que las mujeres también se pueden desempeñar en cualquier nivel, en cualquier espacio como autoridad. Hay que ser muy tolerante, y hay maestros que no son tolerantes, se enganchan muy fácilmente con las actitudes de los chicos y empieza el choque fuerte, entonces, si, pienso que la tolerancia es una de las cualidades que ahora debemos tener para trabajar con adolescentes. **F1r7**

Otro profesor relaciona la práctica de valores en su relación con los alumnos, con el desarrollo de la autonomía y el sentimiento de pertenencia.

Cuando a mí me corresponde tener la responsabilidad de ser “autoridad”, me doy cuenta de que la mayoría de las personas cuando se les trata con respeto y compromiso compartido, responden con mayor autonomía, sintiéndose parte de la institución donde desarrollan su actividad laboral, educativa, familiar etc. **MJ1**

Los docentes señalan los valores como un aspecto importante dentro del aula, consideran que son necesarios para el trabajo en grupo, y reconocen que principalmente el respeto les permite construir una relación con los alumnos, les permite ir facilitando la autonomía de los mismos.

5.1.3 Desafíos del ejercicio de la autoridad con adolescentes de Telesecundaria. Engloba aquellos aspectos narrados y discutidos por los docentes, que identifican como retos, desafíos o problemas al tratar de promover la formación de los adolescentes. La conforman la condición juvenil, como factor que incide en la relación educativa y en el modo de ser autoridad, el padre de familia y la institución.

Eje: Autoridad ante los desafíos de su ejercicio.

La condición juvenil, factor que incide en la relación educativa y en el modo de ser autoridad.

Los docentes identifican ciertas características en los alumnos con los que trabajan, que de alguna manera determinan su modo de ser autoridad, exponen que cuentan con muchos estudiantes repetidores, quienes se presentan agresivos y con conductas que les fueron permitidas en su escuela de procedencia. Una situación que caracteriza también al plantel, es la inasistencia constante del alumnado, el poco compromiso para

consigo mismos que se muestra en los chicos, así como, violencia, disfunción familiar, rezago académico, adicciones, el contexto en que está ubicada la escuela.

Entre las visiones que los profesores han construido sobre los alumnos se encuentran: son buenos, nobles, críticos, necesitados de ser comprendidos, de crear lazos afectivos con los docentes, en el siguiente relato se puede apreciar esta construcción de una docente:

...nuestros alumnos de carne y hueso, rechazados muchas veces por su familia y por otras modalidades de educación secundaria encuentran en nosotros la última oportunidad de terminar su secundaria.

Los alumnos son muy buenos y muy nobles, pero tratar con ellos es muy complicado, no es fácil intentar entenderlos pero a la vez ponerlos a trabajar, además reconozco que me hace falta mucho para sentirme autoridad. **FL1**

La percepción de este profesor es que las características de sus alumnos, las situaciones que han vivido, le representan una necesidad de prepararse para brindar una mejor atención, para asegurar que por lo menos el apoyo de la escuela será visible.

...lo que mis alumnos requieren en este aspecto es motivación para permanecer en la escuela. El trabajar con adolescentes implica en primer lugar conocer su desarrollo, su contexto y sus necesidades. Otro desafío es el plano emocional, ya que muchos de mis alumnos provienen de otras escuelas donde fueron excluidos y de familias desintegradas.... la capacitación considero es muy importante, por el perfil de alumnos que nos está llegando desde hace algunos años, demasiados alumnos con barreras de aprendizaje, alumnos que no reciben apoyo de nadie más que la escuela, y bueno, los maestros al atender todas las asignaturas, todas las problemáticas, al no contar con figuras que nos apoyen, si hacen que el desafío sea bastante grande en ese sentido; por la magnitud de los muchachos...**MJ1**

Por otra parte, hay quienes los consideran rebeldes, faltos de valores, de atención familiar, apáticos e incluso violentos, algunas docentes expresan en su narrativa:

...en la actualidad el brindar calidez y ser condescendiente no me ha funcionado en los últimos cinco años, pues he visto con tristeza que algunos estudiantes rebasan mi autoridad y observo que llegan a obedecer, no siempre, a la figura masculina; y aquellos que no aceptan ninguna observación, ningún mandato, optan por la huida ya que rechazan totalmente cualquier tipo de autoridad ya que ésta no ha estado presente en sus hogares...

Las carencias en el hogar, el maltrato, la disfunción familiar los llevan a externar en el aula las frustraciones y los traumas con violencia, con apatía y desacato a la autoridad.

Al parecer, sólo acuden los jóvenes a la escuela para socializar con otros compañeros, la toman como un escape o como un espacio en el cual se sienten acompañados y atendidos; olvidando el fin académico. **FG2**

La docente revela un aspecto que ningún otro maestro ha señalado, en su relato muestra una diferencia a la obediencia que presentan los alumnos, ante quien se muestra como figura de autoridad y la adjudica al género. Señala las situaciones familiares como causantes de las conductas y actitudes de los alumnos.

Una profesora, considera que una de las causas de que los alumnos presenten ciertas actitudes responde a su situación académica, a la distinción que el mismo sistema hace sobre los estudiantes que repiten año y que provoca se vea afectada su autoestima.

Aquí uno de los primeros desafíos es el que... sobre todo cuando tenemos repetidores, ya vienen con conducta preestablecidas, en las otras escuelas donde muchas veces... no digo que nosotros seamos mejores o peores, si no que muchas veces en las otras escuelas ya vienen con conductas, son conductas donde se les... hubo... fueron permisivas, permisivas en este caso, porque llegan, en el caso del bullying bastante pesado, entonces ellos ya son más grandes y ellos llegan más agresivos, y con el problema que saben que son repetidores y desgraciadamente los etiquetamos, no nos piden, nos exigen que tengamos un registro de repetidores y demás. Ellos ya vienen con esa... con ese temor que se vuelve agresión, para defenderse y mostrar que si pueden, a pesar de que muchos de ellos están repitiendo porque tienen barreras para el aprendizaje bastante fuertes, y no les permitió salir a flote el año anterior...aquí el desafío, es trabajar con la autoestima, la seguridad, la confianza del alumno para que pueda aprender las tablas, para que pueda aprender a solucionar operaciones básicas y al hacerlo, empiece a adquirir esa seguridad que lo va ayudar más adelante. **FS4**

Otra docente advierte que las características actuales que de los estudiantes son ocasionadas porque no hay en su contexto un adulto que se haga cargo de ellos de forma responsable, que los guíe en el proceso de adquisición de normas y seguimiento de límites, que brinde sostén ante los momentos de desesperanza que ahora enfrentan.

En mi trabajo cotidiano con adolescentes, los desafíos son... muchos de ellos no reconocen la figura de autoridad, debido a que en sus hogares muchas veces las personas que tienen la autoridad no la ejercen, en ocasiones, porque no tienen tiempo, no quieren batallar, no quieren complicaciones... y delegan la

responsabilidad en otras personas quienes, al no tener la autoridad, los dejan hacer lo que quieren, no saben de normas, no las acatan, con ellos empleo el diálogo y la concientización, en la mayoría de las veces resulta, acatan la norma, aunque sólo sea dentro del plantel, no he podido traspasar la puerta de la escuela, cuando salen no cuenta el compromiso que hicieron. Con los adolescentes, si me lo permiten trato de ser empática, si se puede logro contenerlos, si no es posible, muy a mi pesar aplico la norma... uno de los desafíos es, ya no aquí en esta escuela, no nada más es venir y enseñarles tablas, sino de estar pendientes de lo que menciona ahí FL1, la desesperanza, hemos tenido niños que se nos cortan las venas en los baños, uno que hace poco se intentó suicidar en Ermita, entonces... muchos chamacos que huyen de sus casas por la situación que hay ahí, entonces, ese es nuestro desafío, mantener, contener a esos chicos para que continúen en la escuela.

Tengo ya esquizofrénicos también, parálisis, entonces, es muy diferente lo que nos dictan los libros: éstos son los adolescentes, a éstos son los adolescentes de la 52, por... creo yo, ninguno de aquí, de allá, de acullá, de telesecundaria, ni yo, podemos con el desafío de enfrentar en un grupo, unos 9 o 10 niños con diferentes problemáticas, aparte súmale delgadez extrema, ya tenemos desnutridos, súmale depresión, bulimia, entonces, es muy diferente, y el desafío es brutal. **Fir7**

Padres de familia

Los docentes de la Telesecundaria, subrayan la cuestión familiar, indicando que no se cuenta, igual que en otras modalidades, con el apoyo de los familiares (padres, abuelos, tíos, etcétera), para dar seguimiento al desarrollo de los alumnos, lo cual provoca, que muchos de los chicos no le den importancia a la escuela, porque no ven ninguna consecuencia. Asimismo, destacan las situaciones que los chicos viven en casa, lo que ocasiona conductas y actitudes que dificultan el trabajo en clase y el aceptar la autoridad del docente.

