



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

**CONCEPCIÓN DE REGLAS Y AUTORIDAD EN EL AULA:
UNA MIRADA SOBRE EL DOCENTE**

*TESINA que para obtener el título de
Licenciada en Psicología Social
Presentan:*

ARGUERO CORTES OLGA

FLORES RAMIREZ GABRIELA

Matrícula: 96327452

Matrícula: 96327609

Asesor

JOSE LUIS TORRES FRANCO

Lector

J. OCTAVIO NATERAS DOMINGUEZ

Lector

ALAN MENDOZA ROMERO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. LA EDUCACIÓN, EL DOCENTE Y LA AUTORIDAD	
1.1 Debate social en torno a la educación.....	8
1.2 El docente como actor social.....	17
1.3 Reglas y Autoridad.....	25
1.3.1 Reglas.....	25
1.3.2 Legitimidad de la autoridad.....	29
1.4 Currículum oculto.....	34
1.5 Interaccionismo Simbólico.....	40
1.6 Psicología Social Construcionista.....	45
2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	
2.1 Problema.....	55
2.2 Objetivos	55
2.3 Hipótesis.....	55
2.4 Definición Conceptual y Operacional.....	56
2.5 Diseño de Investigación.....	58
2.5.1 Consideraciones Metodológicas.....	58
2.5.2 Procedimiento e Instrumentos.....	59
2.6 Tratamiento de la Información.....	64
3. RESULTADOS.....	67
CONCLUSIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	89
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	91
ANEXOS.....	92

IT-1254/02

1. LA EDUCACIÓN, EL DOCENTE Y LA AUTORIDAD

CONCEPCIÓN DE REGLAS Y AUTORIDAD EN EL AULA: UNA MIRADA SOBRE EL DOCENTE.

“El aula es una microsociedad, ya que además de contenidos académicos, se elaboran modos de relación social, sistemas económicos de intercambio, modelos políticos de gestión, de participación y ejercicio de poder, lo cual parece confirmar que efectivamente el aula provee...elementos muy importantes para la integración social”

Miguel Angel Campos y Sara Gaspar (1996)

INTRODUCCIÓN

Se ha planteado constantemente la importancia del estudio del ámbito escolar, pues se afirma que la escuela es un espacio social complejo, en el cual se articulan una gran diversidad de procesos que dan significado a las acciones de los participantes¹. La importancia de esta visión radica en que la institución escolar deja de ser sólo un espacio en el cual se elaboran contenidos escolares y se replantea su importancia como factor social determinante en cuanto a comportamientos sociales.

Así, la relevancia del estudio del ámbito escolar se da a partir de la conceptualización de la escuela como un espacio social complejo, en donde las acciones docentes son fuente de enseñanza no sólo académica, sino también social (proporcionan una enseñanza de formas de relación con la autoridad y de formas de comportamientos socialmente aceptables y requeridos). Por ello, los

¹ Campos, M. y Gaspar, S. “Las condiciones inmediatas de la construcción del conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula”, en: Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias. IIMAS-UNAM, México, 1996. p. 27.

docentes son elementos o actores sociales importantes porque introducen, reproducen o construyen ideas y comportamientos con un resultado social.

En algunos estudios, como los referidos más adelante, se hace mención de las reglas escolares presentes en las aulas, pero no se han interesado por el proceso de construcción de las mismas y por la subjetividad de quien las dicta. El conocimiento de dichos elementos es importante porque median las interacciones docente-alumno, y estas, a su vez, influyen en el desempeño tanto escolar como social de los alumnos.

Al explorar la concepción docente sobre las reglas de comportamiento y la autoridad escolar, se estarán explorando elementos que intervienen en la construcción de la vida cotidiana escolar, lo cual importa al asumirse que el cambio en cualquier ámbito sólo se puede generar si se da desde la comprensión de los elementos que construyen esa vida cotidiana. Interesa abordar el tema desde la perspectiva del docente porque son ellos quienes traducen cualquier intención institucional en acciones educativas, pues es en el espacio cotidiano del aula donde se cumplen o no las pretensiones o propuestas de cambio. Esto es así porque el rol del profesor y las estrategias utilizadas, pueden conducir a inhibir o facilitar el desarrollo de un pensamiento crítico, tan indispensable para la vida social y política.

Así, para generar alguna propuesta de cambio en las prácticas docentes (entre ellas el manejo de las reglas y la autoridad) se necesita conocer cómo se construyen y en qué creencias se fundan.

Bajo estas mismas ideas, se han realizado diferentes estudios sobre la problemática educativa, en cuanto a aspectos que median las interacciones sociales, situando elementos tan diversos como dimensiones en las cuales está inserta la educación.

Walter Beller², al plantearse la pregunta ¿Por qué no aprendemos?, presenta una aproximación al problema del sistema educativo, explicando que dicho problema consiste en definir qué enseña y cómo enseña este sistema. El problema del contenido educativo (la disociación del saber y la realidad) es una consecuencia de la forma (el método y la estructura) de la enseñanza; en donde el sistema de enseñanza ha sido diseñado para que el estudiante reproduzca el conocimiento elaborado por otros y acepte sin discusión la autoridad del docente, del libro o la teoría, llegando a un conocimiento poco significativo.

Laura Ayala³ intenta incursionar sobre el significado de la crítica en los espacios irreverentes (espacios no institucionales como los pasillos, patios y zonas externas a las escuelas). Aunque aquí nos interesa mencionar sólo cuáles son, a su parecer, dos de las reglas escolares más presentes; en ese sentido, aborda dos procesos que participan en la formación del estudiante y que inhiben su criticidad, por inducir al estudiante a conocimientos seguros, coherentes y llenos de orden, donde la duda, la confusión y la inseguridad son habituales. Estos procesos son: la necesidad de verlo claro (pues la certeza es altamente valorada) y la necesidad de obedecer la obediencia (pues es valorada la creencia en las reglas y normas).

Otra problemática tomada en cuenta es la referida a la propia formación de los docentes, los cuales se constituyen en meros reproductores de valores emanados todavía de aquellas acciones en pro de la unidad nacional, en la cual el patriotismo y el nacionalismo son convocados por muchos profesores. Así, Rosaura Galeana⁴ afirma que las prácticas disciplinarias sustentadas en la preservación del orden y la obediencia, junto con los citados valores, han sido de forma tradicional parte constitutiva del "ser maestro" forjado en décadas anteriores.

² Beller, W., "¿Por qué no aprendemos?", Perspectivas Docentes, V.1, 1989, núm. 1, pp. 31-34.

³ Ayala, L., "El pensamiento crítico en el espacio irreverente de la institución escolar", Perspectivas Docentes, V.1, 1991, núm. 4, pp. 41-44.

⁴ Galeana, R., "Los profesores y las profesoras", Básica, Revista de la escuela y del maestro, Retos para el maestro de la educación del futuro, Año V, 1998, núm. 21-22, p. 4.

También aparecen diferentes estudios haciendo referencia a las consecuencias del estilo de autoridad del docente sobre la formación del pensamiento crítico. Así, para M. Guadalupe Galván⁵ la autoridad es una de las barreras que impiden el desarrollo de la criticidad, en donde *“es necesario cobrar conciencia del papel que juega en el desarrollo intelectual, moral y en la propia vida cotidiana del individuo, el estilo de relación con que se efectúan las prácticas educativas, ya que los efectos y consecuencias, para bien o para mal, trascienden el periodo escolar”*.

A conclusiones interesantes llegan Calonje y Correa⁶, mencionando que el discurso del maestro, en lo referente a la autoridad e identidad del mismo, es constitutivo del saber y de las prácticas disciplinarias propias de la escuela: *“el discurso del maestro es un instrumento de poder y de regulación de la vida escolar. Desde allí se contribuye a definir un modelo disciplinario que comporta una organización y unas relaciones particulares entre los sujetos escolares”*. Llevan a cabo un análisis de aquellos enunciados relacionados con las concepciones docentes sobre la autoridad y prácticas disciplinarias, obteniendo como conclusiones como: *“la mayoría de los maestros hacen referencia a la norma como algo que está fuera de ellos, con la que no se involucran pero que están obligados a cumplir y a hacer cumplir”*, es decir, no se conciben como creadores y generadores de las reglas disciplinarias impuestas a los alumnos.

Las anteriores son aproximaciones que están llamando la atención sobre algunas de las valoraciones, consecuencias y elementos escolares presentes, legitimadores del mantenimiento de las reglas y autoridad, es decir, hablan de reglas ya existentes pero no se acercan al proceso por el cual se construyen, justifican y mantienen (a excepción del estudio de Calonje y Correa, interesadas precisamente en estos procesos).

⁵ Galván, M. G., “Reflexiones sobre el estilo de autoridad del docente y la formación del pensamiento crítico”, *Dimensión educativa*, V.(2), (1999-2000), pp. 16-23.

⁶ Calonje, P. y Correa, M., “Autoridad e identidad en el discurso del maestro”, *Educación y Cultura*, V. 25, 1991, Diciembre, pp. 55-63.

Por ello, en esta investigación interesa conocer cuáles son las concepciones docentes sobre las reglas disciplinarias y la autoridad, las cuales median las relaciones en el ámbito escolar, desde el propio espacio en donde se dan y desde los significados atribuidos por los propios docentes (siendo los actores con un mayor peso para la construcción y mantenimiento de dichos elementos). Lo más importante será acercarse al proceso desde el cual se construyen y actualizan en el aula las reglas de interacción, asumiendo que dicha construcción se da a través de las prácticas discursivas, principalmente de los docentes.

Este trabajo se desarrolla a partir del interés por acercarse a la interacción alumno-docente, en cuanto a cómo es que este último manifiesta su autoridad y la explica. Para ello se toman en cuenta algunos estudios respecto a cómo el profesor manifiesta su autoridad y cómo concibe sus acciones, considerando algunas veces al alumno un ente pasivo dentro del aula, asumiendo a la escuela como la *transmisora* de conocimientos y valores de una generación a otra.

El otorgarle significado a estos fenómenos presentes en el aula hace resaltar que los docentes no siempre son conscientes de la forma en la cual imparten los conocimientos, pues dejan fuera la carga de vivencias con las cuales los niños llegan a la escuela, en donde muchos profesores creen que lo importante es adaptar al niño, en el sentido de lograr se muestre obediente, ordenado, responsable y no cause ningún "problema", creando así un peculiar esfuerzo por tener un control sobre ellos, aunque le signifique un desgaste tanto físico como emocional al docente.

Por esto, es importante el vínculo alumno-docente, ya que este último influye de manera significativa en la apertura o resistencia hacia el conocimiento, pues le resulta importante al alumno sentirse con la confianza de poder expresar sus dudas sin temor a ser inhibidos.

Es importante mantener la idea de mejorar la calidad de la educación, porque ésta constituye un desafío presente día a día y de esto depende el éxito que se pueda

lograr más adelante; aunque esta es una tarea difícil, pero no imposible, pues los profesores vienen cargando con las carencias de su propia formación profesional. Por lo tanto, es importante que estén abiertos a la capacitación, la cual les podrá ayudar a encontrar alternativas para una mejor relación con los alumnos.

Las características de los alumnos hoy en día obligan a los maestros a reflexionar sobre dos vías: una, la reconstitución de la imagen que se tiene de ellos al ser parte integral de una comunidad y compartir con dicha comunidad los conocimientos y, otra, una actualización constante, entendiendo por actualización la profesionalización permanente que permita revalorar su autoridad e imagen académica. En la medida en que el maestro conozca el medio y las personas que le rodean podrá involucrarse más en la resolución de sus problemas y conseguirá interpretar y comprender la dinámica de la comunidad, esto lo llevará a ser más tolerante con las actitudes de sus alumnos y a crearse un marco de respeto ante ellos.⁷

Por lo tanto, la tarea a realizar por el docente es la de mantenerse actualizado y estar atento a las demandas y cambios que se van dando dentro de la educación, porque es mejor inculcar el gusto y el placer de aprender que el tratar de imponer posturas que sólo logran una situación desfavorable para el conocimiento y para las interacciones.

⁷ González, R. E., "El profesor del futuro o el futuro de los profesores", Básica, No. 21-22, México 1998, pp. 50.

1.1 DEBATE SOCIAL EN TORNO A LA EDUCACIÓN

A través de distintos autores se hace una revisión de las diferentes visiones y conceptos que se han manejado en torno a la educación, su definición, función y carácter social. Dichos autores, desde una perspectiva sociológica, permitirán acercarnos a las características sociales, políticas y económicas de la educación, lo cual servirá de base para contextualizar el espacio escolar como un espacio en el que se dan más que procesos académicos.

Los autores expuestos en este apartado aparecen en orden cronológico, lo cual permitirá hacer un seguimiento en cuanto a la transformación que han tenido los conceptos e ideas en torno a la educación.

La educación, según Durkheim⁸, es a la vez un proceso único y múltiple, formadora del ser social que cada pueblo o clase social considera necesario, la cual ha variado de sociedad a sociedad y en cada época histórica. *“La educación tiene por objeto suscitar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros...”*. Cada sociedad, según este autor, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza irresistible: *“es vano creer que podemos educar como queremos”*.

En la actualidad resulta cuestionable la noción expresada por Durkheim sobre la niñez: *“...la sociedad se encuentra ante cada nueva generación en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa, sobre la cual tendrá que construir...”*, en donde la función de la educación es que *“a ese ser asocial y egoísta que ha venido al mundo se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social”*. El cuestionamiento se refiere a que el niño no es una especie de recipiente

⁸ Durkheim, E., “El carácter y las funciones sociales de la educación”, en: De Ibarrola, Ma. (Coord.), Las dimensiones sociales de la educación, Ed. SEP-El caballito, México, 1998, pp. 17-19.

al cual únicamente se habrá de llenar, sino que éste siempre va a estar resignificando los contenidos de su cultura.

Para Parsons⁹, para quien el estudio de la educación se delimita a la escuela, ésta se encarga de la socialización y de la selección social, y "*es en el salón de clases donde se realizan estas funciones*". La escuela socializa al individuo, adecuándolo a las necesidades de una sociedad determinada e internaliza en el individuo valores morales y roles sociales, de acuerdo a los requerimientos del sistema social global.

Si esta idea la llevamos a la situación de dependencia externa de nuestro país, en donde los requerimientos del sistema social no son los propios, cabría preguntar: ¿a qué requerimientos o necesidades responde o pretende responder nuestra educación?. Basta mencionar al Fondo Monetario Internacional, el cual "da sugerencias" para invertir sus préstamos, y a los cuales recurre frecuentemente nuestro país; una de esas "sugerencias" implica que el estado deje de hacerse cargo de la educación superior, con la consecuente privatización y exclusión. También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) da a México "recomendaciones" sobre la política educativa a seguir, por ejemplo, respecto a dar prioridad a los institutos y universidades tecnológicas, con lo cual nos podemos preguntar si esto implica generar mano de obra calificada para responder a las necesidades empresariales, no precisamente nacionales.

Parsons identifica la función "objetiva" de la escuela como instrumento de asignación y diferenciación de roles sociales según los logros escolares de los individuos; en la escuela se socializa al niño hacia racionalidad igualitaria, la competencia, la división de tareas y la jerarquía de los competidores.

Aunque aporta ideas importantes en cuanto a la escuela como asignadora y diferenciadora de roles sociales, como se verá más adelante con otros autores, la

⁹ Parsons, T. "La educación como asignadora de roles y factor de selección", en: *Ibid.* pp.77-80.

definición de Parsons no toma en cuenta que los factores económicos y culturales pueden estar mediando los logros escolares, constituyéndose, dichos factores, en elementos de exclusión educativa, en donde la escuela estará legitimando las desigualdades sociales.

Aún cuando hay toda una serie de críticas dirigidas a los planteamientos de Parsons (una de ellas referida al manejo de valores específicamente norteamericanos, relacionados con una socialización para la "competencia", "la racionalidad igualitaria" y "las jerarquías"), consideramos que en México se mantiene la idea, tanto a nivel cotidiano como institucional, de que la escuela propicia una movilidad ocupacional y económica, entendiéndola como una institución objetiva y neutra, la cual "ofrece igualdad de oportunidades y está al servicio de la democracia". Bajo esta idea, los logros o fracasos escolares podrán ser atribuidos sólo a la responsabilidad del individuo y, con ello, quedaran explicadas las desigualdades sociales.

Ante el desgaste de las explicaciones funcionalistas, como la de Parsons, el cual no toma en cuenta la historia y las contradicciones entre los grupos sociales, existen explicaciones que aplican la teoría marxista al estudio social de la educación. Una de estas explicaciones es la de Althusser, quien aporta conceptos importantes al asumir a la escuela como un aparato ideológico de Estado, reproductora de la diferente calificación de la fuerza de trabajo. Lo que domina las acciones educativas es la ideología dominante; así, la escuela cumple la función de proveer a las personas de la ideología correspondiente al papel por desempeñar en la sociedad de clases.

La escuela (también otras instituciones del Estado, como la iglesia u otros aparatos como el ejército) enseñan ciertos tipos de "saber hacer", con el propósito de asegurar el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica". Recibe a los niños de todas las clases sociales, les inculca durante muchos años, aquellos en que el niño es más "vulnerable" y está aprisionado

entre el aparato ideológico familiar y el escolar, “saberes prácticos” tomados de la ideología dominante.

Desde esta perspectiva, la escuela ha reemplazado a la iglesia en el papel de aparato ideológico dominante, forma pareja con la familia tal como la iglesia formaba pareja anteriormente con la familia.

Dentro de este mismo tipo de explicaciones sobre la educación escolar se encuentra la de Carnoy, para el que las escuelas no son sólo lugares para crear destrezas vocacionales; *“las escuelas transmiten cultura y valores y pueden canalizar a los niños hacia diversos papeles sociales y contribuyen a mantener el orden social”*¹⁰ Así, su función principal es la de *“transmitir la estructura social y económica de generación en generación por la selección de sus alumnos, la definición de cultura y reglas y la enseñanza de ciertas destrezas cognitivas”*¹¹

De esta manera, el concepto aportado por Carnoy es el de la escuela como vínculo entre la estructura económica y social y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo y participantes políticos. Así, resulta difícil concebir la eliminación de la escuela como distribuidora de papeles, sin cambios drásticos en la misma estructura económica y social.

Para Establet y Baudelot, mediante la crítica de las ideas e ideales de una escuela unificadora y unificada, la escuela tiene la función de reproducir el sistema de clases, pues ésta enseña cosas diferentes, a personas diferentes, en condiciones diferentes; es decir, la escuela pierde la categoría de ser una “unidad neutra”, caracterizándose por ser un espacio en el cual se da una diversidad de procesos educativos. Para estos autores *“es en el seno de la escuela primaria donde tienen lugar necesariamente las divisiones”*¹², idea que termina con la ideología de una escuela imparcial, que proporciona las mismas oportunidades a todos: *“La escuela*

¹⁰ Carnoy, M., La educación como imperialismo cultural, Ed. Siglo XXI, México, 1974, p. 21.

¹¹ Ibid.p.27.

¹² Baudelot, C. y Establet, R., La escuela Capitalista. Ed. Siglo XXI, México, 1978, p.23.

*primaria es todo lo contrario de una institución “unificadora”, tiene la función esencial de división... En su realidad, la escuela primaria no es la misma para todo el mundo, como puede uno darse cuenta sobre todo al estudiar la forma en la que el contenido de la enseñanza primaria produce, y tiene como función producir, la discriminación”*¹³

Pierre Bourdieu asume que la escuela tiene la función de llevar a cabo una reproducción cultural, pero ya no habla de “la cultura dominante” en abstracto, sino de una escuela responsable de transmitir y conservar la “cultura aristocrática”; al mismo tiempo, esta cultura aristocrática se convierte en la “cultura escolar”. Es mediante este proceso (oponiéndose a las concepciones de Baudelot y Establet) que a personas diferentes (con un diferente capital cultural) se les quiere enseñar lo mismo, es decir, los mismos contenidos culturales (convertidos simultáneamente en académicos), con lo cual se va perpetuando el retraso y las desigualdades sociales.

Para Bourdieu las escuelas son instituciones relativamente autónomas, están influidas sólo de manera indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas. Las escuelas, si bien no están ligadas directamente al poder de una élite económica, si forman parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas, la cuales no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes, mediante la producción y distribución de la cultura dominante, la cual establece lo que significa tener educación.

Para Bowles y Gintis la estructura escolar responde a las necesidades para “*la producción de ejércitos de reserva de mano de obra capacitada, la fragmentación de grupos de obreros en grupos de niveles estratificados y el acostumar a los jóvenes a las relaciones sociales de dominación y subordinación del sistema*”

¹³ Loc. cit.

económico"¹⁴. Una prueba de lo anterior es que ciertos rasgos de personalidad, como la perseverancia y docilidad, que permiten al individuo funcionar eficientemente en un papel laboral, son las mismas características valoradas y estimuladas más en el espacio educativo. Estos conceptos son muy importantes pues permiten ver cómo la escuela puede estar cumpliendo objetivos no precisamente académicos, sino objetivos más generales.

A efectos de esta investigación se asume una postura a favor de las ideas de Giroux, quien considera a la educación no sólo como mera reproducción, sino que también hay procesos de resistencia, concepto con el cual se introduce la visión de un ser humano intencional y con voluntad. Desde este punto de vista la escuela no se limita a reproducir reglas sociales, sino que éstas se construyen, aunque de manera desigual, entre los profesores y alumnos debido a procesos de resistencia de estos últimos. Para explicar mejor esta posición asumida, expondremos las ideas principales de Giroux sobre la educación.

Giroux, teórico de la resistencia, reconoce el papel importante que han jugado las teorías de la reproducción porque conectaron la explicación de la escuela con el aspecto social, cultural y político de un contexto capitalista, pero considera que dichas teorías no han proporcionado *"una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico- social determinado tanto para crear como para reproducir sus condiciones de existencia"*. Introduce el concepto de resistencia, el cual implica la visión de un sujeto intencional, con voluntad, con motivaciones, llevándolo a realizar una acción.

Giroux considera que una de las funciones de la escuela es la de seleccionar, transmitir y validar "el conocimiento legítimo", pero ante esto aparece la resistencia (acción social), pues el espacio escolar es un espacio de confrontación de

¹⁴ Bowles, S. y Gintis, H., "La educación y la estructura de la vida económica", en: La instrucción escolar en la América Capitalista, Ed. Siglo XXI, México, 1981, p. 78.

diferentes culturas; es decir, ya no se habla sólo de una cultura dominante y otra dominada, sino de la escuela como un espacio multicultural.

La escuela es la institución que selecciona (da una formulación y elaboración de planes de estudio), transmite (determina cómo debe ser enseñado el conocimiento) y, por último, valida el conocimiento (reconoce cuando se ha hecho "buen trabajo"). La escuela tiene un currículum oculto, el cual refiere a aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores, sustentando la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo. Este contenido oculto es el complemento del proceso educativo y donde entran los elementos de una estructura disciplinaria; la resistencia existente es una confrontación de culturas, donde lo que importa socializar son las formas del poder.

En todos estos autores queda claro que la conceptualización de la educación no se reduce a la búsqueda por desarrollar en el niño un ser humano ideal; para todos ellos se dan tensiones entre el individuo y el ser social, construido este último en cada sociedad, grupo social o momento histórico según diferentes ideales, valores, finalidades, entre otros factores. Además, muchos de estos autores complejizan la explicación planteando la relación entre educación y las tensiones y confrontaciones entre los grupos sociales distintos y desiguales articulados en una misma sociedad.

Esta misma afirmación nos puede orientar en cuanto a cómo entender las propuestas de la UNESCO¹⁵, pues éstas incluyen precisamente toda una serie de ideales, valores y finalidades, orientadoras de sus propuestas sobre la educación. Es decir, en ellas se reflejan algunas de las visiones y conceptos que en el

¹⁵ Delors, J., La educación encierra un tesoro. (Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), Ed. Santilla-UNESCO, Madrid, 1996, pp. 95-109.

momento actual se están manejando en torno a la educación, por ejemplo, se menciona que los cuatro pilares de la educación deben ser:

- Aprender a conocer: es adquirir los instrumentos de la comprensión, implica *aprender a aprender*, ejercitando el pensamiento crítico, la selección de datos y la profundización en la información. El aprendizaje es un medio para comprender el mundo, desarrollar capacidades profesionales y para comunicarse. La enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitan seguir aprendiendo durante toda la vida, porque la enseñanza debe favorecer el despertar de la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la adquisición de un juicio autónomo.
- Aprender a hacer: supone poner en práctica los conocimientos para influir en el propio entorno, tomando en cuenta la problemática social. Esto implicará la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa, la capacidad de comunicarse y de afrontar y solucionar conflictos.
- Aprender a vivir juntos: implica participar y cooperar con los demás a través del descubrimiento y comprensión del otro y del establecimiento de objetivos comunes (que llevarán a establecer proyectos cooperativos).
- Aprender a ser: implica un desarrollo global de la persona, que dé las condiciones para dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y una responsabilidad personal. *“Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que*

necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino”¹⁶.

Todas estas afirmaciones muestran el papel tan importante que en el momento actual se le proporciona a la escuela como una de las instancias más influyentes en los procesos de socialización y que, como tal, puede contribuir a cambios más amplios en la sociedad.

Estos 4 conceptos desarrollados por la UNESCO precisamente proponen una forma distinta de interactuar en las aulas, una manera distinta de ejercer la autoridad y establecer las reglas, lo cual podrá propiciar un ambiente que permita el desarrollo global de los alumnos. Por ello, se está de acuerdo en la necesidad de implementar estos aspectos en la educación pero, como en toda propuesta institucional, importa saber si estos puntos son aceptados por los docentes, cómo son entendidos y cómo serán implementados según las herramientas conceptuales y prácticas con que cuentan. Como propuesta parece muy acertada porque hace hincapié en desarrollar en las personas la autonomía y criticidad del pensamiento, pero son ideas en las cuales se tendrá que trabajar fuertemente pues implicarán cambiar formas de manejo de la autoridad, tanto del docente como del conocimiento mismo, formas en las que comúnmente se permite poco o nada cuestionar tal autoridad, de ahí que surjan temas y preguntas como las de esta investigación.

A partir de esta serie de conceptualizaciones sobre la educación, y sobre el espacio escolar como espacio social, se da la necesidad de hacer un análisis sobre las diferentes formas en que se ha conceptualizado el trabajo docente, pues son ellos precisamente quienes tienen el papel con mayor peso en los procesos de socialización escolar ya mencionados; por esto el siguiente apartado se dedica a ello.

¹⁶ Ibid. pp. 106-107.

1.2 EL DOCENTE COMO ACTOR SOCIAL

Para entender la práctica docente y contextualizar esta labor, resulta necesario mencionar algunos aspectos sobre el sistema educativo.

El sistema educativo mexicano ha sido estudiado en varias ocasiones, casi siempre durante momentos críticos, cuando se requiere una orientación de la política educativa. México como muchos otros países en desarrollo, ha vivido un acelerado crecimiento de la matrícula, esto ha causado considerables tensiones en el esfuerzo de crecer al mismo ritmo de la demanda social, y como sucede en estos casos, el crecimiento encontró al sistema impreparado. Desde el momento en que el crecimiento se convirtió en un problema social tangible, la expansión del sistema educativo ha ido a la zaga de la demanda social, lo cual ha hecho que una de las características del sistema sea el centrar su atención en el crecimiento, pero no necesariamente en la calidad de la educación.

El crecimiento ha requerido un aumento en la construcción de escuelas, lo cual se ha hecho fuertemente, pero sobre todo se requería de la preparación de un gran número de maestros para los diferentes niveles. Simultáneamente a esto, apareció la necesidad de desarrollar materiales educativos como libros de texto, lo cual llevó a una producción sorprendente: mientras en 1965 se distribuyeron 33 millones de libros sólo para el nivel elemental, para 1980-1981 el número ascendió hasta 90 millones.

El sistema educativo se ha caracterizado en las últimas décadas por su constante crecimiento, como ha ocurrido en toda América Latina, el sistema de estratificación social y la diversificación constante del sistema educativo ha establecido una realidad social en la cual sería difícil decir si el sistema se ha desarrollado o simplemente ha crecido. Simultáneamente, la creciente demanda hizo que el crecimiento en la matrícula se convirtiera en el tema principal y además cualquier cambio en los aspectos educativos era implantado en sistemas de rápido

crecimiento. Para ajustar el sistema al constante crecimiento, y a su vez responder a la demanda social, daba la impresión de que se estaba evolucionando, pero no ha sido una evolución y el sistema ha permanecido estático.

Frecuentemente, en el análisis de los sistemas educativos, el enorme crecimiento, visto en una forma global, muestra un verdadero esfuerzo, pero no demuestra si hay eficiencia. En general, la eficiencia terminal de los niveles educativos es baja y ésta se encuentra en la escuela primaria.

Si el crecimiento del sistema educativo en los últimos 25 años no se refleja en un desarrollo educativo claro, nos debe detener a pensar. Tal vez existen problemas educativos que deben resolverse, pero también es posible encontrarse con problemas económicos y sociales que será necesario tomar en cuenta para poder explicar la falta de respuesta del sistema en cuanto a calidad educativa, a pesar del acelerado crecimiento.

Después de mostrar algunos puntos acerca del crecimiento del sistema educativo mexicano, se puede pensar que una de sus consecuencias se reflejó en la falta de preparación de los docentes, pues sólo se trataba de cubrir la demanda de la matrícula. Así, en este proceso de expansión resulta relevante el análisis del profesorado para poder entender dicho crecimiento, por lo que a continuación haremos una revisión sobre ello.

Sin dejar de considerar lo complejo que resulta tratar de definir la práctica docente y ubicar su papel en un contexto social más amplio, se hará un acercamiento a diferentes conceptualizaciones sobre el trabajo docente, lo cual permitirá visualizarlo como un actor social.

Para Rockwell¹⁷ ser maestro es, primero que nada, un trabajo, pero a diferencia de lo que ocurre en otros casos, la docencia es una actividad fundamentalmente social porque implica establecer constantemente relaciones con otros: alumnos, padres, autoridades y colegas.

Junto a ello, como en mucha de la literatura sobre socialización se menciona, el docente es uno de los agentes socializadores importantes, pues a través de su actividad transmite información concreta sobre el funcionamiento del sistema y sobre derechos y deberes. En el mismo sentido, el docente forma parte de ese espacio escolar en el cual los niños experimentan relaciones de poder y autoridad, al margen de su propia familia.

Además de ser el docente un elemento socializador, ha pasado también por un proceso de socialización, el cual abarca desde sus primeros años escolares, su formación profesional, extendiéndose a lo largo de sus años de servicio. Todo este proceso está involucrado en la formación de una concepción sobre el trabajo del maestro, por lo que *"quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de la escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela"*¹⁸

Todos estos elementos juegan un papel importante en la actividad cotidiana del docente, pero no se debe obviar la manera como se ha *apropiado* de dichos elementos, es decir, aunque haya asumido valores como el del orden y la disciplina, la explicación y concepción sobre dichos elementos puede ser diferente. Esto porque se debe tomar en cuenta que el ser maestro se va construyendo con base a elementos tan distintos como la biografía personal, la formación y la situación concreta de trabajo.

¹⁷ Rockwell, E., *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, (Antología), Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985, pp. 9-14.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 17-18.

Por otra parte, se considera que el trabajo docente no es independiente de las condiciones económicas, sociales y políticas del contexto tanto externo como interno en donde se da, es decir, de las condiciones internas y externas de la propia escuela. Se puede decir que dentro del aula el docente trabaja con cierta autonomía, pero ésta no se puede separar de las condiciones sociales y estructurales que la controlan, por ejemplo, para Susana Barco¹⁹ los regímenes burocrático-autoritarios controlan también la práctica docente a través del control y represión de la burocracia, y mediante la eliminación de funcionarios de “poca confiabilidad ideológica”, legitimando así los despidos de docentes²⁰.

Otras condiciones que no se pueden pasar por alto, al influir en la práctica docente, son: el bajo nivel de satisfacción de los docentes tanto por los resultados académicos de sus alumnos como por los niveles salariales, la inestabilidad de sus cargos, las escasas posibilidades de capacitación, aunque haciendo notar sus potencialidades y creciente interés por innovar y mejorar la calidad de sus acciones educativas.²¹

En este mismo sentido, se puede pensar al docente como mediador en el cumplimiento de los requerimientos institucionales en cuanto al “tipo de ciudadano esperado” por las mismas, por ello *“al interior de la escuela, el maestro es quien aparece como manejando un poderoso arsenal disciplinario, que aplica en virtud de la asimetría de la relación con el alumno, se ofrece como la instancia legítima para el ejercicio del poder que le confiere su papel dispensador de saberes... Pero su accionar no es autónomo, sino que revierte una imagen constituida a partir de*

¹⁹ Barco, S., “La situación del maestro en el régimen burocrático-autoritario”, en: Rockwell, E., Op. Cit., pp. 79-82.

²⁰ Aunque la autora habla de la situación específica en Argentina, de cómo un régimen político autoritario puede penetrar y controlar las prácticas en el ámbito escolar, es decir, de la situación en un contexto social de autoritarismo manifiesto, no podemos desechar una dinámica parecida en nuestro propio contexto, pero tal vez no de manera tan manifiesta.

²¹ Schiefelbein, E., “Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina”, et.al., en: <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>, Santiago, 1994. Estas afirmaciones corresponden a un informe que se completa con una serie de estudios realizados en Argentina, Brasil y México, sobre los factores que inciden en el desempeño de los maestros. En él se entregan datos sobre: vocación de los maestros de primaria; formación; tiempo disponible para

*las prescripciones que rigen su accionar, el clima de la institución, el comportamiento de sus superiores hacia él...*²²

Otra visión sobre el docente y su papel, la podemos encontrar en la relación entre "el aula cerrada"²³: escenario físico en donde se imparte la enseñanza escolar, consistente típicamente en unidades independientes, separadas unas de otras por paredes y corredores y conteniendo un maestro y un cierto número de alumnos; y la práctica docente, en la que se puede ver dicha aula como espacio de ejercicio de poder. Para Descombe, debido a la naturaleza social del escenario escolar, se debe evitar concebir al aula cerrada como una unidad separada del medio ambiente y libre de presiones externas. Considera que el aula cerrada brinda cierta protección frente a las demandas externas, pero no proporciona un aislamiento completo en cuanto a las presiones de los padres, de los administradores y colegas.

Esta visión sobre su espacio de trabajo permite considerar que el manejo de determinadas reglas y tipo de autoridad no corresponde sólo a una "decisión" puramente personal, sino que están mediando diversos actores en la generación y construcción de dichos elementos. Por ejemplo, el docente está constantemente reconstruyendo sus argumentos para el mantenimiento de determinadas reglas, sobre todo en los momentos en los cuales los propios padres cuestionan algunos elementos disciplinarios.

Por otro lado, Peter Woods²⁴ llama la atención sobre cómo las estrategias o técnicas de enseñanza formales tienen, al mismo tiempo, un carácter implícito, tratándose de las acciones no declaradas de cualquier día de trabajo, de las acciones del maestro frente al rápido ritmo cotidiano en el aula, las cuales generalmente no se observan. Es decir, hace referencia al currículum oculto, en

enseñar; capacidad de innovar en el aula; baja satisfacción profesional; bajo salario; círculo vicioso bajo salario-baja calidad.

²² Barco, S., Op. Cit. p.81.

²³ Descombe, M., "El aula cerrada", en: Rockwell, E., Op.Cit., pp.103-108.

²⁴ Woods, P., "Estrategias de enseñanza", en: Rockwell, E. Op.cit. p.121-124.

donde el docente es en parte la encarnación y un promotor de determinados valores, así como de hábitos, prácticas y comportamientos sociales, dado que su actividad constituye un modelo para el alumno.

En este mismo sentido, y considerando la interacción escolar como forma de aprendizaje social, es importante decir que el tipo de relación docente-alumnos le da a los procesos escolares características peculiares. En este tipo de relación está en juego la doble autoridad del maestro: *“la autoridad de quien sabe más y la autoridad institucional que asume frente a los alumnos”*. Es decir, las relaciones sociales características de las escuelas implican relaciones asimétricas: *“La relación educativa es una relación asimétrica entre personas, en la que alguien está en disposición de ofrecer ciertos recursos que el otro necesita para educarse. Hay, pues, una desigual distribución de papeles, de saber y poder, en virtud de la cual al educador se le presentan multitud de ocasiones, que debe salvar éticamente, de ejercer una influencia impropia, que puede llegar a la violencia física o psicológica, sobre la persona del educando”*²⁵. Esta frase es ilustrativa pues hace resaltar elementos importantes a tomar en cuenta en la relación educador-educando, porque en ocasiones se pretende que puede haber relaciones igualitarias cuando de entrada la asimetría es característica común a toda relación escolar.

Otro elemento importante a considerar para completar este acercamiento al *docente como actor social* es el referido a la relación entre *género y docencia*. Al ser un fenómeno que caracteriza a la docencia básica, resulta importante hacer algunas consideraciones sobre género y docencia, pues este aspecto puede mediar el discurso de las docentes.

²⁵ Bárcena, F., Gil, F. y Jover G., La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política, Madrid, 1991.p. 29.

Hoy en día hay una fuerte presencia femenina en el ámbito docente, ésta ha sufrido un incremento desde mediados del siglo XIX y principios del XX. Pero quizá lo más importante es que no podemos hablar de la docencia básica como una profesión femenina sólo por el número de mujeres desempeñándose en ésta, sino por el significado socialmente construido para definirla. La docencia ha sido vista como una continuación de la crianza de los niños, atribuyendo a las docentes un papel de “segunda madre”. En este sentido, la enseñanza básica ha sido asociada con todo un discurso en el cual se le relaciona con características consideradas como femeninas, tales como el amor a los niños, la abnegación y, con ello, con un papel maternal.

Esta relación entre género y docencia se deriva de esa serie de dicotomías construidas socialmente en torno a las cuestiones de género, en su forma más general. Así, las concepciones sociales sobre lo masculino y lo femenino, y las características que se les asocian, se ven mezcladas con las concepciones sobre la función docente. Elementos asociados a la masculinidad y feminidad (racionalidad y emotividad, instrucción y formación, disciplina y motivación) han llegado a ser parte del debate sobre los fines de la enseñanza primaria. Sin embargo, en el ámbito escolar predomina una visión maternal y femenina de la docencia básica destacando los aspectos formadores, relacionales, psicológicos, intuitivos y emocionales de la profesión, frente aquellos aspectos socialmente identificados como masculinos, tales como la racionalidad, la impersonalidad, el profesionalismo, la técnica y el conocimiento científico, que en conjunto son elementos constitutivos del trabajo docente.

Todo este apartado muestra sólo algunas consideraciones sobre la práctica docente, permitiendo ampliar la imagen sobre las diferentes dimensiones en las cuales está fundamentada tal actividad, llevando a una comprensión sobre la misma. Considerar al docente como *actor social* e interesarnos en conocer su concepción sobre su práctica diaria en el aula (en lo que respecta al manejo de las reglas de comportamiento y ejercicio de la autoridad), implica considerarlo como

sujeto con razones, intereses y reflexiones propias. Aunque en parte está determinado por factores socioculturales, como ya mencionábamos anteriormente, decide y actúa a partir de diversos significados que se va generando en la situación específica de trabajo. Esto también significa considerar el conocimiento utilizado por el maestro para responder a las exigencias presentes en sus interacciones cotidianas con los alumnos.