Entre las situaciones familiares que mencionan en sus narraciones, destacan maltrato, disfunción familiar, abandono, falta de interés por el avance académico y atender a las conductas que presentan en la escuela, ausencia de límites y normas en casa, no se asume una autoridad adulta que guía.

En este relato nuevamente una docente afirma, que dentro del aula, los profesores se enfrentan a brindar la atención que los alumnos deberían recibir de su familia, para ella esa es la explicación que encuentra ante las conductas que presentan.

Las carencias en el hogar, el maltrato, la disfunción familiar los llevan a externar en el aula las frustraciones y los traumas con violencia, con apatía y desacato a la autoridad; considero que es debido que están buscando con desesperación la atención de los mismos familiares a través de los profesores, pues estaremos en

contacto con los tutores; toda ésta reacción se debe a que no saben cómo solicitar lo que requieren, que por lo general es el reconocimiento y el afecto de los padres; sin embargo es un vacío muy grande difícil de llenar, ya que muchos de ellos han sido abandonados por los mismos padres o bien, porque fallecieron y tienen que vivir con tíos o abuelos, sin un hogar propio. **FG2**

Para esta profesora los cambios que se presentan en la relación escuela – padres, contribuye a que los alumnos no cumplan con lo que se requiere, identifica como otros docentes, la situación de abandono en que muchas familias dejan a sus hijos.

Los padres (en la mayoría de los casos) autorizaban se castigara a los alumnos con mal comportamiento, además revisaban que los hijos hicieran la tarea y acudían al llamado del maestro. Ya no es así.

... a nivel conductual el maestro se enfrenta a los contravalores establecidos en niños maltratados, abandonados del cuidado de los padres, que no hacen tarea, que ni sus propios padres son autoridad... **FC3**

Otra maestra observa dos escenarios en relación con las actitudes que muestran los padres, por una parte, el trabajo con los chicos sin apoyo familiar, por el otro, la sobreprotección que se presenta cuando algún chico comete una infracción, polos opuestos en una relación que perjudica.

...no hay respaldo de los padres, nuestros adolescentes están solos, tenemos que... este... uno de los desafíos es trabajar con ellos solos, no citar al papá por esto y por esto otro, porque aquí en el plantel es peor cuando se cita a los papás, se puede controlar más a los chicos sin el respaldo de papá, que con el respaldo de los papás, y en general, nuestros chicos no tienen respaldo, vienen solitos, hacen lo que quieren, lo que pueden y no hay respaldo...tenemos casos de adicciones, y entonces, este... cuando les encontramos la mariguana, los chicos lo aceptan, si, si consumo, si, ya tiene rato, si... lo aceptan, pero vienen los papás... y con los jóvenes podemos, bueno ya no lo traigas, consume en otro lado, solicita ayuda; etc, o sea como que hay un arreglo, pero vienen los papás porque es una situación fuerte y entonces, empiezan: ¡compruébemelo!, ¡la voy a demandar!, y le hace ahora el antidoping, porque mi hijo no consume, porque a mi hijo le dieron la droga, todo lo que el niño ya había aceptado, los papás no, y entonces, sale peor porque nos hacen escándalos y en una ocasión, hasta vino una señora con un abogado, y me dijo: compruébemelo porque aquí está mi abogado, y ahorita le hacen el antidoping y todo eso, entonces, cosas como esas siempre es mejor verlas con los niños, porque los papás no se ocupan, pero si llegan a venir sale peor. **Flr7**

En este relato, la docente habla sobre la renuncia de los padres ante la responsabilidad de sus hijos, del intento que hacen por delegarla a los profesores y de la respuesta que los chicos presentan en el aula ante esta realidad.

...nos rebasan los niños, pero en este caso, los hijos rebasaron a los padres, y vienen los padres a decir: es que yo no puedo con él, dígame ¿qué hago?, ¿cómo le voy a hacer?, no trabaja, no quiere venir a la escuela. Señora es su obligación levantarlo, mandarlo a la escuela, revisar la mochila y demás, entonces, ya los papás, eh... un gran porcentaje de los alumnos que tenemos aquí, los hijos ya no respetan a los papás, y al no respetarlos, se provoca el problema de cadena, porque llegan aquí y dicen: si en mi casa no lo hago, ¿por qué aquí sí? [...] los papás son problemáticos y aparte los hijos no los respetan o ellos no han aprendido, y aparte como dijo la maestra FA8 abandonarlos, no vienen, hay alumnos, que sus papás sólo vienen el día que los inscriben, el día de la beca y a la salida del grado, esas tres veces vienen y si no tiene beca, nada más vienen dos, a la entrada y a la salida. **FS4**

Desafíos propios de la institución escolar

Dentro de los desafíos que los docentes identifican, se encuentran aquellos que consideran son propios de la institución, por una parte, señalan las características de la modalidad, entre las cuales destacan no contar con personal de apoyo a la educación, el desprestigio que la misma Secretaría ha generado sobre los docentes y, el desconocimiento de la realidad que se vive en el aula por parte de quienes sólo dictan normas y procedimientos a seguir en el aula.

En la narración, la docente expresa un juicio crítico en relación a una desventaja que señala de la modalidad, como lo es no contar con los apoyos que podrían otorgar mejor atención a los alumnos. El aclarase a sí misma, las condiciones de trabajo, en que se desenvuelve ha comprendido cuál es su papel como autoridad.

Dentro del trabajo cotidiano de Telesecundaria los maestros tenemos que cubrir el currículum académico durante toda la jornada laboral, somos docentes frente a grupo en un horario de 8:00 a 14:00 horas, trabajamos con todas las asignaturas de cada grado escolar, no contamos con orientadores, trabajadores sociales, médicos, no existen las figuras de apoyo que la autoridad escolar correspondiente menciona que deben existir en las escuelas para promover el aprendizaje, además de trabajar las asignaturas escolares, brindamos orientación educativa a los alumnos, los conocemos personalmente (para nosotros no son un número o un apellido), los escuchamos pues nuestros adolescentes están cargados de todos los problemas de la pubertad aunados a múltiples barreras para su aprendizaje muchas de ellas imperceptibles para la sociedad, los alentamos para

seguir estudiando y tratamos de trabajar en torno a sus necesidades e intereses. Con todo este contexto de trabajo he comprendido mi función como autoridad de mis adolescentes. **FL1**

Otra maestra, señala que la institución es parte importante del conflicto que como docentes enfrentan socialmente, permite la crítica y el señalamiento, además de contribuir a la baja calidad de los aprendizajes.

... inclusive la misma SEP y todo el sistema gubernamental se han encargado de restarle autoridad al maestro, difamándolo y haciéndolo responsable de las conductas y de los aprendizajes de los alumnos; y le agregamos la presión para aprobar a los estudiantes, hayan adquirido los conocimientos o no, ha provocado que la educación vaya en retroceso. **FG2**

Para esta maestra, como para la mayoría de los docentes, la apreciación que tienen sobre su autoridad es que se ve limitada por la misma institución, no otorga un apoyo para que puedan sancionar a los alumnos de forma significativa, lo cual a la larga afecta su credibilidad.

En todos los núcleos, en todos los círculos, en todos los niveles hay una autoridad, siempre. En la casa, mamá, papá, aquí la directora, después la inspectora y así, en otros trabajos el gerente o qué se yo, pero pienso que autoridad y normatividad van de la mano, y aquí algo, que nos, que no hay soporte para la mucha o poca autoridad que logremos con los chicos, es que no tenemos sanciones, el chico puede llegar y ponerme una pistola aquí (señala su cabeza), y no pasa nada, sólo, lo que le voy a decir es: le sugiero que lo cambie, si es, de acuerdo al marco de convivencia, si la mamá acepta se lo lleva, si no, ahí está el chico y me puede volver a poner la pistola y ahora si, a lo mejor hasta dispara; entonces, la poca o mucha autoridad que yo logre, si no tengo un soporte, unas normas, se me viene abajo, y eso es lo que nos está pasando en las escuelas. **Flr7**

Los docentes presentan lo que consideran como desafíos para ser autoridad, como se ha comentado previamente, se enfrentan a cambios de diferente índole, los cuales les han representado la necesidad de probar nuevos modos de este ejercicio, su autoridad ya no es reconocida, no se consideran respetados, ni apoyados, y enfrentan situaciones para las que reconocen no estar preparados, como las enfermedades que actualmente se presentan en los chicos, para brindar soporte y contención cuando la familia ha dejado de hacerlo.