La importancia de acercarnos a dicho conocimiento radica en que, como dice Rockwell, *"si bien puede ser contradictorio, implícito y asistemático, este conocimiento construido en la práctica misma, a través de la reflexividad propia del maestro... enfatiza las relaciones complejas que se dan en las situaciones de clase..."*²⁶. Así, nuestro trabajo consistirá en sistematizar y explicitar esas concepciones y conocimientos construidos por el docente sobre su propia actividad, tomando en cuenta que las fuentes de dicho conocimiento pueden ser múltiples, *"incluyendo tanto ciertas concepciones teóricas como los presupuestos ideológicos del sentido común, de los cuales el maestro se ha apropiado en la vida social, más allá de la escuela"*²⁷.

Los elementos más presentes en la práctica cotidiana del docente están relacionados con el manejo de las reglas de comportamiento y el ejercicio de la autoridad; por ello, todas estas consideraciones sobre la docencia, el espacio escolar y sus prácticas concretas, quedarán especificadas mediante el desarrollo sobre las *reglas y autoridad* que a continuación exponemos.

²⁶ Rockwell, E., Op. cit., p. 114.

²⁷ Loc.cit.

1.3 REGLAS Y AUTORIDAD

El docente como un importante agente de socialización, maneja y comunica en sus prácticas cotidianas escolares determinadas pautas educativas, entre ellas reglas de comportamiento (incluyendo los sistemas de premios y castigos) y tipos de manejo de la autoridad. Por ello, estas pautas requieren de una revisión específica, al constituirse en elementos socializadores.

1.3.1 Reglas

Según Turiel *“las reglas son, en sí mismas, elementos del medio social, que se pueden considerar como hechos dados socialmente. Son afirmaciones explícitas acerca del modo de comportarse”*²⁸

Bajo la perspectiva teórica del construccionismo, la cual más adelante se desarrolla con mayor precisión, es refutable tal afirmación, al asumir que las reglas se construyen en la interacción dialógica cotidiana del aula, es decir, se negocian y resignifican continuamente; por otro lado, *las reglas no son siempre explícitas*, pues en los mensajes y en algunas acciones llevadas a cabo por los docentes pueden aparecer de manera indirecta.

Es importante mencionar que el significado de toda regla se particulariza al establecerse específicamente en un contexto social (la familia, la escuela, la nación), al ser llevada a efecto por una persona (madre, profesor), y al implicar, en caso de violación, la imposición de su cumplimiento mediante determinadas sanciones.

²⁸ Turiel, E., El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención, Ed. Debate, Madrid, 1984, p. 97.

La propuesta de construir un saber sobre el interior de la escuela y el aula, exige como primer paso delimitar un territorio, marcar las fronteras que distinguen el adentro y el afuera de este territorio. Es en ese espacio donde entra en juego la promulgación de reglas y prohibiciones y su reforzamiento mediante sanciones, las cuales sirven como medios primarios para ejercer un control sobre la conducta de los individuos. Se debe considerar el papel de las reglas en el desarrollo social, pues su existencia y sanción constituyen aspectos importantes del medio social de toda persona, por esto su validez no se determina únicamente por el hecho de ser promulgadas por una institución legítima y por tener una aceptación general, sino también por sus principios.

Generalmente, de un modo u otro, los padres y profesores imponen prohibiciones y comunican reglas de conducta. Tan pronto como comienza a ir a la escuela, el niño o la niña advierte una serie de reglas y prohibiciones aplicadas en toda el área de la institución o sólo en el aula. De ahí se considera al desarrollo social como un aprendizaje en el que se enseña a obedecer reglas y prohibiciones, de las cuales las reglas son concebidas como algo funcional, tanto desde la perspectiva de la persona como desde el sistema social, implementando el orden en el sistema social, mediante la imposición de cierta uniformidad al comportamiento de sus miembros, que puede ser variable.

De lo anterior surge la propuesta de dos tipos de explicaciones motivacionales²⁹: La primera se refiere al modo de aprender y mantener la obediencia a las reglas, sosteniendo que éstas se aprenden o internalizan, al igual que otros aspectos del aprendizaje social, mediante la adquisición de hábitos de conducta. Así, el niño internaliza las reglas como resultado de las acciones disciplinarias relacionadas con las recompensas y castigos.

La segunda explicación asume que los individuos tienen una disposición a aceptar reglas sociales, para lo cual ésta disposición se puede describir como parte natural

²⁹ Turiel, E., Loc.cit.

y como parte adquirida, en el sentido de que es una reacción a la gran diversidad de acontecimientos presentes en el mundo de lo social.

Respecto a la disciplina, María Montessori dice: *“Por ser un camino, la disciplina no es un fin por sí misma, el objetivo es la clase de realización cabal y productiva del individuo que es posible solamente mediante la disciplina...Por tanto, no se considera disciplinado a un alumno que ha sido convertido en un ser tan artificialmente callado como un mudo y tan inmóvil como un paralítico, más bien ese es un alumno aniquilado y no disciplinado, se le llama disciplinado al que es dueño de sí mismo y por ello puede reglar su propia conducta cuando le sea preciso seguir alguna regla de su vida”*³⁰ Así, el criterio para juzgar la eficacia de la disciplina no se basa en cómo se comportan los niños dentro del salón de clase, cuando el profesor está cerca, sino en la conducta futura fomentada por esa disciplina. Según los profesores, la disciplina es ejercida para seguridad física y la supervivencia del niño, el cual se encuentra restringido por su ambiente, por su propia ignorancia y por sus impulsos naturales, por lo que se debe dar a la tarea de asumir la responsabilidad de prohibir al niño cometer actos que puedan traer consecuencias irreparables.

Esta definición llama la atención sobre lo que se debe entender por disciplina, cuestionando la forma común como se ha utilizado el término. Se destaca la independencia del niño como elemento importante para definir cuándo se ha logrado la disciplina, lo cual difiere de cómo muchos docentes destacan la pasividad de los alumnos para categorizarlos como disciplinados. Esta diferenciación ayudará a notar y contrastar las diversas definiciones construidas por los docentes sobre la disciplina, con lo cual se podrán revisar los elementos sobresalientes de dichas definiciones.

Se puede decir que Montessori, al querer redefinir a la disciplina, la conceptualiza de manera ideal, es decir, a partir de lo que ésta debiera lograr y no de lo que

³⁰ Nash, P., Libertad y Autoridad en la Educación, Ed. Pax-México, Argentina, 1966, 119-136.

comúnmente se logra y se entiende. Por ello resulta importante mencionar la definición de Foucault, pues ésta muestra la forma en que la disciplina ha operado y cuáles han sido sus resultados, más allá de lo ideal.

Foucault³¹ define a las reglas disciplinarias como: *la atención dedicada al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece y que responde*. Por otro lado, define a las disciplinas como métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad. Son fórmulas generales de dominación referentes al espacio y al tiempo, implican la obediencia a otro y procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Por esto es importante mencionar algunas *técnicas* mediante las cuales se ejerce el control de los individuos.

*La disciplina y sus técnicas*³²:

* La disciplina exige a veces la clausura, la especificación de un *lugar* heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Es el control del espacio dentro del salón de clases, que a diferencia del patio de la misma, muchas de las reglas no tienen vigencia o no tienen la misma fuerza.

* Dentro de ese espacio disciplinario también se da el principio de localización elemental o de la división en zonas: "a cada individuo su lugar". Remite a la ubicación del niño en un lugar específico dentro del aula, de acuerdo a determinados criterios de categorización. El objetivo es establecer las presencias o ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, en poder a cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. La disciplina organiza un espacio analítico de vigilancia,

³¹ Foucault, M., Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Ed. Siglo XXI, 1976, pp. 189-192.

³² Loc. cit.

por lo cual la disciplina se hace presente en el momento y modo en que el profesor organiza el espacio dentro de su aula.

* Regla de los elementos intercambiables, en la cual cada uno se define por el lugar ocupado en una serie y por la distancia que los separa de los otros. Aquí la unidad no es el territorio (la unidad de dominación), ni el lugar residencia, sino el rango, es decir, el lugar ocupado en una clasificación. Un ejemplo de esto se puede encontrar cuando el profesor clasifica a los alumnos en “flojos” o “aplicados” y los va ordenando según su criterio dentro del espacio del aula. Ahí cabría preguntar ¿cómo es un buen o mal alumno y bajo qué criterios se les ubica de determinada manera?

La disciplina, con sus técnicas, desde distintas concepciones, refiere en la mayoría de los casos a un control del comportamiento, que en el caso de la escuela implica una serie de restricciones. Pero en esta investigación lo más importante será conocer la explicación de los docentes para mantener determinadas reglas de comportamiento, con lo cual se hará explícito aquello que soporta a estas prácticas, pues de otra manera dichas prácticas pudieran parecer sólo repetición de esquemas.

1.3.2 Legitimidad de la autoridad.

La autoridad es definida desde Weber³³ como la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos. Para toda relación auténtica de autoridad es esencial una voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer.

³³ Weber, M., Economía y Sociedad: esbozo de una sociología comprensiva, Ed. FCE, México, 1964, p. 170.

Para él la autoridad está relacionada con tipos de dominación. El fundamento de tal dominación es la creencia en la legitimidad. Según sea la clase de legitimidad pretendida es diferente el tipo de la obediencia, el cuadro destinado a garantizarla, como el ejercicio de la dominación.

Obediencia es entendida como la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; eso únicamente en cuanto a la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o no del mandato como tal.

La clasificación hecha por Weber³⁴ sobre las clases de dominación, según las pretensiones típicas de legitimidad, son:

Racional: descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones y de los derechos de mando (autoridad legal).

Tradicional: descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde el pasado y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad.

Carismática: descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas.

Anteriormente ya se ha mencionado que el ejercicio de la autoridad forma parte de las prácticas cotidianas del docente, pero la clasificación de Weber llama la atención sobre las creencias que fundamentan tal autoridad. De ello surge un interés por acercarse a la visión y creencias de los propios docentes, es decir, resultaría interesante conocer en cuál de estos tipos se apoya el docente para legitimar su autoridad.

³⁴ Ibid., p. 172.

Otra forma de conceptualizar a la autoridad y reflexionar sobre ella es mediante otros términos, como el de libertad. Por ejemplo, para Durkheim la autoridad y la libertad no se encuentran en oposición, porque ser libre es ser dueño de sí mismo, es actuar en forma reflexiva y asumir un deber. Durkheim afirma acerca de la autoridad: *“no es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporciona un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido”*³⁵

Un punto a diferenciar es entre autoridad y autoritarismo³⁶. El autoritarismo, específicamente en la escuela, está fundamentado en la mayor posesión del adulto de conocimientos y experiencias, pues se ve legitimado a ejercer un poder sobre quien posee menos, sin la obligación de una justificación a no ser el lugar social que se ocupa.

Un típico ejemplo del criterio autoritario fue el expresado por Hubbard Winslow³⁷: *“Los niños que se dejan a su arbitrio se pierden. Por ello el primer paso a dar en su salvación es controlar su opción, es decir, someter su voluntad a la autoridad justa... Ahora bien, el motivo fundamental de la obediencia es el temor. Hay otros motivos poderosos pero, en última instancia, están apoyados por aquel. Si éste se elimina, todos los demás perderán su eficacia. Por ello la primera lección práctica para un niño es que la transgresión tiene un castigo...”*

Este fragmento permite considerar que la concepción y explicación del docente sobre las reglas y el tipo de autoridad mantenida dentro del aula, puede estar soportada o influida por la concepción sobre los propios niños. Por ejemplo, en este fragmento el niño es visto como un elemento sin capacidad para tomar decisiones por sí mismo, en peligro constante si se le deja libre y que para “salvarlo” se le debe controlar, además de toda una concepción de los métodos “adecuados” para lograr dicho control (como el castigo).

³⁵ Cit.in Galván, M. G., “Reflexiones sobre el estilo de autoridad del docente y la formación del pensamiento crítico”, *Dimensión educativa*, V.(2), (1999-2000), p. 18.

³⁶ Alberti, A., *El autoritarismo en la escuela*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1975, p. 44.

³⁷ Cit. in, Nash, P., *Op.cit.*, p. 121.

Al mismo tiempo, se sabe que determinadas concepciones sobre la niñez y sobre cómo “dirigirla” tienen su referente en un contexto sociohistórico, por lo cual Nash considera que la doctrina cristiana ha influido profundamente la educación en el Occidente. *“Por ella la educación ha sido considerada como una disciplina moral: el niño es malo por naturaleza y solamente puede ser salvado mediante el control estricto, la contradicción y la autoridad, ya que sus propensiones naturales podrían llevarle por el mal camino. En consecuencia, la función del maestro es enseñarle con autoridad”*³⁸

En el mismo sentido, para Nash³⁹ es importante establecer una clara diferencia entre autoridad (a menudo necesaria) y autoritarismo (que siempre es pernicioso). Para él un rasgo básico de la filosofía autoritaria es la fe en el *valor del orden*, el cual se convierte en un ejercicio de la autoridad, y en la consecución del orden en beneficio propio y no de otras personas o grupos. Matizando un poco dicha diferenciación, este mismo autor considera que la escuela moderna ha sufrido una transformación, correspondiendo a las sufridas en la vida política y social, pero ha sido sólo una sustitución de la autoridad coercitiva por la autoridad manipulativa. La primera recurrió a la fuerza física; la segunda recurre a la manipulación psicológica. Es interesante mencionar que para este autor la autoridad manipulativa es más suave, más sutil y más agradable, pero no implica necesariamente más respeto por la persona manipulada.

Más allá de este binomio autoridad-autoritarismo y diversificando la visión, se puede hacer una comparación entre lo mencionado por Weber sobre la autoridad, y lo que dentro de la Psicología Social se conoce como **líder**, noción que permite hacer una equivalencia. Líder “es una persona que tiene relativamente mayor poder –mayor potencial de influencia- en una relación. Así como poder es algo que

³⁸ *Ibid.*, p. 119.

³⁹ *Ibid.*, p. 122.

se posee en cierto grado y en comparación con otros, el liderazgo también existe en grados, y dónde resida depende el poder relativo del individuo considerado⁴⁰

Hablar de “grados” de liderazgo o poder, implica hablar de tipos, por ello se hace referencia a las características de tres tipos de líder⁴¹, los cuales son:

AUTORITARIO

- El líder determina toda política.
- La autoridad dicta, de uno en uno, las técnicas y los pasos de la actividad, de modo que los pasos futuros serán siempre inciertos en gran medida.
- Por lo general el líder dicta el trabajo por hacer y designa al compañero de cada miembro.
- Se caracteriza principalmente por dar órdenes.

DEMOCRÁTICO

- Toda política es asunto de discusión y decisión de grupo, que el líder anima y asiste.
- Perspectiva de actividad ganada durante el periodo de discusión. Se esbozan los pasos generales hacia la meta del grupo, el líder sugiere alternativas que puedan ser elegidas.
- Los miembros son libres de trabajar con quien deseen, y se le deja al grupo la división de tareas.
- Tiene una disposición activa en los momentos en que pueden ser apreciadas y adecuadas.

LAISSEZ FAIRE

- Libertad completa para la decisión del grupo o de individuo, con mínima participación del líder.

⁴⁰ Cartwright, D. y Zander, A., Dinámica de grupos, Ed. Trillas, México, 1971, pp. 277-278.

⁴¹ *Ibíd.*, pp. 350-353.

- El líder proporciona varios materiales, aclarando que daría toda la información cuando se le pidiera, fuera de esto no participa en la discusión.
- El líder no participa en lo absoluto.
- Solo realiza comentarios espontáneos poco frecuentes a las actividades que realiza cada miembro; a menos que se le pida, no intenta valorar o regular el curso de los acontecimientos.

Como se puede notar el liderazgo es en esencia la posesión y el ejercicio del poder relativo, el cual implica a su vez la habilidad de influir a otra persona por cualesquiera medios. Por tanto, se observa la diferencia entre lo que son los tipos de dominación mencionados por Weber y los de la Psicología social, pues éstos últimos están enfocados a grupos donde los individuos tienden a convivir y trabajar cotidianamente, para así lograr una mejor ejecución de su trabajo. Esto permite pensar a la autoridad en su aspecto positivo, pues deja ver que hay varios tipos de ejercerla, no sólo desde un autoritarismo.

Hasta aquí se ha hecho un acercamiento general a la educación, el docente y su práctica, y el espacio escolar, pero falta definir cómo se está conceptualizando de manera específica la naturaleza de cada uno de estos elementos. Por ello, con los apartados sobre *currículum oculto*, *interaccionismo simbólico* y *psicología social constructivista*, se expondrán los presupuestos teóricos asumidos respecto al espacio escolar, al docente y a las interacciones escolares.

1.4 Currículum Oculto.

Los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de argumentaciones tendientes a oscilar entre dos polos discursivos: por una parte, los que defienden a la educación como una de las vías privilegiadas para lograr o preservar los requerimientos del modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, los que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel

decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad. Por tanto, los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de colegios e institutos, las conductas del alumnado y profesorado entre otras, no son algo que se pueda ver como cuestiones técnicas y neutrales.

Hablar sobre el *currículum oculto* implica llevar a cabo reflexiones sobre el sistema educativo y sobre la cotidianidad en las aulas, lo cual constituye una tarea compleja y, por supuesto, polémica. La investigación sobre el currículum, llevada a cabo en las aulas, propone utilizar metodologías más etnográficas y participantes, junto a marcos de análisis más amplios, en los cuales se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad, como lo económico, cultural y político, creando así una valoración de estos modelos, los cuales tendrán un reflejo en las instituciones y en las mismas aulas escolares.

Las prácticas escolares, tal como se vienen realizando en las últimas décadas, salvo raras excepciones, se rigen por el esquema simplista de un profesorado que sabe mucho y un alumnado que apenas sabe nada y, por consiguiente, necesita aprender mediante la enseñanza toda una serie de asignaturas; un modelo donde no se acostumbra a cuestionar de forma explícita otras posibles responsabilidades sino sólo las del propio estudiante.

La reflexión acerca del currículum oculto es importante, pues éste juega un papel destacado en la configuración de los significados y valores de los cuales el colectivo docente y el mismo alumnado no son plenamente conscientes.

Desde este desarrollo teórico se considera que es prioritario para los grupos que controlan el poder, tratar de vender sus propuestas curriculares como fruto del consenso, como algo que no puede ser sino así. En primer lugar se procura convencer al profesorado y después se enseña implícitamente a los niños y niñas

que existe un consenso acerca de los objetivos para la enseñanza de cualquier disciplina, ya se trate de matemáticas, ciencias sociales, o de lenguaje, y que existe el mismo consenso a la hora de las metodologías y los recursos posibles. El problema de la enseñanza, por consiguiente, es lograr que niños y niñas aprendan las "definiciones correctas".

Sólo por mencionar un ejemplo, una forma de poder visualizar el currículum oculto dentro del salón de clases es mediante el examen, pues su práctica implica un control (como ejercicio del poder) entre otros procesos. Éste es caracterizado por Michael Foucault como:

Exámenes como control reorientador y vigilancia de lo legítimo. Recurso clave con el cual se pretende difundir el modelo del consenso y de la no existencia del conflicto y la confrontación, son las evaluaciones, pero con el significado tradicional de exámenes.

Por lo tanto, Foucault define al examen como una nueva "tecnología disciplinaria" y, por lo mismo, interesada; esta concepción se halla lejos de ser ese recurso aséptico, neutral políticamente hablando, que intenta comprobar el contenido y la forma de utilización de un determinado saber, el cual la institución escolar pretende transmitir. Es un instrumento normalizador, cumple tal función mediante el recurso de clasificación, jerarquización, valoración y sanción dictados por aquellas personas que, en una determinada situación, detentan **poder**.

El examen, para disfrazar más su función disciplinaria, se acompaña de ceremoniales altamente ritualizados. En él dirá M. Foucault, "*viene a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad*"⁴²

⁴² Foucault, M., Op. cit. pp. 189-198.

La superposición de las relaciones del poder y de las relaciones del saber, adquiere en el examen una dimensión visible; éste se convierte, de esta manera, en un vehículo de imposición, definición y legitimación del saber auténtico. Por esto, los principales cometidos de los exámenes son:

1. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder. El poder disciplinario más elaborado, sin embargo, se ejerce haciéndose visible, no obstante *“impone a aquellos a quienes somete en un principio de visibilidad obligatorio”*⁴³

Los discursos sobre el examen como garantía frente a las posibles injusticias y falsas expectativas de los profesores y las profesoras, son algo en lo cual el sistema educativo acostumbra basarse y a muy duras penas logra convencer al colectivo estudiantil.

2. El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental. El cúmulo de pruebas a que es sometido el alumnado refuerza el “poder de la escritura” como un elemento clave para esa maquinaria de la cual se sirve el poder con el fin de mantener e imponer su dominio.
3. El examen rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada ser humano “un caso”. Los exámenes facilitan una nueva modalidad de ejercicio de poder, modalidad disfrazada de “cientificidad” en la medida en que la cuantificación permitirá hablar un lenguaje numérico sin tanta comunicación verbal.

En una escolarización tan centrada en esta forma de exámenes podemos constatar asimismo el origen de otra patologización, la de reducir toda la vida escolar a una preparación permanente de exámenes. La actividad más frecuente en esta modalidad educativa acostumbra ser la de un seguimiento y memorización del libro de texto en turno, o la copia de apuntes que el profesor o la profesora

⁴³ Loc. cit.

dicta en las horas de clase. Así, el arma magisterial por excelencia es el temido y odiado examen. Un medio académico útil para demostrar, en muchas ocasiones, no lo que se sabe, sino lo que se puede escribir. "Poner lo que creemos les gusta a los profesores" es un pensamiento frecuente en la mente de las alumnas y alumnos.

Las instituciones educativas "son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas"; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables.

Para Phillip W. Jackson la escuela llevaría a cabo su papel no de una forma explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas imperantes en los centros y aulas escolares, a lo cual denomina **currículum oculto**, término que él es el primero en utilizar. Según Jackson, la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, teniendo como misión facilitar la transformación de éstos en los "modelos" impuestos por los adultos, de este modo la escuela llevaría a cabo su papel no de una forma explícita, sino de una manera más difusa. Una porción muy importante del profesorado investigado por Jackson parece muy obsesionado por preocupaciones relacionadas con tratar de imponer la autoridad y enseñar a obedecer, y el colectivo estudiantil por cómo sobrevivir y ser aceptado.

Todo profesor o profesora puede hacer cambios en la ambientación de su aula, pero estas modificaciones son sólo adaptaciones superficiales, las cuales recuerdan los esfuerzos de la ama de casa que cambia la decoración y los muebles para hacerlo más "interesante". Aunque en el fondo se trata de establecer un ambiente que permita la vigilancia de las autoridades y acostumbrar al alumnado a convivir aceptando una gran proximidad de unos con otros. Todo ello

convierte en natural y obvio esa preferencia por un ritmo de rutinas donde muchas veces los aspectos de orden y obediencia a normas, establecidas por el profesorado, son lo único importante para todos los que conviven en estas instituciones.

Cabe mencionar que los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que niños y niñas se sienten en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levantar la mano y responder cuando y como el profesorado demanda. De esta manera, mediante la "monotonía cotidiana" el alumnado aprende a saber mantener el orden, a disputarse la atención del profesorado o de cualquier persona investida de autoridad, a aceptar las sanciones contra las "trampas", a someterse a la programación de las actividades de acuerdo con las demandas del reloj, a ser evaluado constantemente, a subordinarse ante los que detentan el mando, a ser paciente, a tolerar las frustraciones, entre otras más.

Todo esto está llamando la atención sobre los aspectos concretos en que se expresan las dimensiones ocultas del currículum, por ello es preciso hacerlas visibles para poder analizarlas de manera más crítica y contemplarlas desde lo que deben ser las verdaderas finalidades del sistema educativo.

Así, el **currículum oculto**⁴⁴ hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores adquiridos mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

La psicología social construccionista, como se verá más adelante, permite afirmar que en el discurso del docente se encuentran una serie de significados y

⁴⁴ Torres, J., Currículum Oculto, Ed. Morata, Madrid, 1991, pp. 13-21.

justificaciones hacia las reglas de comportamiento y la autoridad; pero no todo se da de manera explícita, lo cual hace mirar y dar importancia al *currículum oculto*. Esta orientación teórica permite visualizar que si bien es cierto que dentro del discurso del propio docente hay una serie de significados simbólicos (de lo cual habla el interaccionismo simbólico), se puede hablar de la parte implícita de sus prácticas cotidianas, de ahí la importancia de mencionar dicha orientación.

1.5 Interaccionismo Simbólico

Los desarrollos sobre el *currículum oculto* nos muestran las formas como se ejerce el poder en el salón de clases a través de una serie de elementos como las reglas disciplinarias o los exámenes. No obstante, es importante mostrar que estos elementos forman parte de interacciones simbólicas, es decir, constituyen los medios simbólicos a través de los cuales se ejerce el poder. Por esto resulta importante pasar a una explicación más amplia sobre el interaccionismo simbólico.

De acuerdo a Munné⁴⁵, el interaccionismo simbólico es una orientación que integra una de las teorías del rol, es decir, es un modo de entender y aplicar ese concepto, formando parte de dichas teorías, pero en realidad va mucho más allá, pues tiene un enfoque no coincidente con ellas. La diferencia existente entre el interaccionismo simbólico y la teoría del rol radica en que la noción de rol establece una analogía entre la vida social y el teatro, mientras para el interaccionismo simbólico las personas son como jugadores de un partido, en donde la situación depende de las reglas de juego, reglas que han sido creadas, mantenidas o cambiadas por la estrategia de los propios jugadores al interactuar, los cuales van estructurando de este modo dicha situación.

⁴⁵ Munné, F., Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal, Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1989, pp. 259-306.

Este cambio de analogía intenta mostrar que la teoría del rol es pasiva, es decir, los actores al representar sus roles responden de acuerdo a expectativas, mientras el interaccionismo simbólico es activo puesto que aquellos definen y estructuran la situación al interactuar, constituyendo de ese modo su mundo social.

Para Blumer⁴⁶, el contenido teórico del interaccionismo simbólico se basa en tres premisas:

- a) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él.
- b) El significado se deriva o surge como consecuencia de la interacción social.
- c) Los significados se modifican mediante un proceso interpretativo.

Desde estas premisas se puede considerar que la construcción de una concepción de las reglas de comportamiento y de autoridad, no se da a partir de que dichos elementos tengan una existencia independientemente de los actores, más bien los propios docentes los construyen al interactuar con sus alumnos, es decir, dichos elementos son creados, mantenidos o cambiados por los propios docentes al interactuar en el espacio social escolar.

Aunque dentro del interaccionismo simbólico también hay varias tendencias, al partir de Mead, comparten la tesis de que ***lo importante de la conducta es el significado de la misma*** y únicamente si se analiza el mundo interior del actor pueden aprehenderse los significados dados por éste a su conducta, es decir, se debe ver ésta como él la ve. De aquí la importancia de acercarse a los significados de los docentes, lo cual permitirá conocer las formas en que ven, perciben y experimentan su práctica; de estos significados podremos derivar *las concepciones de los docentes* en cuanto al manejo de las reglas y la autoridad.

⁴⁶ Cit. in, Munné, F., Op.Cit., p.289.

De acuerdo a Munné⁴⁷, los principios teóricos del interaccionismo simbólico son:

- 1) *La interacción es una actividad de comunicación simbólica.* Si la teoría del rol presenta una imagen del hombre como *homo ludens*, el interaccionismo simbólico, sin abandonar tal imagen, la matiza al considerar al ser humano como *homo simbolicus*, en el triple sentido de crear, mantener y modificar significados. Esto quiere decir que nuestro comportamiento se da en términos de dichos significados, esto es, interactuamos mediante estímulos provistos de significado y valor. La creación y modificación de significados es una actividad social, no sólo porque es aprendida sino también porque es llevada a cabo por todos los participantes en la interacción⁴⁸.

Sin esta noción no sería posible considerar que los docentes están poniendo en juego diversos significados e intenciones al ejercer un tipo de autoridad, es decir, permite afirmar que en su interacción con los alumnos el docente está generando una actividad de comunicación de símbolos y sentidos, a los cuales podremos acceder.

- 2) *La interacción se da en una situación, cuyo significado hay que definir previamente.* No sólo la actividad humana es simbólica sino que, justamente por serlo, la situación resultante de tal actividad es asimismo simbólica o definible en términos de significado. Eso afecta a la interacción, porque toda interacción se da en una situación determinada y las personas interactúan en función de cómo definen dicha situación. Por esto se dice que la definición de la situación es la parte más importante de la interacción⁴⁹.

En la definición de la situación intervienen varios factores, éstos van desde las expectativas y las demandas de actuación (roles), las autoimágenes (self), los

⁴⁷ Ibid., p. 280-283.

⁴⁸ Loc. cit.

⁴⁹ Loc. cit.

valores y disposiciones a actuar de los interactuantes y sus respectivos grupos de referencia. Emitida una conducta hay una reinterpretación de la actividad para redefinir la situación, es decir, la definición puede ser alterada en el curso de la interacción. Así, la definición de la situación tiene importancia fundamental, porque las estructuras socioculturales pueden ser modificadas a través de las definiciones dadas a cada situación por los interactuantes.

Este punto permite esperar que en el discurso de los docentes aparezcan expresadas sus expectativas de rol, las autoimágenes de su desempeño y sus intenciones al actuar, lo cual se podrá derivar en el momento de definir y explicar sus prácticas diarias.

- 3) *La interacción es una actividad creadora.* En ella cada interactuante debe tener en cuenta al otro para actuar. De ahí, la interacción es también, en cierto modo, un proceso de negociación y, por lo tanto, no es una actividad meramente reactiva y controlada. Así, la realidad va siendo construida activamente por las personas al interactuar⁵⁰.

- 4) *La interacción es, también, una actividad en gran medida esperada y asumida.* Si la interacción es una actividad creadora, cabe una pregunta muy interesante, ¿cómo es posible prever y controlar el comportamiento y cómo es posible el orden social? La respuesta está en que las personas al interactuar desempeñan roles cuyo significado está socialmente establecido, principalmente a través del proceso de aprendizaje denominado socialización. Pero a diferencia de una visión del rol de un modo determinista, Mead considera que el proceso de interacción como desempeño de roles no se limita a ser un proceso de asunción de roles, sino implica una construcción del rol por parte del propio actor. La conducta prescrita por el rol puede no llevarse a cabo tal cual debido a su

⁵⁰ Loc. cit.

incompatibilidad con las prescripciones de otros roles a desempeñar por el mismo actor o con las diferentes expectativas de un mismo rol⁵¹.

En términos de rol, la forma en que los docentes ejercen su autoridad y manejan reglas escolares puede estar mediada por el papel que piesen deben cumplir, por ello resulta importante acercarse al significado dado a su trabajo, a sus expectativas y a sus metas profesionales. Estos significados pueden estar formando parte del rol docente, construido por los profesores en sus prácticas cotidianas; pero al mismo tiempo, dicho rol estará interactuando o entrando en choque con otros roles, por ejemplo, al relacionarse con las particularidades de los docentes en cuanto a género o edad.

5) *Al interactuar se va formando en las personas un self.* Para los interaccionistas simbólicos, el self es la capacidad de cada persona para observar, responder y dirigir su conducta, capacidad que se va formando a través de un proceso de carácter reflexivo, o sea, referido al propio sujeto y por la cual éste puede organizar de una manera relativamente estable sus cogniciones y actitudes al ser activadas por los otros. Así, el self es intrínsecamente social⁵².

Si bien es cierto que el interaccionismo simbólico hace referencia a la dimensión simbólica de la realidad social, y a su origen en la interacción, refiere poco al papel central del lenguaje en la construcción de dicha realidad. Así, para la psicología social construccionista, como se expondrá a continuación, lo social se construye, al igual que los significados y la intersubjetividad, en la interacción entre las personas, pero dicha interacción no es suficiente para que también exista la dimensión social; la interacción es una condición necesaria pero no suficiente en el surgimiento de lo social. Por ello es importante desarrollar un breve acercamiento a la psicología social construccionista, pues ésta hace referencia al

⁵¹ Loc. cit.

⁵² Loc. cit.

aspecto simbólico de las interacciones pero asumiendo el papel central del lenguaje en dichos procesos.

1.6 Psicología Social Construccionista.

Como a continuación se expondrá, podemos tomar las elaboraciones teóricas de Mead como uno de los antecedentes de la posición construccionista en psicología social, pues ambas ponen énfasis en la interacción y en sus productos simbólicos. Los principales supuestos de la Psicología Social Construccionista son los siguientes:

- * La interacción dialógica (comunicativa) cotidiana construye la realidad.
- * La práctica cotidiana se entiende como práctica comunicativa.
- * Lo psicológico cobra existencia sólo en la actividad conversacional, esto es, en el intercambio de significados.
- * Las realidades conversacionales fundan la experiencia humana.
- * El conocimiento social es incompleto; la conversación es negociación y resignificación.

Estos supuestos permiten sostener que las reglas de comportamiento y autoridad dentro del aula no son elementos ya dados, con una existencia independiente de los propios actores, más bien se construyen y resignifican a través de la interacción comunicativa del docente con el alumno y, en el caso de la investigación, del docente con el investigador. Por ello, se puede esperar que los docentes lleven a cabo una construcción distinta de estos elementos, debido a procesos de continuo cambio y resignificación. Ahora, la concepción de los docentes sobre dichas reglas y autoridad sólo se podrá conocer mediante su discurso, pues la manera de ver, percibir y experimentar su actividad, cobrará existencia sólo en las prácticas comunicativas, a través del lenguaje; de ahí,

resulta importante el uso de la entrevista, pues permitirá la construcción y el conocimiento de la subjetividad docente.

De acuerdo a Shotter, el construccionismo social se dirige, no sólo al entendimiento de cómo constituimos y reconstituimos el fondo de sentido común en nuestros encuentros discursivos, sino cómo podemos hacernos y rehacernos nosotros en el proceso: "...este énfasis dialéctico en la contingencia y la creatividad de la interacción humana –en nuestra configuración y en la configuración de nuestras realidades sociales- es común a todas las versiones de construccionismo social"⁵³.

La *Psicología Discursiva*, como parte del construccionismo social, desde la perspectiva de Harré⁵⁴ tiene como foco de interés las acciones que pueden ser justificadas por los seres humanos. El método implica el análisis de las explicaciones en la búsqueda de los significados dados por los actores a sus acciones y a las reglas y convenciones seguidas por ellos. Los seres humanos se conciben como agentes activos, capaces de modificar y adaptar su conducta a las diversas circunstancias de una manera que no puede comprender ni explicar por completo un procedimiento mecánico.

Para Harré, la tarea de la psicología "*consiste en hacer explícitas las psicologías implícitas de la vida cotidiana, para luego –a la luz de este entendimiento- aplicar las técnicas de una investigación guiada por la teoría para desarrollar, perfilar y ampliar este cuerpo de conocimiento y prácticas*"⁵⁵. Dicha tarea consistirá en elaborar explicaciones de lo que la gente dice y hace a partir de la idea básica de la acción, como el producto de agentes que tratan de seguir reglas y convenciones para realizar sus intenciones, planes y proyectos.

⁵³ Shotter, J., "The social construction of our "inner" lives", Journal of Constructivist Psychology, 1997.

⁵⁴ Harré, R., et. al., Motivos y Mecanismos, Paidós, 1989, p. 24-27.

⁵⁵ *Ibid.*, p.27.

Lo dicho por Harré permite asumir a la orientación construccionista como relevante al hablar de las concepciones docentes, porque permite suponer que los actores son capaces de informar y justificar el manejo de determinadas reglas y tipo de autoridad escolar, pues con sus acciones buscan realizar determinadas intenciones y planes. De la misma manera, el método del que habla resulta adecuado a esta investigación, pues se tendrán que analizar las explicaciones de los docentes, buscar los significados de sus acciones y así formular un acercamiento a sus concepciones.

De acuerdo a Ibáñez, la Psicología Social Construccionista implica los siguientes presupuestos ontológicos⁵⁶ (presupuestos sobre la naturaleza de los fenómenos sociales):

- a) *Reconocimiento de la naturaleza simbólica de la realidad social.* No significa que la realidad social se agota en su dimensión simbólica, esta dimensión es constitutiva de los fenómenos sociales. No es la naturaleza de los objetos sino el tipo de relación en el cual está lo que le confiere su dimensión social, y esta relación es de naturaleza simbólica. Así, lo social no aparece hasta el momento en que se constituye *un mundo de significados compartidos entre varias personas. Es este fondo compartido de significaciones el que permite a los individuos investir a los objetos con una serie de propiedades que no poseen de por sí, sino que son construidas conjuntamente a través de la comunicación y se sitúan, por lo tanto, en la esfera de los signos*⁵⁷.

Esto implica que lo social no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica precisamente *entre* las personas, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente.

⁵⁶ Ibáñez, T., Psicología Social Construccionista, Universidad de Guadalajara, México, 1994, pp. 226-235.

⁵⁷ Loc. cit. *Las negritas son nuestras*.

Esta afirmación es muy importante a efectos de esta investigación, pues del mismo modo se puede considerar a las reglas de comportamiento y a la autoridad no como elementos que se encuentran en el docente, ni fuera de él, sino como elementos simbólicos contruidos y ubicados *entre* docentes y alumnos. Es decir, nos lleva a conceptualizar reglas y autoridad, y sus tipos, como modos de interacción.

A partir del momento en que la cuestión de la dimensión simbólica pasa a formar parte de la psicología social constructivista, ésta da principal atención al papel del lenguaje y la comunicación en la producción y funcionamiento de la realidad social.

- b) *Reconocimiento de la importancia del concepto y el fenómeno de la reflexividad.* Considera al sujeto capaz de tomarse a sí mismo como objeto de análisis, pudiendo constituirse un mundo de significados compartidos y un espacio intersubjetivo, sin los cuales la dimensión social no podría constituirse como tal⁵⁸.

Esto implica que gracias a la reflexividad el ser humano es capaz de desarrollar actuaciones estratégicas, es decir, actuaciones basadas en el cálculo de los efectos de sus acciones en los demás. Asimismo, los conocimientos que el individuo va construyendo acerca de sí mismo en el transcurso de sus interacciones con los demás, modifica esas interacciones, lo cual modifica a su vez el conocimiento de sí, estableciéndose de esta forma un proceso de reconstrucción permanente, e interdependiente, de la persona y de su contexto relacional.

- c) *Reconocimiento de la agencia humana.* Forma parte de la discusión acerca del carácter intencional de la conducta humana, obligando a

⁵⁸ Loc. cit.

profundizar en la cuestión del tipo de causalidad que media entre las conductas y las intenciones. El concepto del ser humano es el de un agente capaz de ser fuente de sus propias conductas, es decir, capaz de autodirigir sus conductas con base en unas decisiones internamente elaboradas. Así, se asume que el ser humano puede actuar con base en razones, rompiendo toda posibilidad de formular una explicación de sus conductas desde un determinismo causal universal⁵⁹.

Desde estos presupuestos se puede hablar de la posibilidad de conocer la concepción de los docentes sobre el manejo de la autoridad escolar, es decir, se puede asumir que los docentes pueden dar cuenta de sus formas de interacción y de las reglas que crean en el aula, debido a que tienen razones e intenciones para hacerlo así.