5.1.4 Características de la autoridad. En ella se presentan las características que los docentes identifican deben estar presentes en un aula donde hay autoridad; sus elementos son las reglas, el aprovechamiento y el respeto.

Eje: Autoridad basada en la construcción.

Los docentes comentan que como figuras de autoridad deben observarse algunas características como: predicar con el ejemplo, es decir, acatar las órdenes que se indican, con una preparación continua, ser tolerante, respetuoso y favorecer un ambiente grato.

Caracterizan un grupo donde hay autoridad, comentan que lo identifican porque en el aula se trabaja, hay comunicación con los alumnos, y éstos obedecen las indicaciones, ponen atención al profesor, también cuando se observa un avance en el aprovechamiento académico y hay respeto entre todos, por lo que no es necesario gritar ni imponer nada. Destacan que los problemas se resuelven en el salón y no llegan a la Dirección, se observa la puesta en práctica de valores y, se pierde la necesidad de controlar a los otros.

Aprovechamiento

Una de las docentes considera que hay autoridad en el aula porque se observa trabajo, su disposición a permitir el desarrollo de diferentes actividades en un tiempo, muestra flexibilidad en su ejercicio de autoridad.

Se está trabajando, cuando hay autoridad se está trabajando, este... puede haber (inaudible), puede haber solicitudes de salidas al baño, puede haber... de alguna forma, a primera vista que no es nada, pero se está teniendo una dinámica interna, luego tengo alumnos pegando cosas, otros están trabajando, otros piden permiso de ir al baño, pero se está trabajando. Se puede ver a primera vista que hay comunicación aunque haya ruidos. **FA8**

Para esta maestra, la autoridad se observa cuando los docentes tienen la capacidad de resolver los problemas dentro del aula, cuando en los salones hay un control sobre la conducta de los alumnos.

¿Cómo identifico yo, si hay autoridad? Cuando los problemas no llegan a la dirección, salvo que sea, como el caso de Bryan, ya que rebasen; si no llegan problemas a la dirección es que el profesor tiene autoridad. Este... también cuando los indicadores de lectura, escritura, de lo que hacemos en la escuela van aumentando aunque sea décimas. Porque si hay autoridad, hay este...hay obediencia, hay, hacer sus ejercicios, y aunque sea décimas van aumentando los indicadores de aprendizaje. Este... ¿qué otra cosa me indica? Cuando yo acudo a los salones, y se está dando la clase o no se está dando la clase, y los muchachos están trabajando, y si es cierto, algunos platican, pero he acudido a clases en donde la mitad platica y la otra mitad escucha nada más, entonces, eso también me dice si hay autoridad, si se es uno o dos, bueno, pero cuando es la mitad y no pone atención, entonces, falta también un poquito de control, de autoridad. **FI6**

Otra profesora precisa como característica de la autoridad, el logro de los avances que se presentan en algunos chicos, revalora la forma de mantener el orden que había aprendido.

...en el aprendizaje, tú mismo como maestro a veces somos pesimistas, nos quejamos desde nuestro punto de vista, de que no, de que nos pedimos más, porque queremos más, pero eso te lo reporta mucho, el hecho de que al final del bimestre tú te das cuenta que, según para ti, tus clases era, que... estabas perdiendo autoridad, según tú, tu expectativa, y al final te sorprendes, de que haya chicos que calificaron, o que alcanzaron algo que, a lo mejor, como dice la maestra (FIr7) es una décima, pero es un avance, y tú no esperabas eso, porque, eh, pues, en forma incluso contraria, a lo que esperabas, avanzan los que a veces son más traviosos y dices: yo estaba pensando que no me hacía caso, y entonces para mí, que finalmente creo ese es el objetivo, y lo he aprendido poco, porque ahora cada vez, creo que me ha ayudado como maestra a madurar en que no espere yo controlar a la gente, ¿no?, de hecho creo que es parte de nuestro problema, el control, y como persona yo he avanzado en eso, en lo personal desde un principio, y ya no quiero controlar el grupo como tal, y ya no me espanta que llegue una autoridad y me vea como aquí mismo la maestra. **FI6**

Respeto

Al identificar una característica de la autoridad, la docente indica el respeto, cuando se da en el grupo, hay un cambio en la actitud del maestro.

Pues si hay trabajo, incluso no estar sobre de ellos, es trabajo voluntario, ya saben la responsabilidad que tienen como alumnos, y las indicaciones son acertadas y las realizan, no pueden dejar de platicar, son adolescentes, pero, pero están en lo suyo, hacen el trabajo, se respetan entre ellos, no se agreden porque este... si es muy común que a pesar de que estén alumnos trabajando, pues se están agrediendo muy fuerte, no hay tensiones, no hay gritos de parte del maestro, no hay necesidad de imponerse, ¿no?. **FG2**

Las características de la autoridad que los docentes exponen, responden a los cambios que enfrentan en el aula, a los cambios que los mismos alumnos van determinando y que ellos consideran son necesarios para observar avances en lo académico.

5.1.5 Limitaciones para ser autoridad. Esta categoría presenta los elementos identificados por los docentes como obstáculos para ejercer su autoridad. Está integrada por efectos de la convivencia en el aula, contextualización de la escuela, institución y cambios.

Eje: Autoridad con limitaciones.

Efectos de la convivencia en el aula.

Al recordar las limitaciones que se presentan al momento de ser autoridad en el aula, los docentes reflexionan sobre los efectos que surgen en la convivencia diaria. Explican cómo estas limitaciones incluyen desde reconocer que hay que establecer límites, inculcar hábitos y valores porque no cuentan con ellos desde su formación en casa, hasta observar que los chicos saben que no hay consecuencias para sus actos, pasando por faltas de respeto, insultos, rebeldía, tanto para el docente como para los compañeros del grupo. Mencionan necesario mostrar un buen trato que oriente a cambiar actitudes, y la importancia de ubicar el contexto y detectar las necesidades de los alumnos.

En el relato de la docente, surge como limitación para ejercer su autoridad la normatividad que frena ciertas decisiones que los profesores necesitan para asegurar un clima armónico en el aula, el no poderlo hacer afecta la convivencia porque los alumnos observan que no hay sanción para quien altera el orden u ocasiona problemas.

...tenemos casos patológicos, casos patológicos no solo de retraso, que sería el de menos, pues si este chico no me da problemas, le doy menos, el mismo programa, pero menos cantidad de trabajo a hacer, dosificado, pero eso no es lo único, si no que tenemos casos, y en el caso básico de la autoridad, yo he estado viendo casos de enfermedades mentales, el caso de Brian es un caso así, y entonces eso no se toma en cuenta para la autoridad [...] incluso yo no me siento

capaz para resolver eso, entonces pierdes autoridad porque los demás ven, y ¿Por qué no hace nada la maestra, por qué no lo corre? Y pues, porque tienes que ver toda la normatividad y todo eso. **FI6**

Dentro del aula, los docentes consideran que las limitaciones que enfrentan son principalmente por la ausencia de una norma que sancione significativamente a los alumnos, rememoran que ya los chicos abiertamente manejan que no se les puede reprobar, como lo expresa **FIr7** en su relato: Antes sabían que el maestro, si no cumplían los reprobaba, ahora, bueno, no los reprobaba, se reprobaban ellos. Ahora los mismos muchachos, llegan a manejar: al fin me tiene que pasar, así le dijeron a la maestra FC3, mira niña ¡apúrate!, - al fin usted me tiene que pasar, porque no puede reprobar. Entonces, van de la mano, ¿qué nos ha restado? Que no tenemos ninguna norma para decirle al niño: ¡adiós! , y por apegarse a la normatividad existente, los profesores no actúan ante ciertas conductas, lo que representa que los mismos estudiantes observen que no pasa nada, que no hay una corrección que evite que ellos las repitan. También mencionan que una limitación puede ser el que no se esté de acuerdo con el modo de ejercer el poder, pero finalmente, en el aula la única autoridad es el docente, por lo que no queda más que los chicos la reconozcan y la acepten, independientemente de cómo se ejerza.