El construccionismo asume a todo fenómeno social como intrínsecamente histórico, lo cual implica que todo fenómeno de este tipo resulta, por lo menos parcialmente, de las convenciones lingüísticas, de los juegos de lenguaje y de las tradiciones culturales que conforman una "forma de vida". Dar cuenta de estos fenómenos exige, por lo tanto, tres cuestiones:

- Acotar el papel, más o menos predominante según los casos, que desempeñan las convenciones lingüísticas en su producción.
- Dilucidar la naturaleza del proceso mediante el cual los procesos discursivos tienen la capacidad de generar, aunque sea parcialmente, los objetos sociales.
- Especificar el mecanismo mediante el cual confundimos las propiedades de nuestra forma de hablar de las cosas con las propiedades de las propias cosas.

Como se puede notar, la orientación construccionista, aunque parte de supuestos equivalentes a los del interaccionismo simbólico (como la idea de la interacción

⁵⁹ Loc. cit.

como actividad comunicativa simbólica), se diferencia, al mismo tiempo, por un mayor desarrollo y profundización en la importancia de los fenómenos y procesos discursivos como generadores de objetos sociales, considerados éstos como “realidades” por los propios actores.

Gergen considera que Foucault es un buen ejemplo de las tres cuestiones enunciadas arriba, pues para este último existe una íntima relación entre lenguaje (incluyendo todas las formas de texto) y proceso social (concebido en términos de relaciones de poder). En particular, a medida que las diversas profesiones (como las disciplinas académicas o la docencia) desarrollan lenguajes que a la vez justifican su existencia y articulan el mundo social, y a medida que estos lenguajes se ponen en práctica, también los individuos pasan a estar bajo el dominio de estas profesiones. En *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Foucault menciona cómo “el complejo científico-legal, en el que el poder de castigar toma su apoyo, recibe sus justificaciones y reglas, a partir de las que extiende sus efectos y por medio de las que enmascara su exorbitante singularidad”⁶⁰. Señala a la subjetividad como la dimensión en la cual muchas de las instituciones contemporáneas extienden su dominio: ‘la “mente” es la superficie de inscripción para el poder, cuyo instrumento es la semiología’.

Así, Foucault lleva a cabo una apreciación crítica del lenguaje, aclarando las consecuencias pragmáticas del propio discurso, llevándonos a poner atención en los modos de funcionamiento del discurso en las relaciones.

En este mismo orden de ideas, Gergen⁶¹ caracteriza a la psicología social construccionista, específicamente en lo referente al énfasis en el lenguaje y el discurso, de la siguiente manera:

⁶⁰ Cit. in, Gergen, K. J., *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Ed. Paidós, Barcelona, 1996, p. 71.

⁶¹ *Ibid.*, pp. 72-79.

- *Los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no están dictados por los objetos.* Este supuesto implica que los diferentes modos de dar cuenta de los mundos y las personas dependen, en cuanto a inteligibilidad e impacto, de una construcción intersubjetiva. También toma en cuenta el análisis centrado en las condiciones sociales y procesos en los que se privilegian determinadas interpretaciones sobre otras⁶².

- *Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas.* Para los construccionistas, las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado de propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Más bien, son el resultado de la coordinación humana de la acción. Las palabras adquieren su significado sólo en el contexto de las relaciones. Son, en términos de Shotter, el resultado no de la acción y la reacción individual sino de la acción conjunta; o en el sentido de Bakhtin, las palabras son inherentemente interindividuales. Esto significa que alcanzar la inteligibilidad es participar en una pauta de relación o en una tradición⁶³.

En tanto esta investigación tendrá como materia de análisis el contenido del discurso de los docentes, resultan relevantes los dos postulados anteriores. Éstos permiten marcar la importancia de poner atención a los términos que empleen los docentes para caracterizar sus propias prácticas, pues estos términos permitirán conocer cómo definen, construyen, comprenden y se ubican con respecto a su mundo cotidiano.

⁶² Loc. cit.

⁶³ Loc. cit.

- *La significación del lenguaje en los asuntos humanos deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación. Al expresar esto, el construccionismo social es compatible con la concepción wittgensteiniana del significado como un derivado del uso social. Para Wittgenstein las palabras adquieren su significado dentro de lo que denomina “juegos del lenguaje”, es decir, a través de los sentidos con que se usan en las pautas de intercambio existentes⁶⁴.*

Esto permite definir al discurso de los docentes no sólo como una expresión de palabras y lenguaje, sino como expresión y resultado de las interacciones, a través de las cuales adquiere un significado específico. Dicho discurso, con los términos compartidos como disciplina, orden, autoridad, entre otros, se podrán considerar como pertenecientes a una cultura docente, aunque analizando si comparten también los mismos significados.

Este enfoque del significado como derivado de intercambios microsociales, incrustados en amplias pautas de vida cultural, le da al construccionismo social unas dimensiones como:

Prestar atención al modo en que los lenguajes se utilizan en la cultura y preguntarse: ¿Cómo funcionan los diversos “modos de expresar las cosas” dentro de las relaciones en curso?. “Es poco probable que el construccionismo pregunte por la verdad, la validez, o la objetividad de una exposición dada, en qué medida un enunciado refleja las verdaderas intenciones o emociones del hablante... Más bien, para el construccionista, las muestras de lenguaje son integrantes de pautas de relación. No son mapas o espejos de otro dominio –mundos referenciales o impulsos interiores- sino excrescencias de modos de vida específicos, rituales de intercambio, relaciones de control y dominación...”⁶⁵

- *Estimar las formas existentes del discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural. En la medida en que existen comunidades de*

⁶⁴ Loc. cit.

⁶⁵ Gergen, K. J., Op. Cit., p. 77.

inteligibilidad (personas compartiendo más o menos los mismos significados), es decir, comunidades de comprensión (una de estas comunidades puede ser la de los propios docentes), se puede evaluar la credibilidad y la aceptabilidad de las afirmaciones en las relaciones que las constituyen. Estos criterios, operando en el seno de estas comunidades, no dan oportunidad a la autoevaluación, ni a la evaluación del impacto de esos compromisos sobre las vidas de aquellos que viven en comunidades relacionadas.

Así, la orientación construccionista estimula la evaluación crítica de las diversas inteligibilidades desde posiciones exteriores, explorando así el impacto de estas inteligibilidades en las formas más amplias de vida cultural, preguntándose cosas como: ¿Qué gana o pierde la cultura si constituimos el mundo en términos del economista, del estratega militar, del ecologista, del psicólogo?; ¿De qué modo la vida cultural mejora o se empobrece a medida que los vocabularios y las prácticas de estas comunidades se expanden o proliferan?.

Muy ligada a las preguntas anteriores, pero desde un contexto específicamente escolar, se encontraría la perspectiva sobre el currículum oculto, es decir, la generación de la idea de la existencia de un currículum oculto (entendido como prácticas y comportamientos educativos informales que refuerzan ciertos hábitos y valores sociales, tales como la competitividad, la sumisión a la autoridad, entre otros), tiene un impacto sobre la forma como comúnmente vemos y conceptualizamos la vida escolar. Dichos términos y desarrollos teóricos permiten generarnos preguntas como la de nuestra propia investigación, para la cual partimos de la idea de que el contexto escolar no sólo es un ámbito de aprendizaje académico sino también de aprendizaje social, pues es un espacio en donde se dan diferentes tipos de ejercicio del poder, entre otras cosas, a través de la generación, imposición o co-construcción de reglas de comportamiento.

Como ya se mencionó en el desarrollo sobre *interaccionismo simbólico* y sobre *psicología social construccionista*, la interacción, y en este caso la interacción escolar, es una actividad de comunicación simbólica. Ese carácter simbólico da la característica de que los significados generados en el aula no son siempre manifiestos, como menciona el *currículum oculto*.

Con esto se quiere decir que “interaccionismo simbólico”, “psicología social construccionista” y “currículum oculto” convergen en la idea de las interacciones como comunicación simbólica, generadoras de resultados y significados sociales, que muchas veces por no ser éstos tan explícitos requieren de un análisis y reconceptualización.

La importancia de referir al currículum oculto radica en que es un desarrollo teórico que permite concretar las dos teorías anteriores en un espacio específicamente escolar, pues será considerado como un desarrollo sobre procesos sociales en el aula, los cuales implican un ejercicio del poder a través de la generación de controles y reglas escolares, así como de sus resultados.

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

2.1 Problema

- ¿Qué concepción tienen los diferentes tipos de docentes (autoritario, democrático, permisivo) sobre las reglas de comportamiento y autoridad dentro del aula?
- ¿La concepción del docente sobre los alumnos se relaciona con la concepción de las reglas de comportamiento y autoridad?
- ¿La concepción del docente sobre su papel como maestro se relaciona con la concepción de las reglas de comportamiento y autoridad?

2.2 Objetivos

- Describir las concepciones de los diferentes tipos de docentes sobre las reglas de comportamiento y autoridad.
- Comparar dichas concepciones.
- Conocer si existe una relación entre las concepciones que tiene el docente sobre los niños, su papel como docente y su propia concepción sobre las reglas de comportamiento y la autoridad.

2.3 Hipótesis

- En los diferentes tipos de docentes existe una diferente construcción de su concepción de reglas de comportamiento y autoridad.
- La concepción del docente sobre los alumnos se relaciona con la concepción de las reglas de comportamiento y autoridad.
- La concepción del docente sobre su papel como maestro se relaciona con la concepción de las reglas de comportamiento y autoridad.

La noción **se relaciona con** refiere a que lo que antecede y puede explicar las concepciones sobre las reglas y la autoridad, son 2 elementos: Las concepciones sobre los alumnos y las concepciones sobre su papel docente. Es decir, de acuerdo a la concepción sobre estos 2 elementos, será la concepción sobre las reglas de comportamiento y la autoridad. Esto implica que en el análisis se espera

encontrar que los tipos docentes expresen diferentes definiciones de reglas y autoridad, de acuerdo a la definición de los alumnos y de su papel profesional.

2.4 Definición Conceptual y Operacional

(Cuadro 1)

CONCEPTO	DEFINICIÓN	INDICADORES
<p>TIPOS DE DOCENTES</p> <p>O</p> <p>ESTILOS DE AUTORIDAD</p>	<p>Tipos de interacción que establece el docente con respecto a los alumnos en el espacio del aula, cuyo fin es encontrar una probabilidad de obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos.</p> <p>En este caso ubicamos 3 tipos de interacción y con ello 3 tipos de docentes: Autoritario, Tolerante y Permisivo.</p>	<p>Autoritario: exige una obediencia total, un respeto a la autoridad y el mantenimiento del orden. Todas estas exigencias son impuestas y no existe ningún tipo de explicación ni razonamiento. Exige obediencia incontestable y está dispuesto a implantar el temor y a castigar severamente para conseguirla. Un líder autoritario es aquel que decide sin consultar.</p> <p>Se manifiesta en: prohibición injustificada, subestimación de la opinión del niño, chantaje sentimental e intelectual, exigencia de comportamiento pasivo ("no hay que hacer ruido"), actuar de acuerdo a las exigencias de los mayores ("estarse quieto cuando el profesor está ocupado"), control de la libertad de palabra y de reunión y exhibicionismo (nombrar al más "aplicado o burro").</p> <p>Tolerante: explica las razones de las prohibiciones e intenta a través del diálogo y la argumentación modificar aquellas conductas consideradas indeseables. Trata de fomentar la independencia y seguridad en sus alumnos, pero no duda, llegado el caso, en ejercer su autoridad. Un líder democrático es aquel que toma en cuenta la opinión del grupo en su decisión.</p> <p>Permisivo: permite a los alumnos comportarse más de acuerdo a sus deseos, y consulta continuamente sobre las decisiones a adoptar. El nivel de exigencia es mínimo, y solo en muy contadas ocasiones recurre al uso de la autoridad. Es un líder liberal y sólo decide si el grupo se lo pide.</p>

(Cuadro 2)

CONCEPTO	DEFINICIÓN	INDICADORES
<p>REGLAS DE COMPORTAMIENTO</p>	<p>Son afirmaciones tanto explícitas como implícitas acerca del modo de comportarse, por lo que se relacionan con acciones verbales y comportamentales de los docentes.</p> <p>Corresponden a las reglas disciplinarias, por lo cual son métodos que permiten la vigilancia y control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizan la sujeción constante de sus fuerzas, a través de fórmulas generales de dominación del espacio y del tiempo dentro del ámbito escolar⁶⁶.</p>	<p>Distribución de los individuos en el aula de acuerdo a criterios como calificaciones y conductas.</p> <p>Aceptación o sanción a determinados comportamientos.</p> <p>Reglamento interno implícito (levantarse y saludar cuando un adulto entra, pedir permiso para ir al baño, pedir permiso para levantarse de su lugar).</p> <p>Reglamento interno explícito (ubicación dentro del salón de un reglamento escrito).</p> <p>Determinación de los espacios y momentos donde tienen vigencia las reglas establecidas por los docentes.</p> <p>Clasificación y atribución de rangos a los alumnos mediante el nombramiento de los "flojos", "aplicados", "latosos", entre otros.</p> <p>Designación del tiempo disponible para las actividades tanto escolares como recreativas.</p> <p>Determinación de lo que se puede y no se puede hacer dentro del aula.</p> <p>Control de la apariencia del alumno, mediante la aprobación o sanción del aspecto físico.</p>

⁶⁶ Foucault, M., Op. Cit., pp. 189-192.

(Cuadro 3)

CONCEPTO	DEFINICIÓN	INDICADORES
CONCEPCIÓN	Modos en que los docentes perciben, experimentan, interpretan y definen sus prácticas, resultado de la actividad reflexiva. Mediante esto el docente ordena su experiencia cotidiana y explicita sus conocimientos.	Expresión en el discurso de: Definiciones del espacio escolar; definiciones de los alumnos; definición y descripción de las interacciones con los alumnos; definición y valoración del papel profesional.

2.5 Diseño de Investigación

2.5.1 Consideraciones Metodológicas

Conocer la concepción construida por el docente sobre las reglas de comportamiento y la autoridad, implica acercarse al significado que el propio actor da a sus acciones en sus interacciones cotidianas. Por ello, resulta adecuado el uso de métodos en los cuales se asume que para comprender la realidad de los propios actores, el investigador necesita entrar en la situación para aprehender esa realidad. Dichos métodos corresponden a los cualitativos, teniendo como postulados básicos, metodología y foco de interés:

- a) el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren,*
- b) la primacía de los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas,*
- c) la exploración del significado del actor,*
- d) la predilección por la observación y la entrevista abierta (enfocada, en profundidad) como herramientas de exploración...⁶⁷*

⁶⁷ Ruíz, J. I. e Ispizua, M. A., La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 1989, p. 23.

De acuerdo a la posición teórica aquí tomada, en la cual se asume que el auténtico significado de los actos (como el establecimiento de reglas y manejo de la autoridad) es conocido primariamente por los propios actores, y de acuerdo a los intereses de investigación, se ha considerado que técnicas como la observación y la entrevista permiten captar la realidad escolar tal como la ven, la viven y la construyen los propios docentes.

La observación establece una comunicación deliberada entre el observador y el fenómeno observado. Comunicación que, normalmente, procede a nivel no verbal, en la cual el investigador-observador está alerta a las claves que va captando y, a través de las cuales interpreta lo ocurrido, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad observada.

La entrevista es un recurso de investigación que resulta pertinente pues cuando el docente reflexiona y habla sobre su quehacer, cuando construye un discurso sobre su propia actividad, no está expresando sólo ideas y opiniones, sino que *“su palabra es producción y despliegue de significaciones en las que se materializan, de muchas formas, pautas de conducta, valores y modelos de comportamiento que configuran su visión del mundo y de sí mismo”*⁶⁸.

2.5.2 Procedimiento e Instrumentos

Sujetos:

Se trabajó en la “Escuela Primaria Isidro Castillo” ubicada en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México, por la facilidad proporcionada para acceder a ella. Esta escuela cuenta con nueve profesoras, pero sólo se trabajó con ocho de ellas, pues fueron quienes accedieron.

⁶⁸ Calonge, P. y Correa, M., Op.cit., p. 55.

Se realizó observación en cada uno de los grupos, aproximadamente 1 hora por cada grupo. El fin fue, ubicar a las maestras en cada uno de los tipos de docentes (autoritario, permisivo y democrático), determinar concretamente a qué se hace referencia con cada uno de estos tipos, así como obtener información para generar preguntas para la guía de entrevista.

Mediante los *indicadores* que se mencionan en los cuadros 1 y 2, es como se generó la siguiente guía de observación:

Aspectos Observados:

- Conductas premiadas y castigadas por el docente.
- Modos de premiar o castigar (físicos o verbales, como pueden ser: reprenderlos frente a otros, exhibirlos como el “burro” o el “latoso-desordenado”, jerarquizarlos como el alumno “más listo”, felicitarlos, entre otras)
- Organización y ubicación del alumnado en el espacio del aula.
- Reglamento interno del salón (levantarse y saludar cuando un adulto entra, pedir permiso para salir al baño, pedir permiso para levantarse de su lugar)
- Ejercicios físicos para controlar la atención (hacer que muevan los brazos al terminar alguna actividad)
- Fuente indirecta de vigilancia (asignación de algún alumno que vigile)
- Aceptación o rechazo de propuestas por parte del alumnado.
- Forma de trabajo escolar (formalidad en la tarea, copia y memorización de contenidos, entre otros)
- Exigencia de comportamiento pasivo (no hacer ruido, no voltear, no pararse)
- Actuar de acuerdo a las exigencias de los mayores (estarse quieto cuando el profesor está ocupado)
- Control de la libertad de palabra y de reunión.
- Prohibiciones justificadas e injustificadas (explicación de las razones de las prohibiciones)
- Control de la apariencia del niño (presentarse bien aseados: manos, cabello, ropa y zapatos).

A partir de las observaciones en cada una de las aulas, se generó el siguiente cuadro de clasificación, en el cual se exponen los elementos concretos en que se expresa cada uno de los estilos de autoridad:

(Cuadro 4)

ESTILOS DE AUTORIDAD:

Autoritario

Discurso	<p>¿Otra vez volteando?! ¿Qué tienes?... bueno, ¿quién no entiende?... ¡estás leyendo y estás subrayando! / ¡Los quiero parados afuera del salón en el recreo, se van a quedar sin recreo! / ¡Órale, si no se quedan sin recreo! / ¡Nada más me hiciste tu resumen de dos renglones y vas a ver cómo te va! / ¿Qué, se te pararon las moscas o por qué tantos manchones? / ¡A qué te paraste! / ¿Nada más hiciste esto de trabajo? / ¡Sacan su cuaderno, ponen la fecha y escriben...! / ¡Haz lo que te estoy pidiendo y vamos a sacar el volumen! / ¡Esto subrayenlo con su marcatexto!... ¡El título con rojo! / ¡No seas sonso, hijo de mi corazón! / ¡Vamos a seguir con otro material! / ¡Quiero su mirada acá! / ¡no hagas esas exclamaciones! / ¡Quítate eso de la cabeza Angel, que te ves ridículo! / ¡No empeemos con desorden, por favor compórtense!.</p>
Comportamiento	<p>Se encuentra sentada a su escritorio cortando un listón y dirigiendo constantes miradas a los alumnos. Para calificar, hojea los cuadernos y palomea sin revisar el contenido, sólo viendo los títulos establece qué le falta a cada niño. Se levanta a revisar lo que han trabajado y les hace comentarios en forma de burla. A los niños que han acabado y no están haciendo alguna actividad, les pide el cuaderno de "vacaciones" (lo hace golpeando con los dedos la banca de los niños). Su tono de voz es un tanto impositiva, habla en tono fuerte y utiliza frases en forma de mandatos. Dice qué se debe hacer sin pedir opinión a los alumnos.</p>
Organización del trabajo	<p>La actividad consiste en copiar algunas partes del libro de texto al cuaderno. Las partes que copian las tienen señaladas con marcador. La actividad que realizan es la revisión de cubos hechos por los mismos alumnos, los cuales utilizan para repasar conceptos y formulas, y resolver problemas de matemáticas. Pregunta a los niños la definición de volumen. Después de escuchar varias definiciones ella determina cuál es la correcta. Tiene asignada una determinada hora para cada materia; cuando termina el tiempo de cada una, pide que saquen el siguiente material.</p>

Tolerante

<p>Discurso</p>	<p>'¿Qué les parece si "el caminito" lo ponen abajo?'/ 'A ver, no voy a hablar hasta que guarden silencio... porque si ustedes hablan y yo hablo, no nos entendemos... la maestra también se cansa de la garganta'/ 'Si no encimas las letras, se ven mejor'/ '¿Quieren jugar un rato "el camino"?... guarden sus cosas y ahorita les doy dados... si nos apuramos, jugamos'/ 'A ver, vamos a terminar con dolor de cabeza' (refiriéndose al ruido que hacen los alumnos)/ '¿Y para qué era el dinero?... ¿No preguntaste?... Marianita, es que hay que preguntar. Si yo te digo "¡por este dibujo me traes 50 pesos!", tú me tienes que decir "¡ maestra, para qué son esos 50 pesos!", porque luego, como no nos informamos bien... hay que preguntar'/ ' No, eso es un fraude. Debes dibujarlo porque eso es de la escuela y en la escuela nunca te vamos a hacer fraude ni te vamos a robar jamás... Así es que te invito a dibujar, hazlo bonito'/ '¿Cómo le podemos llamar a esa felicidad que sentimos?'... (si no responden) '¿te ayudamos?'/ 'Ya saben que si me gritan, así no les hago caso'/ 'Yo siento feo cuando les doy un librazo, pero es que a veces me desesperan... ¡ pero no!, ¡debemos entender con palabras!'/ 'A veces los adultos les enseñamos a ustedes a mentir, ¿verdad?. Pero ustedes no aprendan a mentir, porque el mentir no es bueno, luego nadie les cree.</p>
<p>Comportamiento</p>	<p>Pasa a los lugares a revisar cómo realizan el trabajo y explica a aquellos que tienen dudas. Hace correcciones a la letra de los niños mediante sugerencias. Explica el juego de manera individual, acercándose a los lugares de quienes tienen duda. Da la palabra procurando que todos los niños tengan la oportunidad de hablar y observa atentamente a quien está participando. Se mantiene de pie y se acerca a quien está dando su opinión. Genera discusión entre los niños, retomando sus opiniones y preguntando cuál consideran más adecuada.</p>
<p>Organización del trabajo</p>	<p>Los juegos empleados están relacionados con la actividad que realizan (reafirman los temas vistos). La actividad, sobre un tema de valores, implica escuchar experiencias y opiniones de los propios niños. La profesora trata de hacer comprensible el tema poniendo ejemplos sobre las interacciones de los niños.</p>

Permisivo

<p style="text-align: center;">Discurso</p>	<p>'Siéntate por favor... es la última vez que te veo parado'(Estas frases para llamar la atención son dichas sin dirigirlas al niño, las dice mencionando el nombre pero mirando al cuaderno que califica)/ 'A ver, explíquenos usted (dirigiéndose al director), porque si no va a ser un desorden'/ 'Quedamos en que no íbamos a estar burlándonos'/ 'No quiero que se burlen, su compañero va a responder lo que considere conveniente' (Aún con estas frases las burlas se repiten continuamente)/ 'A ver, no me dejan oír a su compañero'/ (Al tener que inventar nombres de tiendas) '¡Ay no, no quiero muchas Suburbias!'... '¡ay, qué originalidad... piénsenle!' (El tono en que lo dice es como sugerencia)/ '¡Ya dejen de estarse peleando por el nombre y mejor apúrense con los problemas!'/ 'Yo sé que no todos tienen problemas con las cantidades, pero a algunos ya se les olvidó' (Lo dice con la finalidad de que todos repitan los ejercicios).</p>
<p style="text-align: center;">Comportamiento</p>	<p>Se mantiene sentada mientras un equipo expone un tema, ocupándose de anotar en su lista las participaciones. Se dedica a pasar a los lugares de los alumnos a revisar sus cuadernos, durante este tiempo algunos alumnos se levantan de sus lugares y pocas veces se les llama la atención (cuando lo hace es en tono muy bajo). Habla con el director fuera del salón; durante esos momentos se escucha ruido y les llama la atención la maestra del grupo de a lado. Se mantiene sentada durante todo el tiempo del examen oral que les aplica. Permite a los niños hacer bromas constantemente, riéndose de las mismas. Llega el director y saluda, los niños contestan pero sin levantarse de sus lugares. Las bancas están acomodadas para trabajo en equipo, no en fila, y el escritorio no está al frente del salón, sino en un costado, al lado de otros niños.</p>
<p style="text-align: center;">Organización del trabajo</p>	<p>La actividad consistió en la exposición en equipo sobre un tema de historia, basada en la lectura del libro de texto. Durante dicha actividad hay poca intervención de la maestra en la aclaración del tema. Los alumnos se encargan de toda la actividad, desde la explicación de un tema hasta la calificación del mismo. La profesora nos menciona que después del recreo hay sólo exposiciones. La clase de historia consiste en un examen oral, el cual se trata sólo de repetir datos históricos del libro. Cuando ningún niño sabe la respuesta, la maestra permite buscar en el libro. Realizan un ejercicio que implica la creación de notas de compra, teniendo que inventar el nombre de una tienda. Dado que los alumnos obtuvieron diferentes resultados en sus ejercicios de tarea, apunta en el pizarrón las cantidades para realizar el problema en clase.</p>

Para clasificar a las docentes en cada uno de los estilos de autoridad, se tomaron en cuenta los indicadores del Cuadro 1 (en el cual se hace una descripción de cada uno de los estilos) y su coincidencia con lo observado directamente en el aula (cuadro 4). De las 8 docentes, 3 quedaron clasificadas como Tolerantes, 2 como Autoritarias y 3 como Permisivas.

Otra herramienta utilizada para la investigación fue la entrevista, la cual se generó en parte mediante el cuadro 3; ésta permitió generar algunos datos para reafirmar o contrastar la información obtenida mediante la observación. Entrevistar a las profesoras sobre su experiencia como docentes permitió ir encontrando datos que remitieron hacia su concepción de la autoridad y las reglas.

Las entrevistas realizadas tuvieron las siguientes características:

1. Individual: La conversación se desarrolló únicamente entre el entrevistador-entrevistado; aunque esto no impidió que el entrevistador repitiera su conversación sobre el mismo tema con otro sujeto.
2. Holística: No se habló de toda la vida social del individuo, sino que se plantearon temas específicos, de los cuales el entrevistado dio sus puntos de vista, significados, experiencias o ideas.
3. No directiva: Se tuvo siempre un control y dirección de la entrevista por parte del entrevistador, pero esto no implicó rigidez en cuanto al contenido ni en cuanto a la forma de llevar la entrevista-conversación.

2.6 Tratamiento de la Información

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron con el objetivo de poder categorizar la información mediante el Arbol de Nodos, para después trabajar con el Fichero y realizar el análisis. Cabe señalar que el Fichero es un programa que permite guardar en fichas separadas segmentos de texto, con un sistema de *campos* para introducir elementos de clasificación:

Campos:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
No. Entrevista.	1) Autoritario. 2) Tolerante. 3) Permisivo.	Escuela Proce- dencia: 1) Pública. 2) Privada.	1) Unidas. 2) No Unidas.	1) Tiene hijos. 2) No tiene.	1) Concepción sobre los niños. 2) Justificación de la autoridad. 3) Concepción de su función profesional.	Subtemas	Recepción a la entrevista 1) Dispuesta. 2) No dispuesta	Recepción a la observación: 1) Agradado. 2) Desagrado.			

Esto es lo que permitió hacer comparaciones entre el discurso de los diferentes tipos de docentes, para después poder analizar las diferencias, semejanzas y elementos sobresalientes del discurso.

Para el análisis de los *textos* obtenidos mediante las entrevistas, utilizamos la técnica de Análisis de Contenido en su vertiente cualitativa. Ésta recurre a indicadores no frecuenciales capaces de permitir inferencias, por ejemplo, la presencia o la ausencia de algún tema puede ser un índice tan importante como la frecuencia de aparición⁶⁹.

De manera general, el Análisis de Contenido⁷⁰ es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos, y más concretamente (aunque no exclusivamente), de los documentos escritos. A diferencia del Análisis de Discurso, para el cual el discurso es el objeto de interés en sí, aquí interesa el discurso como medio para conocer las concepciones construidas por las docentes.

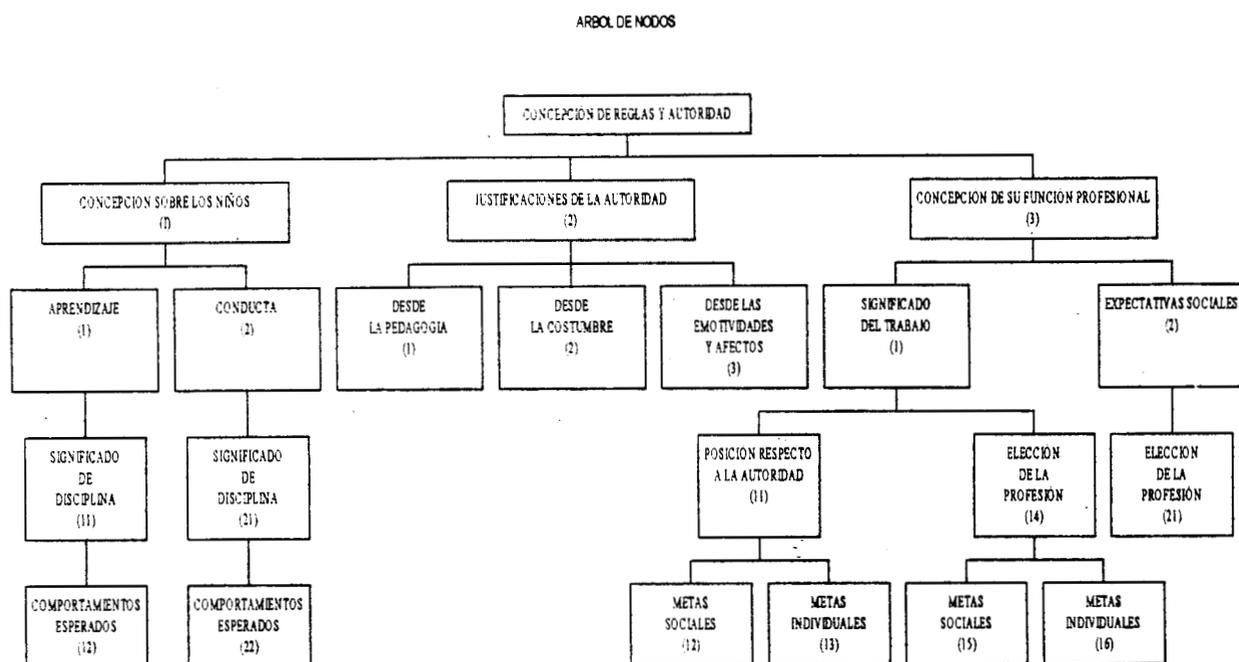
El Análisis de Contenido es una técnica adecuada para *conocer las concepciones que de reglas de comportamiento y autoridad tienen los docentes* pues el discurso, tomado como texto, que se construyen sobre dichos elementos implica que *“en lo que se dice o escribe se expresan sus intenciones, sus actitudes, su interpretación de la situación, sus conocimientos y sus supuestos tácitos sobre el entorno. Estas interpretaciones, intenciones, etc., vienen determinadas por el sistema sociocultural al que pertenecen las personas que han dicho o escrito algo, y, por*

⁶⁹ Bardin, L. *El Análisis de Contenido*. Ed. Akal, España, 1986, p. 87.

⁷⁰ Ruíz, J. I. e Ispizua, M. A., Op. cit., p. 182.

ello, no sólo reflejan las características personales de los autores, sino también los atributos de la sociedad que les rodea, valores institucionalizados, normas, definiciones situacionales socialmente establecidas, etc.”⁷¹

La información obtenida mediante las entrevistas se organizó y clasificó bajo los temas y subtemas expresados en el siguiente Arbol de Nodos:



Una vez clasificada la información de acuerdo al Arbol, y mediante el recurso del Fichero, se procedió a hacer búsquedas y comparaciones, de acuerdo a diversos temas, del discurso de las docentes ubicadas previamente como Autoritarias, Permisivas y Tolerantes.

⁷¹ Ibid., p. 190.

3. RESULTADOS

3. RESULTADOS

En el análisis se comparó el discurso de los diferentes tipos de docentes (autoritario, tolerante y permisivo), en cuanto a tres temas generales:

- A) Enunciados relacionados con la concepción de los niños.**
- A1) Enunciados relacionados con el significado de la disciplina.**
- B) Enunciados relacionados con la justificación de la autoridad.**
- C) Enunciados relacionados con la concepción de su función profesional.**

Algunos subtemas incluidos en el Arbol de Nodos no se tomaron en cuenta para el análisis pues se consideró que tienen poca (a veces ninguna) relación con el tema central. Dichos temas son: Expectativas Sociales (2), Elección de la Profesión (21), Metas sociales (15) y Metas individuales (16).

A) Enunciados relacionados con la concepción de los niños.

No se encontraron diferencias en cuanto a la descripción hecha acerca de la conducta de los niños, los tres tipos hacen frecuente mención de la "adaptabilidad y moldeabilidad", aunque varias de ellas hacen hincapié en que son "despiertos, desinhibidos e inquietos".

Permisiva:

"son niños que todavía no tienen esa... maldad en ellos, que son niños limpios, niños que si uno les llama la atención se quedan así medios asustados de momento o molestos [pero se les baja con una facilidad!], son niños más moldeables que los niños más grandes"

Tolerante:

“los niños se adaptan a tu manera de ser, a tu manera de trabajar, a tu manera de hablar, ya incluso tu carácter lo conocen, ya saben lo que pueden hacer y lo que no pueden hacer”

Autoritaria

“a mí me gustan grupos de niños más grandes, pues en cierta forma los puedes dominar más fácilmente”

Tanto Autoritarias como Tolerantes marcan como objetivo “cambiar a los niños”, aunque persigan distintos propósitos:

“Educarlos, formarlos, corregirlos, exigirles, así siempre he sido, desde que empecé a trabajar esa fue una meta, de tratar de cambiarlos, hacerlos madurar, a parte de enseñar hacerlos madurar ...Lo primero para mí, y que es muy importante, es el hacerlos responsables, al hacerlo responsable ahí abarcas todo y al tener ese hábito creo que se va generalizando en todos los aspectos, porque al tener esa actitud pues se va mejorando el niño, para a la hora de que cuando sea ya un adulto no llegue a la hora que sea, ¡se me hizo tarde, es que no lo hice, no sabía!, a veces es una forma muy primordial de hacer ese hábito en el niño”.

En este caso, el propósito de una profesora autoritaria es “preparar” al niño para su vida adulta laboral, dejando en segundo plano las cuestiones académicas.

Tolerante

“A veces no logro que el niño me haga el trabajo que yo hago aquí con los demás niños, pero sí quiero cambiarlo, quiero cambiar su forma de ser y quiero que gane mucho, entonces lo que hago yo es llamarlo, platicar con él, decirle que qué le pasa, que qué tiene, y de esa manera yo empiezo a conocerlo y sé cómo tratarlo”

Para esta profesora el propósito es cambiar al niño para lograr un mejor desempeño escolar.

Un aspecto importante a notar en el estilo autoritario es su ubicación como el elemento central del espacio escolar y de las interacciones, es decir, el niño no es punto central en la definición del “alumno ideal”, sino que éste lo será en tanto cumpla con los deseos de la maestra y se esfuerce por agradarle: “¿cómo aprecias

a un buen alumno?, el que se supera, el que quiere mejorar, el que quiere que lo tomes en cuenta, ¡maestra mire, qué le pareció mi trabajo, va bien, está bien este trabajo, mire estudié esto, leí esto, le comento esto maestra!”

Por el contrario, una maestra definida como permisiva tiene como elemento central al alumno y al aprendizaje, poniendo énfasis en considerar al alumno ideal como aquel que es independiente en sus acciones, expresándolo de la siguiente manera: “Yo siempre les he dicho a los niños: miren muchachos, yo no quiero niños robots aquí en el salón, que le diga ¡ve, siéntate!, ¡ve y realiza esto!, sino niños que aprendan a trabajar por sí solos, niños que saben cuáles son sus obligaciones y que saben cuáles son sus derechos...Que no sean niños a los cuales se les esté condicionando como a un animalito, que no sean niños que a través del estímulo ellos respondan...Para mí un buen alumno sería ese, que fuera con gusto de aprender, alegre, contento y que sintiera ese gusto por saber más”

Otros enunciados que se han considerado como vinculados con la concepción de los niños son los referidos a la disciplina:

A1)Enunciados relacionados con el significado de la disciplina.

Para la organización del espacio, y con ello el establecimiento de una parte de la disciplina, para el estilo autoritario el punto central es su propio requerimiento de control sobre la conducta de los niños, no así preocupaciones pedagógicas o interés en la opinión de los alumnos:

“En el salón no me gusta que se sienten como quieran, sino que estén con ciertos compañeros, no con el amigo, porque si no nada más están platicando, están jugando todo el día, se sientan también como a mí me conviene que estén sentados, no con el que se identifican plenamente, en cambio con otro compañero que no se llevan tan bien se van a concentrar en lo que están haciendo, que es su trabajo”

En cuanto a este mismo punto, en el estilo tolerante se muestra una inclusión de los alumnos para decidir la organización del espacio, con la intención de lograr mejores resultados en la interacción y en el desempeño escolar: "Normalmente les doy opción, por ejemplo, a que trabajen con la persona que más les agrada, ¡está bien, yo soy amiguita de tal o cual, perfecto, siéntate con ella!, pero si yo veo que eso no funciona porque me están dando muchísima lata, los cambio de lugar. Hemos estado haciendo cambios hasta 2 o 3 veces por semana, hay ocasiones en que trabajamos por equipos, les doy a elegir... Es importante que no nada más con la gente que a ellos les parece, con la gente con la que ellos se llevan bien...tenemos que tener interacción con todos los del grupo".

En este punto aparece en el estilo tolerante un cuestionamiento a las formas comunes como se ha organizado a los niños en las aulas, también a las consecuencias que ello implica como la clasificación y ridiculización, dando razones pedagógicas para su forma de proceder en la organización del espacio escolar. Llamam también la atención sobre la importancia de un diferente trato y ubicación del niño con respecto al docente o al adulto, remarcando la obligación de un trato con respeto: "Pasó ese tiempo en que se decía que esa fila ciertas características se esperaban, creo que había un error en separar, que decían ¡que la fila de los burros, que la fila de esto!, creo que era un error, porque ya sabemos quiénes son los burros, son los animales y los niños hay que respetarlos. A veces siento a un niño que casi no colabora con un niño que es muy sociable, por qué, porque quiero que aprenda de él, pero pues a un niño juguetón no se lo puedo quitar y no lo puedo castigar porque sea juguetón. A un niño que no hable, mi interés es de hacerlo participativo, lo tomo en cuenta"

En este mismo sentido, en el estilo permisivo se da importancia a la disciplina en tanto ayude al proceso de aprendizaje, no para lograr un mero control del comportamiento del niño, mostrando un respeto por las características que se les atribuye: "Son niños que siempre están hablando, pero mientras estén trabajando no les llamo la atención, sí veo que nada más no estén platicando y sin hacer nada, no los mantengo callados, los tengo activos, no me gusta que estén callados...porque son muy

inquietos, eso sí, no voy a decir que tengo un grupo excelente en cuanto a disciplina... son tremendos pero trabajan, desarrollan bien sus trabajos”

Para las profesoras de estilo tolerante y permisivo lo más importante no es tener a los niños inactivos, buscan que los niños puedan sentir la libertad de hacer muchas cosas, sin la restricción marcada por la profesora de estilo autoritario, en la cual aparece de manera explícita una preocupación por encontrar formas de control del comportamiento: “Se debe de tener una forma de controlarlos, de tener un control sobre ellos, de que en el salón se van a respetar ciertas cosas, ciertos momentos para trabajar, ciertos momentos para platicar”.