Contextualización de la escuela

Los docentes refieren como parte importante a considerar como limitación para ser autoridad, el desconocimiento del contexto tanto de la escuela como de la modalidad, mencionan que al no contar con las figuras de apoyo se merma el aprendizaje esperado, también, en relación a la escuela, consideran que el entorno al no ser propicio para el desarrollo de los alumnos afecta el querer mostrarse como una autoridad en el aula.

Para este profesor, una limitación externa que encuentra es el contexto en que se ubica la escuela, este representa un cuestionamiento a su autoridad, aunado al clima generado por las autoridades.

En el entorno un desafío importante es el clima de violencia y adicciones que se presenta, así como la falta de opciones para el esparcimiento, deporte y trabajo...el maestro de telesecundaria está sólo, al final de cuentas, nos metemos al salón y cada quien se rasca con sus uñas, no hay apoyo de ningún otro tipo, no hay. Al contrario, hay mucha, por lo menos en esta escuela, mucha agresión, así

lo considero de parte de las autoridades, de la inspección hacia arriba, falta de información, bloqueos, censuras, todo lo que sea algo adicional, pues como esta actividad (refiriéndose al grupo de discusión), hasta está mal. **MJ1**

Otra maestra también considera que no conocer el contexto de la escuela, conocer las características de la población es una limitante, no se puede pretender ser un modo de autoridad cuando se parte de un ideal de alumno creado por alguien ajeno, por alguien que no conoce la realidad de las escuelas.

Yo encuentro limitaciones desde arriba, descontextualizado completamente, una cosa es aquí en la escuela, y en todas las demás escuelas y otra cosa es de inspección hacia arriba, ven otra cosa en las escuelas, ven otro tipo de alumnos, ven cosas diferentes. Una cosa es lo que se hace en los escritorios de las oficinas, y otra cosa es lo que pasa aquí, entonces es una limitante tremenda, si yo tengo idea que todos los niños que llegaron a primero de secundaria, saben todas las operaciones básicas, no traen lagunas, de ahí parto, de ahí les mando, todo lo que deben hacer ustedes, pero en las escuelas nos damos cuenta que no se parte de ahí, se parte de segundo de primaria, de tercero, etcétera; pero entonces, una de las limitantes es que no hay comunicación, no la hay entre, entre los que están frente al problema y los que están allá arriba, nada más dictando normas, leyes, planes de trabajo, etc. No hay, no hay una interacción, y eso pues nunca va a ser bueno. **Flr7**

Los docentes afirman que muchas actividades o acciones que se planean dentro de la Secretaría para todas las modalidades de educación secundaria, no corresponde con la realidad que se vive en las aulas de telesecundaria, además de que no se atiende a las características de los estudiantes.

Institución

Este aspecto, es señalado como una gran limitación, consideran que al no contar ya con la garantía de la Secretaría de hacerlos ver como una autoridad, se enfrentan a rescatarla y reconstruirla en el aula.

Para esta profesora los principios presentados por la institución y que buscan regular la convivencia en la escuela, son una limitante para su autoridad, al respecto narra:

Los jóvenes reclaman lo que no han ganado con trabajo; cuando cometen alguna infracción saben perfectamente que las sanciones establecidas en el Marco para

la Convivencia no impactan para que no las vuelva a cometer, esto se debe a que se le ha otorgado toda la credibilidad y todas las oportunidades para recapacitar y volver a empezar cuantas veces sea necesario. **FG2**

Otro docente, también señala como limitación para el ejercicio de autoridad las acciones que emprende la institución, como presionarlos para aprobar a los alumnos y evitar sanciones que puedan afectarlos.

Si, hay un aspecto que nos está pegando mucho, aquí si me atrevo a generalizar a los maestros de educación básica, es la intimidación, el miedo que de unos años para acá, la propia autoridad ha generado, miedo a la propia institución porque realmente no tenemos ningún tipo de apoyos, cualquier situación que se genere en la escuela es responsabilidad de los maestros, estamos hablando de UAMASI, del jurídico, este, de Derechos Humanos, y ahora últimamente, hace unos días con el dictamen de la Suprema Corte de Justicia, en donde señala a la escuela como responsable directamente del bullying, nos amarra, nos limita a ejercer la autoridad, a veces, por no meternos en problemas no actuamos, y en mi caso particular, ya me ha pasado de que mejor echo reversa en vez de entrarle a un problema...también hay condiciones no escritas, nosotros por ejemplo, a partir del segundo bimestre, tercer bimestre, tenemos mucha presión para ser muy suavecitos, no repruebes, así de plano, no repruebes. Este... ya sabemos desde siempre, pero se acentúa más en esos momentos...este, no suspensión, no nada que afecte la calificación del muchacho, pero es la única herramienta que tenemos para poder meter en orden, sería... ahí me quedaría. **MJ1**

Cambios

En este punto, los docentes comentan situaciones en el aula que observan como cambios, comparándolos con otras épocas en las que su autoridad era aceptada, por lo que consideraban el trabajo agradable y productivo. En la actualidad señalan enfrentarse a rebeldía, faltas de respeto y cuestionamientos. Los docentes comentan, de forma general:

Hace algunos años mi trabajo era agradable, productivo y gratificante. Ahora es difícil y agotador. Nos toca hacer con nuestros alumnos el trabajo de los padres. **FC3**

Como institución educativa se requiere ofrecerles a los jóvenes alternativas reales de aprendizaje para su vida, esto implica adecuar lo que ofrecemos como centro educativo. **MJ1**

Yo considero que hemos pasado del autoritarismo a la autoridad, porque yo pienso que esa parte es autoritarismo, esa parte que la misma sociedad te daba, te daba un poder y tú lo ejercías así, pero los muchachos estaban sometidos, y por eso obedecían más que otra situación. **FL1**

Creo que aquí hay dos vertientes: la imagen de autoridad por el hecho de decir es el maestro y la que se ejerce adentro del salón frente al grupo, con los alumnos, porque esa autoridad es, era, los papás te respetaban, la sociedad te respetaba y te veían como alguien importante, les digo, en esa película de La lengua de las mariposas te ponían a la altura de los padres, el padre, el militar y el maestro eran la autoridad del pueblo, el presidente se plegaba con ellos a pesar de todo, y lo digo también porque en mi tierra yo lo vi, lo viví. **FS4**

Yo retomo un poco de lo que dijeron FS4 y FL1, yo creo que es la capacidad, que la limitante es la capacidad que tenga yo para adaptarme a pesar de las circunstancias, a seguir siendo autoridad, o sea, aunque haya estos cambios, o sea, que padre que hubiera sido en tiempos de los 50's, 60's, que respetaban de otra manera y eso, pero este tiempo nos tocó, y creo que la limitante primera es tener la capacidad de aceptar esos cambios y adaptarte. **FI6**

Los profesores, identifican que algo que ha cambiado, es su capacidad para adaptarse a las circunstancias que se presentan, no tratan de ejercer su autoridad como se vivía hace algunos años, y comprenden que han pasado de un autoritarismo en cierta medida otorgado por los mismos padres a ejercer una autoridad en la que no hay sometimientos.

A continuación se presenta el inventario mencionado en la última sesión del grupo de discusión, en él se muestran los desafíos que los docentes identifican en su ejercicio como autoridad.

En relación a las y los alumnos, los maestros identifican como desafíos las inasistencias constantes, la violencia que se presenta tanto dentro como fuera de la escuela, las adicciones que traspasan su medio social, que los chicos no reconocen la autoridad y la cuestionan porque en casa no existe una figura que cumpla ese rol, la baja autoestima que se observa, en algunos casos porque son repetidores de grado, la cada vez más frecuente presencia de enfermedades y trastornos, que los docentes reconocen no saber cómo enfrentar, lo cual les representa trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y afrontar el rezago académico que viene aunado, así como la

apatía que puede observarse cuando los estudiantes no responden a las actividades presentadas por no responder a sus necesidades y características.

En cuanto a los padres de familia, los retos que los profesores mencionan incluyen la disfunción familiar en la que se sitúan los alumnos, que en muchos casos representa el abandono de los mismos para cualquier actividad o necesidad que surja, no apoyan el desempeño de sus hijos ni las decisiones de los profesores, se presentan como problemáticos en la escuela al señalarles el atraso académico o reportar alguna conducta, además de que los casos en que están presentes muchas veces los mismos chicos hablan de maltrato.

Sobre sí mismos, los maestros identifican que los retos que perciben para ser autoridad es que la mayoría requiere de poder motivar constantemente a sus alumnos para realizar las actividades, reconocen que no cuentan con las herramientas suficientes para dar solución a algunos problemas que se presentan en el aula, que actualmente tienen que realizar actividades que antes correspondían a los padres de familia, como la contención y la orientación, consideran que no presentan a los alumnos alternativas reales de aprendizaje, para que sea significativo, también mencionan que no siempre tienen la capacidad de adaptarse a los cambios que enfrentan en el aula, muchos desearían que los alumnos reconocieran su autoridad y la aceptaran como lo hacían en otras épocas, finalmente, señalan que no cuentan con la preparación para enfrentar y apoyar las condiciones físicas y psicológicas de los alumnos.

Referente a la institución, comentan como desafíos el desprestigio social que la misma Secretaría ha creado alrededor de la figura docente, lo cual les resta socialmente la poca credibilidad que puedan tener, señalan que observan un desconocimiento de lo que se vive en el aula, de las características de los alumnos, mencionan también que el no contar con una normatividad que realmente corrija a los alumnos, les limita al intentar ser autoridad porque no son tomados en serio por el tipo de sanciones que se establecen, así como, las condiciones no escritas que presenta a los docentes en relación a la aprobación de los alumnos, ya que señalan que aunque falten y no cumplan con el trabajo, al final las autoridades presionan para que sean aprobados.

5.2 Discusión de los datos. Segundo nivel de análisis.

La discusión se orienta con base en las preguntas planteadas al inicio de la investigación, éstas son: ¿Cómo se construye la autoridad docente en la telesecundaria, desde la perspectiva de los docentes? (objeto de estudio), ¿Cuáles son los principales desafíos y preocupaciones de los profesores, que presenta el trabajo con adolescentes en la escuela telesecundaria?, ¿Cuáles son los principales rasgos de la autoridad docente necesarios para promover la autonomía de los adolescentes?; y de acuerdo a los tipos y rasgos de autoridad que se plantean en el capítulo tres, se agrega una nueva interrogante, ¿Cuáles formas de autoridad están presentes en esta telesecundaria, hay una mezcla o existen tipos puros?.

La discusión se presenta en el siguiente orden, para dar respuesta a las interrogantes presentadas:

5.2.1 Concepción de la autoridad y su reconstrucción desde la perspectiva de los docentes de la telesecundaria.

5.2.2 Principales desafíos y preocupaciones presentes en el trabajo con adolescentes en la telesecundaria.

5.2.3 Principales rasgos de la autoridad para promover la autonomía de los adolescentes.

5.2.4 Formas de autoridad presentes en la telesecundaria. Mezcla o tipos puros de autoridad.

5.2.1 Concepción de la autoridad y su reconstrucción desde la perspectiva de los docentes de la telesecundaria.

La autoridad es concebida por los docentes a partir de sus experiencias tanto personales como en el aula. A través de ellas, le han otorgado diversas acepciones que develan que muchos de ellos continúan sintiéndose ligados a una visión autoritaria.

Algunos docentes reconocen que, a partir de estas experiencias, han transitado por varios modos de ser autoridad; recuerdan sus primeros años en los que principalmente respondían a las indicaciones que habían aprendido para trabajar con un grupo, las que consistían principalmente en mandar y controlar a los estudiantes. Sin embargo, mencionan que en este proceso se han dado cuenta que la autoridad como era entendida por ellos ya no les es reconocida, lo que ha ocasionado, como lo señala

Tenti (2004) que busquen una renovación permanente, y que busquen una nueva práctica de este ejercicio, nuevas formas de relación con sus alumnos y que al mismo tiempo responda a las características y necesidades que presentan y les permita de acuerdo a lo planteado por Tallone (2010), buscar una nueva legitimidad de su autoridad.

Consideran que actualmente ante los cambios que enfrentan deben reconstruir su figura como autoridad a partir de diversas estrategias como la escucha y el diálogo (Tenti, 2004), exploran posibilidades para lograr que en el aula se entienda, que las normas y los límites son necesarios para convivir, para aprender, para construir. Se identifica que la imposición, es vista ya como una estrategia superada, y reconocen que convencer a sus alumnos representa construir una relación entre el conocimiento y la convivencia.

Comentan de forma general que en este transcurrir es necesario mostrarse más humano, más cercano a los estudiantes, mostrar mayor empatía e interés por ellos y tratar de cubrir los vacíos que las familias han dejado como el respeto a las reglas. Para los docentes de Telesecundaria, al menos, el nexo afectivo es de gran importancia en la relación que establecen con sus alumnos.

Teniendo en cuenta los argumentos de los docentes, se observa que el ejercicio de la autoridad no es algo estático, sino que está en constante movimiento, por lo que manifiestan una reconstrucción de este concepto, en el que se aprecia una relación más horizontal, en la que muestran como acuerdo, su necesidad de preparación para atender las nuevas particularidades que encuentran en el salón de clases; también los cambios que deben generar en el aula para promover una mayor participación en la que los alumnos se sientan respetados, motivados, valorados y se aprecien como sujetos autónomos.

Expresan que esta reconstrucción de su autoridad los hace ejercerla a algunos de manera compartida, al mostrar compromiso con el grupo, y manifestar valores (Cortina, 2010), y actitudes que consideran necesarios para entablar una nueva relación con sus alumnos, al trabajar de un modo diferente al que indica la institución; más aún, buscan estrategias que faciliten la autorregulación y modificación de las actitudes que observan; son conscientes que es necesario contar con la credibilidad de los chicos a partir de los conocimientos que imparten, para ser vistos nuevamente como autoridad.

5.2.2 Principales desafíos y preocupaciones presentes en el trabajo con adolescentes en la telesecundaria.

El principal desafío que los docentes señalan, está relacionado con la visión que tienen sobre la condición juvenil, la cual sumada a otros factores como los cambios de paradigmas que fueron mencionados en este trabajo, incide en la relación educativa que establecen y en el modo de ser autoridad.

Entre las miradas que han construido sobre los adolescentes con los que trabajan sobresalen dos posturas, en una son definidos por las carencias que manifiestan dentro del aula, por la potencialidad de su acción, jóvenes como seres inseguros, como desinteresados, que no quieren aprender, nada les interesa (Greco, 2007), peligrosos, victimizados y rebeldes (Chávez, 2005), por la otra, son apreciados por las características positivas que muestran.

Por otra parte, aparecen los padres de familia, quienes son vistos como desafío por una parte, por mostrar poco interés por sus hijos en el aspecto académico, por no apoyar las actividades ni las decisiones de los docentes, por no presentarse a la escuela a menos que obtengan algo, y por otra, por las situaciones a que enfrentan a los chicos en su núcleo familiar.

Un tercer aspecto que identifican como desafío es laborar bajo las características propias de la modalidad, al ser el docente de telesecundaria la única figura que influye en la formación de los alumnos dentro de la escuela, deben atender aspectos que en otras modalidades realizan la trabajadora social o el orientador.

Comentan también sobre el desprestigio y el cuestionamiento que realizan los medios de comunicación sobre el trabajo que realizan (Tallone, 2010), y que en general, la misma Secretaría ha creado sobre la figura de los profesores, y que contribuye a que ya la sociedad no crea ni confíe en ellos.

Señalan además, como un gran desafío no contar con un marco o una normatividad que de verdad establezca sanciones para los alumnos, que realmente permita que ellos observen consecuencias en sus actos y facilite la corrección de conductas, que promueva la reflexión y la apropiación de reglas, con el propósito de mejorar tanto el aprovechamiento académico como la convivencia dentro de la escuela.

Asimismo, creen que el entorno en que los jóvenes se desenvuelven, no ofrece muchas oportunidades para su desarrollo y llega a contradecir lo que se trabaja en el aula.

Hay que mencionar además, las preocupaciones que los profesores presentan en relación a la reconstrucción de su autoridad, entre ellas la necesidad constante de prepararse, reconocen la necesidad de dotar de una nueva profesionalidad a los profesores (Tenti, 2004), de contar con las herramientas que les permitan afrontar los cambios que se presentan en el aula, como el incremento significativo de trastornos, enfermedades y particularidades que exhiben los estudiantes, consideran que al no estar preparados para atenderlas, su autoridad se ve cuestionada.

Reflexionan de igual forma como preocupación, la exigencia que se plantean a sí mismos, sobre adecuar los contenidos académicos a la realidad que viven los alumnos, a ofrecer algo más de lo que viene en los libros y que tenga un verdadero sentido para los chicos, ya que estiman estas acciones pueden ayudarles al proceso de reconstrucción de su autoridad al generar mayor credibilidad hacia ellos.