Aunque manejan y comparten un lenguaje simbólico con términos como “disciplina o reglas”, el significado construido es distinto. Así, tolerantes y permisivas con frecuencia lo construyen a partir de una crítica de la forma tradicional en que se ha entendido la disciplina y el tipo de interacciones a que hace alusión: “Disciplina no quiere decir que yo tenga al niño sentado todo el tiempo, no es que el niño no juegue aquí, sino que al mismo tiempo que ellos tienen la disciplina se dé el trabajo, porque a veces de qué sirve tener a un grupo calladito, lo único que logro es que me tenga miedo el niño y para mí a lo mejor es muy cómodo, ¡me voy tranquila, me pagan y yo no trabajo!. Disciplina es que el niño esté al pendiente, que esté activo, porque ¡es niño!, yo no lo puedo tener sin correr, sin hablar...yo soy adulto y me gusta hablar”.

El estilo autoritario pone énfasis precisamente en la obediencia y en el orden, elementos de una distribución desigual de poder, sin tomar en cuenta las particularidades de los niños: “Disciplina es tener ciertos momentos de orden en trabajos, en su propia conducta, de que se obedezcan ciertas indicaciones, que siga indicaciones o que trabaje de cierta forma, la importancia es el poder evitar accidentes en el lugar que deben estar tranquilos, sentados”.

En cuanto al establecimiento de reglas encontramos diferencias como las siguientes:

Autoritaria:

“Se debe de tener una forma de controlarlos, de tener un control sobre ellos, de que en el salón se van a respetar ciertas cosas, ciertos momentos para trabajar, ciertos momentos para platicar, para estar haciendo algún comentario”.

Tolerante:

“El reglamento lo compartimos, sobre todo haciéndoles hincapié en que esto en cualquier sociedad se da, en cualquier lugar donde vivamos hay reglas, incluso en casa hay reglas, entonces en base a ello pedí opiniones, cómo debemos de comportarnos en la escuela, cómo debemos de actuar. Yo trabajo mucho lo que son los objetivos del Desarrollo de las Habilidades Intelectuales, entonces me gusta mucho saber lo que ellos piensan, me gusta mucho que opinen, que ellos estén dando información para ver hasta dónde llega su criterio...entonces este reglamento lo hicimos estableciendo ciertas cuestiones para que ellos mismos dijeran ¿esto no está bien, estamos dentro de una escuela, esto está mal!”.

Permisiva:

“No, no acostumbro a hacerlo porque como son chiquitos es nada más estar platicando con ellos”.

La diferencia aquí es muy marcada, pues para la autoritaria lo importante de este reglamento es poder mantener el orden y control dentro del grupo, asumiendo que se logra mediante la imposición; mientras para la tolerante su importancia radica en tomar en cuenta la opinión de los alumnos para establecer lo que pueden o no hacer, considerando que debe haber reglas como en “cualquier sociedad”, pero los alumnos son capaces de construirlas y asumirlas. Para la permisiva esto no es importante por la edad de los niños, los cuales no están para que se les imponga un reglamento.

En cuanto al significado de la evaluación, como otro elemento de la disciplina y ejercicio de la autoridad, para los tipos autoritario y tolerante encontramos varias diferencias, como son:

Autoritaria:

(Con la evaluación diaria) "Voy viendo el avance, si se están estancando o el retroceso de ciertas actividades, el comportamiento que ellos tienen, todo es evaluación durante todo el día".

Tolerante:

"Por qué se evalúa, porque es necesario, me sirve para mí, para ver si realmente lo que estoy haciendo es de provecho, si se está aprovechando, si estoy desempeñando lo que yo escribo en mi cuadernillo, si se está llevando a cabo. Es una manera de darme cuenta si realmente estoy cumpliendo con mi trabajo, porque es mi obligación evaluarme y es constante".

Para estos dos tipos de docentes la evaluación cumple una función distinta; mientras para la autoritaria la evaluación sirve para ver únicamente el avance o retroceso de los alumnos, atribuyéndoles la responsabilidad del aprendizaje sólo a ellos, para la tolerante se convierte en una forma de evaluarse a sí misma, de cuestionar su desempeño como maestra ante los alumnos, asumiendo responsabilidad en los resultados escolares.

B) Enunciados relacionados con la justificación de la autoridad.

Para hacer una comparación sobre las justificaciones de la autoridad se establecieron tres tipos, correspondiendo a enunciados como los siguientes:

Desde la pedagogía:

"Yo siento que cuando todos externalan su opinión trabajan más a gusto, si yo me pongo a imponer, el trabajo va a resultar más difícil para mí, a lo mejor me hago enemigos, a lo

mejor están en desacuerdo conmigo y por qué hacerlo así, si lo podemos hacer todos estando de acuerdo”.

Desde la costumbre:

“Aquí ellos saben que quién tiene la batuta sobre ellos en este momento y quién rige todo su año escolar soy yo”.

“Se debe de tener una forma de controlarlos, de tener un control sobre ellos, de que en el salón se van a respetar ciertas cosas”.

Desde las emotividades y los afectos:

“Yo me acuerdo que tuve un maestro...es una crítica sana que voy a hacer, ¡yo no tuve un maestro de primaria que se preocupara por nosotros!, porque yo no conocí a un maestro que me quisiera”.

Aquí, para la primer justificación de autoridad lo importante es tomar en cuenta la opinión de los alumnos, dejarlos externar sus inquietudes, lograr una adaptación entre el grupo y el maestro, lo cual les llevará a lograr una mejor organización para sus actividades escolares y con más entusiasmo. Para la segunda lo importante es establecer un control, sin dar más explicación, por lo cual aparecen afirmaciones y mandatos sobre lo que debe y no debe ser. Mientras para el último estilo lo importante es quererlos, preocuparse por ellos y pueda haber un mejor entendimiento entre ambos.

Las justificaciones de la autoridad en el estilo tanto permisivo como tolerante tienen mayor relación con explicaciones pedagógicas, es decir, el ejercicio de su autoridad está relacionado con un interés en el logro del trabajo escolar, haciendo una crítica a métodos de control que no tienen precisamente ese fin pedagógico: “Los dejo que ellos se paren, platicuen, que se paren a la ventana a estar viendo mientras yo estoy ocupada. Ya cuando vamos a trabajar, ahora sí ¡vamos a hacer esto y esto! y como sus ejercicios son muy rápidos... para el niño es muy aburrido hacer planas. Ahorita ya, afortunadamente, nos hemos ido desempolvando de eso, ya no nos dedicamos a que el niño haga planas...sí, para cada letra por ejemplo dos planas o para la letra cursiva, porque también el niño tiene que aprender a trasarlas”.

En el estilo autoritario hay alusión al cumplimiento de las reglas sólo por tradición, por lo cual es frecuente que no haya una explicación más extensa para el mantenimiento de dicha autoridad: "Ellos ya saben que no necesito estar gritando para que ellos cumplan con lo que tienen que cumplir; a la hora de formación, tienen que estar formados, si yo estoy dictando, ellos tienen que estar callados, si otro compañero está hablando, también deben de guardar silencio, entonces son normas que se han establecido desde un principio y que quien no cumpla se queda sin recreo o mando llamar a los papás".

Otro de los elementos simbólicos compartidos es el término "autoridad", aunque el significado en el estilo tolerante se da nuevamente a través de la crítica del autoritarismo, remarcando una autoridad sólo para determinar y organizar actividades para el aprendizaje: "Uno como autoridad no es decir ¡aquí yo soy la autoridad y nada más vas a hacer lo que yo digo!, sino que se trata de saber escuchar, saber balancear las situaciones cuando se presenta un problema... porque uno determina, porque tienes autonomía de decir ¡voy a hacer esto!. Esa es la autoridad que uno debe de tener, no la autoridad de decir ¡tú te portaste mal y yo como aquí soy la maestra, te vas del salón!, sino para determinar cosas positivas sobre la enseñanza, sobre la conducta de los alumnos, sobre la situación que se vaya presentando en los grupos".

En este punto aparecen contradicciones en el estilo autoritario, pues al dar su propia definición y diferenciación entre autoridad y autoritarismo, establece una distancia con respecto a este último. Pero contrastándolo con lo que se observó en aula, parece que al hablar del autoritarismo está autodescribiendo su interacción con los niños. Dentro de su propia definición resulta interesante que, para esta maestra, una forma de "faltarles al respeto" a los alumnos es no haciéndoles caso, dejándolos hacer lo que quieran; esto puede orientar acerca del tipo de autoridad que ejerce, es decir, siguiendo su misma idea, el establecimiento de controles sobre el comportamiento de los alumnos sería una forma de respetarlos y de tomarlos en cuenta: "Puede haber varios tipos de autoritario, o sea, una maestra con autoridad es una maestra que sabe disciplinar a su grupo, que trabaja en

armonía con el grupo, una maestra puede ser autoritaria en cuanto que los niños le tengan miedo, no los deje ni parar, les grite, los amenace, los insulte, porque se puede dar el caso de que los insulte, les falte al respeto y no solo a su integridad física, o también no les hago caso, que hagan lo que quieran”.

Otra contradicción aparecida en el discurso, en este caso en una maestra permisiva, tiene relación con un esfuerzo por no clasificar a los niños, pero de hecho asume una clasificación: “yo no tengo un criterio de burros o inteligentes, yo no los etiqueto así”. Más adelante muestra y repite en diversas ocasiones frases como la siguiente, en la que se puede notar cómo asume una clasificación: “no tengo preferencias por las inteligentes o por los burros, están por número de lista”.

Aunque dos profesoras, una ubicada como tolerante y la otra como autoritaria, definen el ambiente de su aula como “democrático”, el entendimiento del término es diferente. Así, para la autoritaria no pasa de ser una forma de hacer convivir a los alumnos, pero una forma finalmente establecida por ella, sin hacer alusión a la opinión de los alumnos, en donde quien hace o tiene el control sobre cómo trabajar es ella, quien dice cómo y dónde: “Aquí vamos rolando las situaciones, cuando es examen o cuando son situaciones en filas... generalmente los tengo trabajando en equipos, pero los voy rolando por medio de rifas, o sea, no siempre están juntos, aquí se practica la democracia”.

Con elementos distintos la profesora tolerante define la democracia, aludiendo a condiciones más igualitarias docente-alumno, no sólo entre alumnos, permitiendo la expresión de las opiniones y desacuerdos y la intervención de los alumnos en el establecimiento de actividades. Así, para la profesora tolerante la importancia de la democracia radica en pedir opinión a los alumnos, en tomarlos en cuenta, en darles la oportunidad de expresar sus ideas: “Hemos tratado de ser democráticos, ellos me piden mucho eso, me dicen ¡maestra, pero es que si usted está dejando esa tarea, por qué, a nosotros no nos parece! y no hay problema, no soy aquí yo la maestra que se pone en su plan de ¡yo soy la maestra y ustedes los alumnos!. Aquí somos democráticos, ellos opinan... a veces sí me dicen ¡No maestra, pero es que no estamos de

acuerdo con eso!, ¡A ver, quién no está de acuerdo!, ¡Ah, perfecto, la mitad de la tarea!, por ejemplo. Pero lo hacemos con muchas cosas, con el jefe de grupo, quién va a ser el que reúna los requisitos para ser jefe de fila, o sea, muchas cosas que se hacen aquí”.

Una profesora permisiva muestra una clara idea y certidumbre sobre lo que alcanzará con el tipo de autoridad establecido en su aula, teniendo la intención de lograr una independencia en el comportamiento de los niños, mediante el compromiso adquirido por ellos al participar en su generación. Así, al preguntarle sobre la importancia de tomar en cuenta la opinión de los alumnos para establecer reglas, nos menciona lo siguiente: “Ellos son quienes lo ponen, ellos son autónomos, son críticos, son reflexivos ante ellos mismos, ellos solitos se corrigen, ya no es necesario que como maestra los esté regañando. Al saber ellos que están mal, al saber qué no deben hacer, solitos van a saber que no va a ser impuesto por mi, no va a ser ¡la maestra dijo!, sino ¡nosotros nos pusimos de acuerdo y como grupo lo vamos a cumplir!”.

En una profesora autoritaria podemos hablar de una dificultad para ubicarse como intermediaria o generadora de las reglas, pues menciona en diversas ocasiones lo problemático que es regular las interacciones dentro del aula: “es difícil tratar de impartir justicia entre ellos, de que queden conformes”. De la misma manera, se puede notar incertidumbre en cuanto a lo que logrará con el tipo de autoridad ejercida y con las sanciones establecidas, pues alude a la necesidad de apoyo del director para legitimar sus prácticas disciplinarias: “No tienen ningún sentido las sanciones, como hacer 2 planas de algún castigo, pues sé que no va a entender tampoco con eso el error que tuvo, pero no hay otra forma de castigarlos, o mandarlos a la dirección, pero no, hay eso también con el director que siendo él la autoridad en la escuela nos debería de apoyar y tomar otra actitud, pero no tenemos apoyo en realidad”.

A partir de esto se puede encontrar una autodefinición en la manera de ejercer su autoridad, una descripción de los métodos “adecuados” o legítimos para lograrla y una explicación de lo que pretende lograr; con ello se puede visualizar que hay una falta de convencimiento sobre otros modos de establecer la autoridad: “Soy muy gritona y grito porque exijo, porque quiero que cambien”.

D) Enunciados relacionados con la concepción de su función profesional

Un elemento importante en este tipo de enunciados es el referido al significado que dan a su trabajo, principalmente respecto a las características que consideran requerir para desempeñar su actividad. Derivado de esto, se encuentran aquellos enunciados relacionados con la posición asumida respecto a la autoridad, en cuanto a cómo se autodefinen y diferencian con respecto a ésta.

Hay una marcada diferencia tanto en las características que las profesoras consideran requerir para desempeñar su actividad, como en el lenguaje utilizado. Este lenguaje muestra una posición respecto a los niños y, en el caso de las profesoras definidas como autoritarias, la dificultad para establecer una interacción con ellos, por lo cual asumen que para ser maestra se requiere: "Mucho carácter, porque si no lo tienes a veces flaqueas, o si tienes el carácter muy disparejo no lo sabes controlar, pues te vuelves intolerable también y por lo tanto hay que saber dominar el carácter...si no tienes paciencia, que es la base del carácter, no puedes sobrellevar a los alumnos". Aquí llama la atención el tipo de términos utilizados para referirse a las características docentes y a los alumnos, pues estos términos muestran cómo concibe su función profesional. Al utilizar palabras como "carácter", "flaqueas", "dominar", "controlar", "sobrellevar", muestra cierta dificultad en el desempeño profesional, una fuerte separación alumno-docente, mediante la cual asume al alumno casi como "adversario" y da una fuerte importancia al ejercicio de la autoridad.

Para una maestra definida como tolerante, existe clara diferencia en el lenguaje empleado para definir los requerimientos de la profesión, lenguaje mediado por la emotividad y por la expresión de una especie de "sacrificio" en el desempeño profesional: "Más que nada se requiere de mucho amor a la carrera...porque realmente en este país la labor del maestro es poco valorada, te pagan un sueldo muy bajo y tú tienes que ser consciente de que vas a ir a ganar un sueldo muy bajo y pues que

realmente tienes que tener mucho cariño por la carrera y que quizá lo poco que tú puedas dar a algunas personas les pueda ser útil”.

Al hablar sobre la función que creen deben desempeñar con respecto a los alumnos, en todos los estilos hay todo un lenguaje compartido, en el cual hablan de “comprensión”, “preocupación” por los asuntos personales de sus alumnos, más allá de los académicos. Esto muestra que muchas veces no hay una clara diferenciación entre su papel profesional como docentes y un papel maternal, es decir, el lenguaje e ideas manejados en torno a su función profesional, difícilmente puede diferenciarse de lo que podrían expresar los padres de los alumnos. De hecho, de manera explícita hablan de una doble función con sus alumnos como “maestras y madre”. Así, en los tres estilos podemos encontrar expresiones como las siguientes.

Una profesora tolerante expresa que ser buena maestra implica: “Comprender a sus alumnos, implica pensar como ellos, resolverles sus conflictos emocionales, tratar de dar todo lo que uno tiene dentro, sobre todo en cuanto conocimientos, darles buenos ejemplos, tener vocación, preocuparse cuando al niño le está pasando algo, cuando trae algo dentro, platicar con ellos, hacerlos entender muchas cosas...el que realmente es maestro es porque se preocupa por todos los aspectos de un alumno, tanto en escuela como en casa, como en familia”.

Permisiva: “Una maestra debe de interesarse no solo de llevar a cabo su trabajo como transmisora de conocimientos, sino más bien de compartir con ellos el tiempo, apoyarlos cuando te necesiten, ayudarles a resolver problemas que luego ellos no pueden, o tal vez que sea una situación donde necesiten el apoyo y la comprensión de una persona...A veces tenemos que ser psicólogas, mamás, enfermeras, somos todo en el salón y realmente pues lo tenemos que hacer.”

Autoritaria: “Lo que para mí hace a una buena maestra es tratar de hacerse amiga de los alumnos, también es muy importante que le tengan a uno respeto, pero también confianza de comentar ciertas cosas. Como maestra eres la que les da confianza, la que los trata de entender y no que nada más seas tú la autoridad en el salón, sino más bien te ves como

una segunda mamá en ciertos casos, de que le comentas tus cosas, de que escuchas el consejo que te da la maestra”.

En cuanto a la posición asumida con respecto a la autoridad, aparecen enunciados como este: “De verdad es difícil con los alumnos y más con tantos reglamentos y con tanta sanción que hemos recibido por parte de la misma SEP, de que no se castiguen, que no se regañen, que se traten de lo mejor... eso es imposible, si como papás tú llegas a enojarte y qué haces, te desesperas y sueltas un manazo porque se pasó del límite, entonces nosotros aquí en la escuela ya no es tan fácil aplicar un castigo, pero si se puede de menos un correctivo, que puede que a algunos si se les llegue a lastimar o a doler el castigo, pero a otros no, y con eso de que estamos tan medidas en nuestra forma de actuar con ellos, de no insultarlos, de no regañarlos, o hasta por los papás... que no se les puede decir una mala palabra porque ya los estamos traumando... y eso está mal, porque si el papá los regaña, es parte también de nosotros llamar la atención a ellos”.

Resulta muy ilustrativo este segmento, perteneciente a una maestra autoritaria, en el se puede leer cuál es su posición ante la propuesta de un trato diferente hacia los alumnos y, con ello, un manejo diferente de su autoridad. Al contrario de las tolerantes y permisivas, como se verá más adelante, no cuestiona las concepciones jerárquicas de las relaciones maestro-alumno, ni las prácticas disciplinarias que esto conlleva, sino cuestiona precisamente el pretender cambiar ese tipo de relaciones. Desde esta posición es como, al cuestionar los controles que establece la SEP con respecto al trato de los alumnos, muestra una falta de convencimiento de la importancia de ejercer una autoridad más horizontal, mostrando una preferencia por los regaños, castigos físicos e insultos. Por otro lado, se puede hablar de una falta de separación, o la existencia de un doble papel, entre una función docente y la función de los padres en cuanto al manejo de castigos y controles, por lo cual se puede decir que, en este caso, se da el ejercicio de una “doble autoridad”, atribuyéndose los derechos de ambas.

En contraposición a este tipo de maestra encontramos a aquellas que muestran una mayor apertura hacia el establecimiento de formas más participativas y con un interés por modificar las relaciones jerárquicas del aula. Así, marcan una oportunidad para que el alumno cuestione las prácticas y comportamientos de quien ejerce la autoridad, con lo cual establece relaciones más igualitarias docente-alumno: “El día en que me vean reclámenme y me dicen que por qué los dejo solos tanto tiempo, ustedes así como yo les exijo, ustedes también tienen la obligación de exigirme, reclámenme y no me dejen que yo caiga en ese error de irme a platicar”.