Advierten que un factor que les causa también aflicción es la permanencia de los alumnos, los docentes hablan de contenerlos en la escuela, de crear un ambiente en el aula en la que los jóvenes se sientan respetados y valorados, y se pueda promover su autoestima al trabajar en sus potencialidades y con ello, tratar de evitar la deserción y las conductas de auto daño que algunos presentan.

Finalmente, otro aspecto que causa preocupación es la situación que refieren los docentes de sentirse presionados por aprobar a los chicos, aunque no asistan o no trabajen; comentan que esto también afecta a su autoridad porque los estudiantes van aprendiendo que hagan lo que hagan no reprobaban. Para los docentes representa agobio porque no es sólo otorgar una calificación, sino generar conciencia de que esto repercute en lo que realmente aprenden, en que para el siguiente nivel educativo no contarán con los elementos mínimos y necesarios para ingresar o permanecer.

Las preocupaciones que los profesores manifiestan, ponen en evidencia el compromiso que sienten con el desarrollo y avance de sus alumnos, por ofrecer nuevas perspectivas de crecimiento, de convivencia y aprendizaje.

5.2.3 Principales rasgos de la autoridad docente para la autonomía de los adolescentes.

Los docentes hablan de diversos rasgos que observan cuando son autoridad dentro del aula y que facilitan en sus alumnos la autonomía. Mencionan que como constructores de autoridad deben ser flexibles y dinámicos, la autoridad no es algo fijo sino que debe irse adaptando a las circunstancias que se presentan, reconstruyéndola en el día a día, mostrarse justos y tolerantes. Señalan la importancia de reconocer y explicar a los jóvenes la necesidad de las normas y los límites, porque el ser flexibles no significa justificarlo todo, les representa hacerse cargo como adultos de las situaciones que surgen y acompañar, más no dirigir, a los chicos en su crecimiento (Guillot, 2007).

Comentan que un rasgo trascendente es mostrar su compromiso con los alumnos, establecer junto con ellos las normas o reglamento que guiará sus acciones, dialogar para establecer acuerdos y negociar cuando se presenta un problema, sin tener que llegar a otras instancias para su solución, confiar en su capacidad de autorregulación, permitir la expresión de sus cuestionamientos, de sus sentimientos e ideas, aceptando sus diferencias. Dentro del compromiso que manifiestan, tiene cabida su capacidad para despertar el interés por aprender, para otorgar a sus estudiantes las herramientas que les permitan continuar aprendiendo por su cuenta.

Identifican como un punto fuerte el respeto, el crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan escuchados y valorados, un lugar en el que se les permita equivocarse y practicar formas de relacionarse (Guillot, 2007), en el que se promueva el trabajo colaborativo que posibilite la responsabilidad de sus actos.

Resaltan que para lograrlo es necesario ser cercano con ellos, mostrarse más humanos en la relación que entablan, que sea vivida como un vínculo horizontal en el que es posible tomar decisiones entre todos, considerar las condiciones que viven para apoyar su desempeño, dirigirse con base en valores como la empatía, la solidaridad y la honestidad, brindar un trato afectivo pero firme (Guillot, 2007).

Señalan que cuando se reconoce la autoridad, y los chicos se comprometen se observa trabajo en el aula, se notan avances en su desempeño, por pequeños que sean, no se ven en la necesidad de gritar ni de imponer nada, se siguen las indicaciones porque están convencidos del trabajo que hay que realizar; para lograrlo insisten en la necesidad

de actualizarse, de hacerlo para responder a los cambios, a las nuevas características con las que llegan sus alumnos y atender a estas nuevas demandas.

5.2.4 Formas de autoridad presentes en la telesecundaria. Mezclas o tipos puros.

Como señalé en un capítulo previo, mi discusión está orientada por la alternativa presentada por Guillot (2007), en la que habla de una autoridad del buen trato, destaca dos posturas sobre la autoridad, que en su momento fueron descritas, autoridad que construye y autoridad que destruye, en el caso de esta investigación se identificaron esbozos de ambas.

Por una parte, al retomar la forma señalada como autoridad que construye, identifico que los docentes manifiestan una preocupación verdadera por la persona de sus alumnos, comentan que es necesario comprender y aceptar las situaciones que en general viven los chicos, sin desconfirmar lo que expresan o piensan, en una relación en la que se sientan respetados en su dignidad.

Los profesores hablan de la empatía, de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, pero no por ello aceptarlo y justificarlo todo, incluso mencionan que el trato cordial no implica que no debe haber disciplina, sobresale en su discurso su renuncia a impedir la existencia de los chicos, es decir, no tratan de que sus estudiantes existan en relación a lo que ellos como docentes establecen, sino que permiten su participación en la construcción de reglas y del conocimiento.

En diversas ocasiones se aprecia el compromiso que tienen con ellos, al buscar estrategias para atender y responder a sus particularidades aunque no cuenten con todas las herramientas para lograrlo, buscar despertar el interés por aprender, reconocen la legitimidad de su pensamiento, lo que posibilita que confíen en sí mismos y que continúe este proceso, buscando que con ello se emancipen del entorno que consideran influye y ofrece pocas posibilidades de desarrollo.

Otro rasgo de este modo de autoridad que identifico en los profesores, es la preocupación constante por contener a los alumnos, por dar un sostén ante la desesperanza por el futuro que observan, en el que no encuentran mucha relación con

lo aprendido en la escuela y lo que requieren para enfrentar su incorporación a la sociedad.

Por otra parte, al volver a la otra postura o modo de ser autoridad señalada por Guillot, descubro elementos de la autoridad que destruye en algunos profesores, aclaro, que considero esto se debe a que continúan en el proceso de ir descubriendo el modo de este ejercicio que les funcione mejor; entre las características que sobresalen se identifica en el discurso el intento de controlar y vigilar los movimientos de los alumnos dentro del aula, la justificación de gritarles porque al parecer sólo entienden de esa forma, a la necesidad que expresan de que tanto su autoridad como la del demás personal de la escuela sea reconocida y aceptada, de no hacerlo se enfrentan a la represión por parte del maestro.

Otro elemento que apoya este argumento, es la idea que permanece y que se expresa tal cual de que como maestro, como autoridad pueden guiar en el camino que los jóvenes van a llevar.

De acuerdo a los puntos expuestos, se puede decir que dentro de la telesecundaria se presentan mezclas en el modo de ser autoridad, no existen tipos puros, en partes de los relato se comprueba, al comentar que van probando diversas estrategias para reconstruirla, los docentes van tratando de identificar que sirve con cada grupo, con cada alumno.

Tomando como base la discusión actual sobre la autoridad docente, presentada en el capítulo uno, el presente trabajo aporta la expresión directa de los profesores, tal como lo hicieron Zamora y Zerón (2009) y Zamora y Zerón (2010), la diferencia entre sus investigaciones y la presente, es que los autores encontraron que en la realizada en 2009, los educadores no pudieron definir claramente que era la autoridad, la presentaban como algo difuso, delimitada por la negación de lo que no era, mientras que en este trabajo se presentan las concepciones claras que han elaborado. Otra diferencia que surge, en 2010 los autores construyen cinco formas de comprender la autoridad, en la investigación que presento se abarcan estos cinco tipos, pero se relacionan con las dos posturas presentadas por Guillot.

Dos elementos que coinciden, son los argumentos respecto a que la autoridad se da una relación que se establece en el día y que requiere ser reconocida por el otro, lo

que implica su reconstrucción permanente, además; que se señala que para que ésta cobre sentido lo que se enseña debe ser significado, algo que sirva para la vida del alumno, en su contexto.

Conforme a la perspectiva de los docentes, su construcción de autoridad ya no cuenta con la base institucional de otros tiempos, sino se fundamenta tanto por los conocimientos sólidos que manejan como por su interés en actualizarlos a la época actual, a las características de los alumnos, y por su condición de adultos que se saben responsables de dar solución a los cambios que se presentan y a dar un acompañamiento cercano a sus estudiantes.

Considero que otra aportación que se logra, es conocer la expresión del docente de telesecundaria sobre un tema que no sólo le preocupa, sino le ocupa y que abarca diversos ámbitos de la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado, se exponen las consideraciones finales producto del trabajo realizado, el alcance de la investigación en términos de los objetivos planteados y las limitaciones de la misma.

El objetivo fundamental de esta tesis era dar cuenta de los modos de entender y construir la autoridad desde la perspectiva de los docentes en una escuela de la modalidad de Telesecundaria.

En primer lugar, se presentan los resultados de un tema cuya principal aportación radica en que ha sido escasamente explorado en las investigaciones educativas, y en una modalidad en la que los temas primordiales de indagación se centran en el modelo pedagógico o en el uso de la tecnología.

El concepto de autoridad cuenta con diversas definiciones para los docentes, sin embargo, en común señalan, que es necesaria para trabajar y lograr un ambiente agradable y de respeto que facilite la convivencia.

Ha dejado de ser una atribución, para convertirse en una relación que se construye, que obedece a un contexto y es histórica, por lo que cada cierto tiempo tiene que reconstruirse. De las concepciones que presentan los profesores, se desprenden las características que refieren de este ejercicio.

El principal hallazgo de esta investigación radica en encontrar que los docentes consideran que la autoridad es una conquista que deben lograr día a día, basada en la construcción de relaciones más horizontales, lo que implica respeto, cercanía y un interés auténtico por el otro, en este caso, por cada uno de los chicos con los que trabajan.

No se puede afirmar que todos los profesores se dispongan a transitar hacia esa noción de conquista, las nociones que ofrecen por una parte muestran este intento, por otra, se entrevé que no quieren ceder su autoridad tradicional, de acuerdo a los relatos de los docentes persiste un temor a perder el control del grupo, a que los alumnos hagan lo que desean si no tienen una figura clara que los guíe y, a que el entorno de aprendizaje se vuelva caótico.

Algunos profesores consideran que sus alumnos son críticos, tanto sobre los conocimientos que les imparten como en la forma de relacionarse con ellos, lo cual en ocasiones puede causar confrontaciones en la interacción.

Los docentes necesitan espacios y períodos para reflexionar sobre su ejercicio de autoridad, sobre cómo se relacionan con los adolescentes y las estrategias que utilizan para reconstruir su autoridad y sea reconocida.

En esta investigación se muestra que los profesores no cuentan con herramientas para lograr que su autoridad sea reconocida, señalan que muchas veces no saben qué hacer para resolver los problemas que surgen en la convivencia con los alumnos, y entre los alumnos.

A continuación se presentan las conclusiones que se derivan de lo encontrado en el trabajo de investigación.

1. Los docentes han elaborado y reconstruido su concepción de autoridad a partir de las experiencias presentes en su vida y práctica educativa.
2. Los profesores señalan haber ejercido un modo de ser autoridad que correspondía a lo establecido por la Institución, sin embargo, las experiencias y los cambios que se presentan en el aula, los ha llevado a experimentar otras formas, las cuales tratan de responder a los retos que señalan enfrentan en el día a día, y a las características y necesidades de los alumnos.
3. La autoridad es una conquista, basada en el respeto, en un nexo afectivo, que se construye en la convivencia diaria.
4. Los docentes reconocen la necesidad de reconstruir su autoridad, de adaptarla al tiempo en que se vive, a los alumnos con los que trabaja y a los cambios de paradigmas que influyen en la escuela.
5. Es necesario que la Institución brinde herramientas a los docentes que les permitan enfrentar los cambios que se viven en el aula y que les ayude a ejercer su autoridad desde el reconocimiento que los profesores hacen de la necesidad de realizarla de una forma más horizontal, humana y participativa.
6. En relación al punto anterior, también es indispensable que la Institución colabore con los docentes en erradicar el desprestigio del que son sujetos, y que afecta la forma en que son percibidos tanto por los padres de familia y por los alumnos, al momento de mostrarse como autoridad.

7. La visión que prevalece en los docentes sobre los alumnos (adolescentes) determina en gran medida el ejercicio de autoridad que se presenta en cada una de las aulas.
8. Los docentes brindan un acompañamiento no sólo académico a los alumnos, en la mayoría de ellos se presenta también a nivel afectivo.
9. Los profesores develan en su discurso que han vivido en otro contexto tanto su adolescencia como la de alumnos anteriores, sus experiencias marcaron referentes diferentes a los que actualmente significa ser joven. No sólo se enfrentan a los cambios en las características que se observan en el aula, si no a un sentido diferente de la adolescencia.
10. Los profesores señalan la necesidad de contar con un marco o normatividad, que les permita de manera eficaz resolver las problemáticas que se presentan en la escuela con la finalidad de consolidar su autoridad, garantizar su reconocimiento y dar solución a los conflictos de manera que los alumnos observen verdaderas consecuencias a su conducta.
11. La ausencia de reconocimiento de la autoridad docente hace enfrentar a los profesores con una pérdida de dignidad, en la que se le señala, se culpa, se le hace dudar de sus decisiones, y lo mantiene en una incertidumbre sobre su situación laboral; en el trato diario un alumno goza de mayor credibilidad y respeto en su expresión, en la seguridad del ejercicio de sus derechos aunque se compruebe que es responsable de ocasionar daños a otro miembro de la comunidad educativa.
12. Los docentes expresan ser conscientes de los elementos que adolecen para atender a los alumnos, para ofrecer aprendizajes significativos y mejorar la convivencia en el aula, elementos que identifican como determinantes en su ejercicio de autoridad y que contribuyen a que sean reconocidos como tal.

Los alcances que estimo presenta la investigación son, en primer lugar: exhibe la descripción que docentes de la modalidad de telesecundaria realizan sobre el tema de la reconstrucción de la autoridad como consecuencia de los cambios de paradigma que viven dentro de su práctica, con base en los planteamientos que exhiben, se infiere que

es dinámica, actualmente han tenido que incorporar elementos nuevos a su actividad, intentar modos diferentes de ser, algunos por convencimiento, otros porque la realidad que enfrentan los obliga, la necesidad de adaptarse y responder a los cambios para que funcione su rol dentro del aula, en segundo lugar, revela los retos que encaran y finalmente, señala las estrategias que surgen en el proceso de reconstrucción.

Considero que los datos obtenidos pueden extrapolarse tanto a otras escuelas de la misma modalidad, como a otras modalidades de educación secundaria, y puede servir para propiciar la reflexión sobre los modos de ser autoridad y la necesidad de practicar otras formas.

Una limitación que encuentro fue el tiempo destinado al trabajo de campo, a la obtención de los datos, aunque no dependió completamente de mí, aprecio que limitó el tiempo para la expresión de los docentes, para obtener más información que otorgara más elementos sobre el proceso de reconstrucción de su autoridad.

Finalmente, identifiqué como un campo fecundo que complementaría este trabajo inicial, el retomar la expresión de los alumnos de la telesecundaria, conocer su vivencia sobre la autoridad, qué elementos retoman para reconocer a un docente que ejerce esa función, y poder reconocer las estrategias que siguen para enfrentarla.

ANEXOS

ANEXO 1

El proceso de construcción de la autoridad docente: Reflexiones y desafíos desde la perspectiva de los maestros de la modalidad de educación Telesecundaria.

NARRATIVA

Nombre: _____

Formación: _____ Años de servicio _____

El propósito de esta narrativa, es conocer tu punto de vista sobre el concepto de autoridad, que recuerdes como la has ido construyendo y como ha ido configurando tu práctica en el aula.

Por favor, contesta las preguntas de forma narrada, no punto por punto, en computadora, para que puedas leerla y corregirla las veces que consideres necesarias, mínimo tres páginas en total.

Cuentas con una semana para realizarla, por favor toma el tiempo que consideres necesario, toma en cuenta aspectos tanto de tu vida personal como profesional.

1. ¿Qué significa para ti autoridad?
2. ¿A quién recuerdas como una figura de autoridad significativa para ti y por qué la consideras así?
3. ¿Cómo aprendiste a ser autoridad?
4. ¿Cómo has construido tu autoridad dentro del aula?
5. ¿Cómo ejerces tu autoridad?
6. ¿A qué desafíos te enfrentas como autoridad en el trabajo con adolescentes?