Otro elemento importante es el relacionado con cómo se ubican las profesoras con respecto a los intereses de los niños: “Los niños saben lo que quieren porque son sus intereses de ellos, no los intereses de nosotros. Nosotros tenemos que ajustarnos a los contenidos del programa que nos manda la SEP, pero dentro de esos contenidos pues también debemos de tomar en cuenta los intereses de los niños”. Este segmento de una profesora permisiva muestra cómo asume a los niños como individuos con una capacidad e independencia en cuanto a sus intereses, dándoles importancia y mostrando poca rigidez en el manejo de los requerimientos institucionales.

De manera diferente lo expresa una maestra autoritaria, quien no muestra mucha convicción en la importancia de tomar en cuenta la opinión de los alumnos, ubicándose como la única conocedora de lo “conveniente” para los alumnos: “Sí es importante su opinión, su comentario, para que no digan que sólo se va a hacer exactamente lo que yo indique, tomar su opinión siempre y cuando sea lo más conveniente para ellos, porque no vamos a permitir su opinión en algo que los dañe”

En cuanto a la importancia y utilidad dada a la autoridad encontramos que:

Autoritario: “Si no hay autoridad, no hay disciplina, y si no hay disciplina, no hay trabajo”

Tolerante: “Uno debe de aprender a valerse de la autoridad pero para que las cosas funcionen solamente, para que las cosas se den, para que haya un mecanismo enseñanza-aprendizaje. Cuando es preciso impongo el orden pero no lo impongo ni a

gritos, ni lo impongo con castigos, ni lo impongo haciendo sentir mal al alumno, o sea, lo impongo porque es necesario llevar reglas”.

Permisivo: “Uno como autoridad no es decir ¡aquí yo soy la autoridad y nada más vas a hacer lo que yo digo!, sino que se trata de saber escuchar, en saber balancear las situaciones, determinar cosas positivas sobre la enseñanza, sobre la conducta de los alumnos, sobre la situación que se vaya presentando en los grupos”.

Aquí se puede encontrar que para los tres estilos la autoridad toma una importancia diferente; para la autoritaria es algo determinante, en donde si no existe la autoridad no se puede hacer nada; mientras para la tolerante lo principal es sólo hacerla valer para las situaciones relacionadas con el aprendizaje, cuando éste lo requiera, no sólo cuando la maestra lo quiera imponer. Para la permisiva, a partir de la crítica de la imposición, la clave está en escuchar a sus alumnos y determinarla conforme lo requiera la situación. Como se puede ver, existen coincidencias entre el tipo tolerante y permisivo, porque para ellas es fundamental tomar en cuenta el momento y los requerimientos del proceso de aprendizaje para el ejercicio de la autoridad, mientras la autoritaria es un punto extremo entre estas dos.

Un elemento importante es el relacionado con cómo se autodefinen con respecto a la autoridad, aunque la forma como ellas se ven no coincide con la forma en que las ubicamos. La autoritaria se autodefine como “equilibrada”, pero aludiendo hacia una dificultad para lograr dicho equilibrio, lo cual puede explicar que no se cuestione el tipo de autoridad ejercida; mientras la tolerante se autodefine como permisiva, por la razón de haber logrado que sus alumnos estén exentos de las reglas externas al aula:

Autoritaria: “Tampoco somos así muy estrictos ni muy tolerantes, buscamos el termino medio entre ellos... cuesta trabajo porque a veces no te entienden pero poco a poco se va logrando”.

Tolerante: "Yo muchas veces tengo problemas con el director y con los maestros porque soy muy... muy permisiva, o sea, ¡jueguen, yo los vigilo!, pero pues sí me ha ocasionado un poquito de problema, tengo que estar ahí en el patio de recreo viéndolos jugar, entonces es el conflicto que tengo con todas las maestras, o sea, ¡los míos pueden jugar, los demás no!".

Un elemento frecuente tanto en tolerantes como en permisivas es el mencionar que la forma de lograr el comportamiento esperado es mediante el diálogo, el razonamiento y el convencimiento, mostrando así una convicción en la conveniencia de una interacción más igualitaria docente-alumno, menos jerarquizada, ubicando al alumno como poseedor de características antes atribuidas sólo al adulto: "A mí no me gusta ensañarme con los alumnos, no me gusta tener ovejas negras, no me gusta... ¡al uno, siéntate!, ¡al dos, párate!, y ¡al tres, vuélvete a sentar!, me gusta que ellos razonen el por qué se les están pidiendo las cosas"

Al mismo tiempo, en este tipo de docentes se da un diferente peso a las características antes consideradas ideales en el alumno, es decir, ponen en duda que el papel del alumno deba consistir en aprender a ser un sujeto "pasivo, atento, obediente y sumiso", y se da mayor peso a que el alumno aprenda a expresarse, a opinar y, finalmente, a ser independiente en sus actos: "Yo he entrado a grupos en donde los niños no hablan, la maestra parece capitán del ejército y los niños así ¡impávidos!, no se mueven, pero no son capaces de expresarse, no son capaces de opinar. Un director lo calificaría como ¡Es una excelente disciplina la que tiene la maestra!, pero para mí esa no es disciplina, disciplina es el que el niño entienda lo que está haciendo en este salón de clase, que entienda a que va a la escuela, que entienda que tenemos que tener reglas... a mí no me gustan los castigos físicos, o sea, yo siento que ya no estamos en esos tiempos, el niño debe de entender por otros medios".

Una maestra tolerante habla de las intenciones que subyacen al manejo de su autoridad, asumiendo que el trato dado a los alumnos podrá influir en el gusto que posteriormente tengan por el estudio. De esa manera es como muestra cuáles son algunos de sus objetivos profesionales para el manejo de la autoridad y sus razones para rechazar el autoritarismo expresado a través de la imposición: "Yo

siento que cuando todos externalizan su opinión trabajan más a gusto, si yo me pongo a imponer, el trabajo va a resultar más difícil para mí, a lo mejor me hago enemigos, a lo mejor están en desacuerdo conmigo y por qué hacerlo así, si lo podemos hacer todos estando de acuerdo. Si no te gusta hacerlo pues nunca lo vas a hacer, al contrario, vas a lograr que el niño odie el estudio, vas a lograr que el niño esté en desacuerdo en venir a la escuela”.

CONCLUSIONES

Mediante el trabajo de sistematización y explicitación de las concepciones construidas por las docentes sobre su propia actividad, principalmente respecto a las reglas y a la autoridad, se concluye que:

- Los diferentes tipos de docentes (autoritaria, tolerante y permisiva) definen de la misma manera a los alumnos, pero diferenciándose en que cada tipo busca alcanzar distintas metas, es decir, el establecimiento de determinadas reglas y el ejercicio de la autoridad responden a diferentes propósitos (lograr en los alumnos comportamientos requeridos en la vida laboral, lograr objetivos sólo académicos o lograr una independencia y autorregulación del comportamiento). Así, la concepción construida por las docentes sobre los alumnos no se relaciona con su concepción de las reglas de comportamiento y la autoridad manejada en sus prácticas diarias.

A partir de esto creemos que sería importante profundizar en la concepción de los docentes sobre los objetivos de la educación, pues damos por sentado que dichos objetivos son claros y que los profesores comparten una misma visión de lo que la escuela debe aportar a los alumnos. Aunque también cabría acercarse a lo que de manera institucional se maneja en torno a los fines y objetivos de la educación y cómo son entendidos e implementados en la práctica concreta.

- Hay una diferente construcción de la concepción sobre las reglas de comportamiento y la autoridad en los diferentes tipos de docentes, destacando en tolerantes y permisivas una crítica constante a la jerarquización de las relaciones docente-alumno, caracterizándose las autoritarias por ubicarse en el elemento central y determinante del espacio escolar.

Se encontraron diferencias marcadas en el discurso de las docentes de estilo autoritario; para éstas la importancia de las reglas y la autoridad radica en una serie de expectativas acerca del desempeño de los niños, en cuanto al “éxito o fracaso” que el alumno pueda tener tanto a nivel escolar como a nivel social, pues consideran que un buen alumno debe mostrar un comportamiento “adecuado” a cada situación, el cual creen sólo puede ser aprendido o reforzado mediante el control. Desde su punto de vista, dicho control no suele funcionarles muy bien, pues en estos tiempos de constantes cambios sienten ir perdiendo cada día su autoridad, lo cual les resulta poco gratificante al “ya no poder tratarlos como antes”. Esto lo consideramos positivo porque reconocen que, con el tipo de autoridad empleada, lo único que logran es desprestigio y nula aceptación de los alumnos.

Aunque comparten términos semejantes para referirse al manejo de la autoridad, el significado que construyen es distinto, por ejemplo, al retomar términos como Democracia. A partir de esto consideramos importante la realización de investigaciones de corte cualitativo, pues permitirán profundizar en los significados y entendimiento que los actores se construyen con respecto a determinadas situaciones. En este caso resultó interesante conocer cómo determinados términos con los que se trata de definir la autoridad y las interacciones en el aula son entendidos de manera distinta, lo cual lleva a poner atención en cómo están impactando, entendiéndose y aceptándose las propuestas institucionales, las cuales plantean una relación diferente docente-alumno.

Uno de los elementos más importantes que marcan la diferencia entre una docente autoritaria y una tolerante es el ejercicio de la crítica de las prácticas tradicionales (basadas en el énfasis de la obediencia y el orden), así como el ejercicio de la autocrítica. A partir de ello se puede proponer que para que se dé una transformación en las interacciones escolares (mediante la transformación del ejercicio de la autoridad y de las reglas), lo cual permita un mejor desarrollo social de los alumnos, es necesario fomentar en los propios docentes el ejercicio de la

crítica, es decir, no verla como un objetivo o una habilidad que sólo los alumnos deben desarrollar.

- La concepción de las docentes sobre su función profesional se relaciona con su concepción de las reglas de comportamiento y la autoridad. Encontramos que de acuerdo a los objetivos que consideran deben lograr con sus alumnos (objetivos académicos, preparación para adquirir comportamientos requeridos en la vida laboral, preparación para formar personas críticas que “ayuden al desarrollo del país”), es como dan importancia al manejo de reglas escolares como el orden, la participación y/o la obediencia, ya sea mediante la imposición o la co-construcción de reglas.

Cuando hacen referencia al “papel ideal” que deben desempeñar con los alumnos, así como en varias partes de su discurso, aparece una posición maternal haciendo frecuente uso de términos como “comprensión”, “ayuda”, “preocupación por sus asuntos personales”. Por ello sería importante analizar, en posteriores desarrollos, si la práctica docente, en lo que respecta a la concepción de la autoridad y las reglas, se construye y se ejerce de manera diferente de acuerdo al género.

Es importante reconocer la labor docente, pero también importa hacer una revisión crítica acerca de las limitaciones, porque si para ellas no es lo mismo trabajar con un niño de esta época a uno de hace diez años, lo cual asumen varias de ellas como un obstáculo para su práctica, entonces se puede preguntar: ¿Dónde están los conocimientos profesionales y la experiencia adquirida con el paso del tiempo?. Esto es algo que no debe perderse de vista, pues a lo largo de la investigación encontramos a maestras que aunque tienen poco tiempo impartiendo clases, muestran mayor seguridad en sus expectativas de lo que pueden lograr con los alumnos; esto hace pensar si en realidad pesa tanto la “vocación”, que ellas afirman ser lo que se debe tener para poder llevar a cabo su trabajo con éxito, o si sólo es cuestión de tener paciencia o cierto sentimiento de agrado y afecto hacia los niños.

Tomando en cuenta los cursos de actualización que reciben año con año, se puede decir que muchas veces suelen resultar deficientes, pues si los reciben sólo para saber cómo manejar el ciclo escolar, a nivel didáctico, se está dejando de lado el aspecto de socialización con los alumnos. Esta parte de socialización es importante pues de cierta manera permitirá que docente-alumno logren una mejor relación de trabajo, no sólo basándose en el “yo enseño”, “ustedes aprenden”, es decir, en relaciones tan jerarquizadas, pues no es lo más adecuado a nivel básico si es que en realidad se quiere o se busca que los alumnos sean más críticos y más autónomos.

Lo que se ha logrado establecer mediante esta investigación es sólo una parte de lo mucho que se puede trabajar con la autoridad, las reglas y la concepción de los docentes sobre su desempeño laboral. En ese sentido, resulta importante acercarse a los significados y creencias respecto a su propia actividad, pues faltan estudios que profundicen mucho más en cuanto a sus prácticas educativas cotidianas, pero retomando sus propios términos y maneras de entender las situaciones escolares. Estos estudios, en los que puedan verse reflejados e identificados los docentes, permitirán la reflexión y clarificación de sus propias prácticas, lo cual abrirá la posibilidad de intentar nuevas formas de enseñanza e interacción y mayor apertura hacia éstas, mejorando así la calidad de las situaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, A., El autoritarismo en la escuela. Ed. Fontanella, Barcelona, 1975, pp. 42-93, 158-177.
- Ayala, L., "El pensamiento crítico en el espacio irreverente de la institución escolar", Perspectivas Docentes, V.1: 1991, núm. 4, pp. 41-44.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G., La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política, Ed. DESCLEÉ, Bilbao, 1999, pp. 11-98.
- Barco, S., "La situación del maestro en el régimen burocrático-autoritario", en: Rockwell, E. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Antología, Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985, pp. 79-82.
- Bardin, L., Análisis de Contenido. Ed. Akal, España, 1996, pp.71-110.
- Baudelot, C. y Establet, R., La escuela Capitalista. Ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 13-23.
- Beller, W., "¿Por qué no aprendemos?", Perspectivas Docentes, V.1, 1989, núm. 1, pp. 31-34.
- Bowles, S. y Gintis, H., La instrucción escolar en la América Capitalista, Ed. Siglo XXI, México, 1981, pp. 75-136.
- Calonje, P. y Correa, M. "Autoridad e identidad en el discurso del maestro", Educación y Cultura, V. 25, 1991, Diciembre, pp. 55-63.
- Campos, M. y Gaspar, S., "Las condiciones inmediatas de la construcción del conocimiento" en: Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias. IIMAS-UNAM, México, 1996, p. 27-35.
- Cartwright, D. y Zander, A., Dinámica de grupos, Ed. Trillas, México, 1971, pp. 277-285, 349-367.
- Carnoy, M., La educación como imperialismo cultural, Ed. Siglo XXI, México, 1974, pp. 12-38.
- Delors, J., La educación encierra un tesoro. (Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), Ed. Santilla-UNESCO, Madrid, 1996, p. 12-35, 55-73.

- Descombe, M., "El aula cerrada" en: Rockwell, E. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Antología, Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985, pp.103-108.
- Durkheim, E., "El carácter y las funciones sociales de la educación", en: De Ibarrola, Ma. (Coord.), Las dimensiones sociales de la educación, Antología, Ed. SEP-El Caballito, México, 1998, pp. 17-30.
- Foucault, M., Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Ed. Siglo XXI, México, 1976, pp. 139-198.
- Galván, M. G., "Reflexiones sobre el estilo de autoridad del docente y la formación del pensamiento crítico", Dimensión educativa, V.(2), (1999-2000), pp. 16-23.
- Galeana, R., "Los profesores y las profesoras", Básica, Revista de la escuela y del maestro, Retos para el maestro de la educación del futuro, Año V, 1998, núm. 21-22, p.p. 4-9.
- Gergen, K., Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social, Ed. Paidós, Barcelona, 1996, pp. 51-88.
- Harré, R., et. al., Motivos y Mecanismos, Ed. Paidós, Barcelona, 1989, pp. 87-118.
- Ibáñez, T. Psicología Social Construcionista, Universidad de Guadalajara, México, 1994, pp. 217-243.
- Munné, F. Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal, Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1989, pp.259-306.
- Munné, F., Psicología Social, Ed. CEAC, Barcelona, 1986, pp. 105-117.
- Nash, P., Libertad y Autoridad en la Educación, Ed. Pax-México, Argentina, 1966, pp. 119-136.
- Parsons, T. "La educación como asignadora de roles y factor de selección", en: De Ibarrola, Ma (Coord.) Las dimensiones sociales de la educación, Antología, Ed. SEP-El Caballito, México, 1998, pp. 77-90.
- Rockwell, E., Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Antología, Ediciones El Caballito-SEP, México, 1985, 160 pp.
- Ruiz, J. I. e Ispizua. M. A., La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 1989, pp.15-72, 181-217.

- Shotter, J., "The social construction of our "inner" lives", en: Journal of Constructivist Psychology, <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/inner.htm>, 1997.
- Schiefelbein, E., et. al., "Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina", en: <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>, Santiago, 1994.
- Torres, J., Currículum Oculto. Ed. Morata, Madrid, 1991, pp.13-21, 76-88.
- Turiel, E., El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención, Ed. Debate, Madrid, 1984, pp. 97-161.
- Weber, M., Economía y Sociedad: esbozo de una sociología comprensiva, Ed. FCE, México, 1964, pp. 170-204.
- Woods, P., "Estrategias de enseñanza", en: Rockwell, E., Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Antología, Ediciones el Caballito-SEP, México, 1985, p.121-124.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Aceves, J., (Compilador), Historia oral, Ed. Antologías Universitarias, México, 1993, p.p.164-180.
- Cohen, L. y Manion, L., Métodos de investigación educativa. Ed. La Muralla, Madrid, 1990, p.p.299-329.
- Frigerio, G. et.al. (comps.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Ed. Novedades Educativas, Argentina, 1999, p.p.13-35.
- Montero, M., "Modelos y niveles de análisis de la psicología política", en: Oblitas, L.A. y Rodríguez, A., Psicología Política, Ed. Plaza y Valdéz, México, 1999, p.p. 9-21.

ANEXOS

Guía de Entrevista

- ¿En dónde estudió la Normal (pública o privada)?
- ¿En qué año?
- ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como maestra?
- ¿Qué la llevó a elegir esta profesión?
- ¿Para usted qué significa ser maestra?
- ¿Qué la llevó a elegir el nivel y grado de enseñanza en que ejerce comúnmente?
- ¿Qué considera que se requiere para ser maestra?
- ¿Ha tomado cursos de actualización, como cuáles?

- ¿Cómo cree que es ahora el comportamiento de los niños? (más rebeldes, más abiertos, etc.)
- ¿Para usted cómo es un buen alumno?
- ¿Qué cosas considera que son importantes que aprenda un alumno?
¿En cuanto a comportamiento?
- ¿Me puede platicar cómo es un día dentro de su salón de clases?
(Qué hace cuando llega en la mañana al salón, qué tipo de actividades realiza, saluda, la saludan, se levantan los niños, por qué).
- ¿Hay alguna tarea especial dentro del salón de clase?
- ¿Cómo determina las actividades del día? (¿Sigue el formato oficial?)
- ¿Cada cuándo evalúa y cuál es el sentido de la evaluación para usted?
- ¿Para usted qué sentido tiene el tomar asistencias?

- ¿Tiene algún reglamento especial dentro del salón de clase?
- ¿Cómo lo establece y logra que los alumnos lo acepten?
¿Toma en cuenta la opinión de los alumnos para establecer reglas, por qué?
- ¿Le ha funcionado?
- ¿Cómo organiza a los niños dentro del aula? (¿Se sientan en el lugar que quieren o se les asigna de acuerdo a determinados criterios y por qué?)
¿Qué cree que logrará organizándolos así?
- ¿Mantiene sentados en filas todos los días a los niños o los reúne en equipos, por qué?
- ¿Cuando se aburren los alumnos, qué hace usted?
- ¿Cuando hay algún conflicto entre los alumnos, usted qué hace o cómo reacciona?

- ¿Para usted cómo se es una buena maestra?

- ¿Para usted qué es la autoridad dentro de su aula y cómo la establece o manifiesta?
- ¿Para usted qué es la disciplina y cuál es su importancia?
- ¿Cómo se logra la disciplina?