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
 LÍNEA DE FORMACIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

**PLAN DE TRABAJO PROPUESTO PARA EL TRABAJO DE CAMPO EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA
 NO. 52**

GRUPO DE DISCUSIÓN

TEMA: El proceso de construcción de la autoridad docente: Reflexiones y desafíos desde la perspectiva de los maestros de la modalidad de educación Telesecundaria	
Sesiones Propuestas:	3
Fechas:	19, 21 y 26 de Octubre de 2015.
Horarios:	7:00 a 8:00 am.
Participantes:	Docentes frente a grupo del plantel.
Moderadora:	Lic. Sandra E. Sánchez Vega
Coordinadora:	Dra. María Concepción Chávez Romo

Sesión	Duración	Propósito	Tema o asunto a discutir	Estrategia	Preguntas para reflexión	Materiales
1. Planteamiento del problema: La autoridad docente en el mundo contemporáneo	1 hora	Reflexionar acerca de los retos que tienen los docentes de escuelas telesecundarias en el ejercicio de su	Legitimidad de la autoridad docente. Desprestigio de la figura docente.	Lectura de fragmentos del texto "Vejas y nuevas formas de autoridad docente" de Emilio Ternti.	<ul style="list-style-type: none"> ¿qué implica ejercer la autoridad docente en el escenario actual? ¿consideras que la autoridad que ejerces te es 	Lectura y grabadora

Sesión	Duración	Propósito	Tema o asunto a discutir	Estrategia	Preguntas para reflexión	Materiales
2. El ejercicio de la autoridad docente en la escuela telesecundaria	1 hora	Conocer la función y las características principales del ejercicio de la autoridad en el contexto de la escuela telesecundaria.	<p>Autoridad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función. • Principales características. 	<p>Presentación de las preguntas para la reflexión.</p> <p>Discusión del tema con base en las preguntas para reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la función de la autoridad dentro del aula? • ¿Qué características identifican en un grupo donde sí hay autoridad? • ¿Cómo debe ejercer su autoridad un maestro que trabaja con 	Grabadora

				<p>Tarea: Se solicitará para la siguiente sesión a cada docente, que lleve por escrito una narrativa de un caso concreto sobre cómo ejercieron su autoridad para resolver un problema o conflicto generado entre alumnos.</p>	<p>población adolescente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué? 	
--	--	--	--	---	---	--

Sesión	Duración	Propósito	Tema o asunto a discutir	Estrategia	Preguntas para reflexión	Materiales
3. Los desafíos del ejercicio de la autoridad en la escuela telesecundaria	1 hora	Profundizar en los desafíos del ejercicio de la autoridad en la educación secundaria. Lograr construir un inventario de los principales desafíos que identifican en su trabajo.	Principales retos y problemas del ejercicio de la autoridad	Se solicitará a los docentes que compartan la narrativa que elaboraron sobre el caso requerido y se invitará a comentar sobre los casos. Se presentarán las preguntas para la discusión	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué desafíos específicos identifican en el trabajo con población adolescente? Frente a estos desafíos ¿cómo debe ser la autoridad? ¿Qué limitaciones 	grabadora
				del tema y se compartirá el inventario que se elabore con su participación.	encuentran al tratar de ser autoridad en el aula?	

ANEXO 3**DATOS DE LOS DOCENTES QUE ELABORARON NARRATIVA**

CLAVE	ESPECIALIDAD	AÑOS DE SERVICIO
FL1	Licenciada en Geografía	21 años 8 meses
FG2	Licenciada en Odontología	25 años
FC3	Licenciada en Psicología	27 años 6 meses
FS4	Licenciada en Psicología	7 años 7 meses
FY5	Licenciada en Educación Telesecundaria	1 año 6 meses
FI6	Licenciada en Psicología	15 años
Fir7	Maestría en Investigación Educativa	43 años
MJ1	Licenciado en Geografía	29 años

ANEXO 4

DATOS DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

CLAVE	ESPECIALIDAD	AÑOS DE SERVICIO
FL1	Licenciada en Geografía	21 años 8 meses
FG2	Licenciada en Odontología	25 años
FS4	Licenciada en Psicología	7 años 7 meses
FI6	Licenciada en Psicología	15 años
FIr7	Maestría en Investigación Educativa	43 años
FA8	Licenciada en Historia	26 años
MJ1	Licenciado en Geografía	29 años
MC2	Licenciado en Educación Telesecundaria	15 años

REFERENCIAS

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011), *Lineamientos generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*. México.

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011), *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal*, México.

1 2013.Diccionario de Derecho Romano, consultado 24 de septiembre de 2016, <http://www.derechoromano.es/2013/03/auctoritas.html>.

Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Argentina: HomoSapiens.

Bourdieu, P., Passeron, J. (1977). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. La reproducción*. Barcelona: Laia.

Callejas, L., Piña, C. (2005). *La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil*. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Vol. 21, núm. 134, 2005. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. p. 27-42

Castro (2009), *Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. Autoridad, autoritarismo, tipología de poder de los docentes*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 49/1 – 25 de marzo de 2009 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Última Década no. 23, 2005. Valparaiso. P. 9-32

Chávez, M. C. (2014). *La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía*. *Sinéctica*, (42), 1-17. Recuperado en 28 de julio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2014000100003&lng=es&tlng=es.

Chávez, M. C. (2013). *Los maestros de Formación Cívica y Ética en la Educación Secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*. Tesis de Doctorado. UNAM: México

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14() 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia. Edit. Universidad de Antioquía.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión con las modificaciones hechas al artículo 3o. en 1992.

Dorio, I. (2004). *Características generales de la metodología cualitativa*. En Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

Duarte, A., Abreu, J. (2014). *La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Daena: International Journal of Good Conscience. 9(2)90-121. Agosto 2014. ISSN 1870-557X.

Esquivel Corella, F; (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Educación*, 37() 65-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004>

Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Tenti, E. (Comp) (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF) (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011*. NY.

Furlán, A., Spitzer, T. (Coord.) (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES

Gil, J., Rodríguez, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens

Guillot, G. (2007). *La Autoridad en la Educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.

Hernández, G. (2006) *El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria*. Veracruz: Revista de investigación educativa, núm. 2. Enero-junio 2006, pp. 1-17.

Hernández, G., Reyes, M. (2011). *Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula*. Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 133. ISSUE-UNAM.

laies, G., Segal, A. (1994). *La Escuela Primaria y las Ciencias Sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante*. En Alderoqui, S., Aisenberg, B. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones*. España: Paidós.

Krauskopf, Dina. (2000). *La construcción de políticas de juventud en América Latina*. En *La construcción de políticas de juventud en América Latina*. CLACSO: Buenos Aires.

Krauskopf, Dina. (2010). *La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria*. *Última década*, 18(33), 27-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200003>

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide

Landeros, L., Chávez, M.C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la educación.

Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

4 2013. Diccionario jurídico. Consultado el 24 de septiembre de 2016. <http://www.uned-derecho.com/diccionario/>.

Mauri, T. (1993). *La naturaleza activa y constructiva del conocimiento*. En Coll, C. *EL constructivismo en el aula*. España: Grao.

Meza, Marisa, Cox, Pilar, & Zamora, Guillermo. (2015). *What and how to observe interactions to understand teachers' educational authority*. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 729-742. Epub 12 de mayo de 2015. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051777>.

Montserrat, M. (2012), *La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria*. Flacso Argentina: Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol.1 – Págs. 89 a 91.

Olvera, P. (2010) *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos...* México: SEP.

2 2016. Definiciona. Definición y etimología, consultado 24 de septiembre de 2016. <https://definiciona.com/poder/>

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá: Norma.

Reyes, A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. Tesis Maestría. FLACSO: México.

Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roldán, N. (6 julio 2015). Hacienda fusiona 16 programas educativos y elimina escuela segura. *Animal político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/>

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Pág. 125. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Plan de estudios 1999*. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Pág. 12. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. P. 40. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2016). *La escuela al centro*. México: SEP.

Subsecretaría de Educación Básica (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*. México: SEP.

Sepúlveda, M. G. (2003). *Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria*. *Revista de psicología, Universidad de Chile*, 27-35.

Serrano, J. (2007). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida. COMIE

Suárez, M (2005). *El grupo de discusión, una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Tallone, A. (2011). *Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad*. *Revista de educación*, 115-135.

Tarrés, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso, El Colegio de México, Porrúa.

Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

Telesecundaria 52 (2013). *Programa Estratégico de Transformación Escolar*, documento escolar.

Tenti, E. (abril de 2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". www.revistatodavia.com.ar.

Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario internacional.

Yurén, M. T., Cruz, M d I., Estrada, M. y Araújo-Olivera, S. (2005). *Respeto, Democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10() 15-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002403>

Yurén, T y Hirsch, A (Coords) (2013) *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011* en: <http://filosofia.uanl.mx:8080/cambio-educativo/descargas/Investigacion/Edoconocimiento2013.pdf>

Zabalza, M A; (2014). Reseña "*La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*" de A. Domingo y V. Gómez. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(455-457). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662030>

Zamora, G., Zerón, A. (2010), *Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza*. *Revista española de pedagogía* año LXVIII, nº 245, enero-abril 2010, 99-116.

Zamora, G., Zerón, A. (2009), *Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes*. Universidad Austral de Chile: Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 171-180, 2009.