

7  
2ej

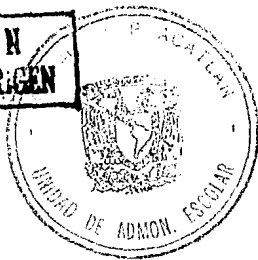


**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS**  
**PROFESIONALES-ACATLAN**

**EL DEBER SER DE LA AUTORIDAD**  
**Y SU OBJETIVACION EN LA PRACTICA ESCOLAR**

**T E S I S**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE**  
**LICENCIADA EN PEDAGOGIA**  
**P R E S E N T A**  
**MA. DE LOURDES GARCIA VAZQUEZ**

**TESIS CON**  
**FALLA DE ORIGEN**



México, D.F.

1990



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

	PAG.
PRESENTACION. . . . .	1
Complejidad del tema de estudio. . . . .	6
ANTECEDENTES. . . . .	12
Inserción de la práctica docente en la división social del trabajo. . . . .	14
El docente al interior de la vida cotidiana. . . . .	18
CAPITULO I	
LINEAMIENTOS CURRICULARES Y PEDAGOGICOS DE LA PRACTICA DE AUTORIDAD DEL MAESTRO . . . . .	25
Particularidades del planteamiento curricular. . . . .	26
La idealización del "deber ser" docente. . . . .	39
METODOLOGIA . . . . .	45
Instrumentos. . . . .	48

## I N D I C E

	PAG.
PRESENTACION. . . . .	1
Complejidad del tema de estudio. . . . .	6
ANTECEDENTES. . . . .	12
Inserción de la práctica docente en la división social del trabajo. . . . .	14
El docente al interior de la vida cotidiana. . . . .	18
CAPITULO I	
LINEAMIENTOS CURRICULARES Y PEDAGOGICOS DE LA PRACTICA DE AUTORIDAD DEL MAESTRO . . . . .	25
Particularidades del planteamiento curricular. . . . .	26
La idealización del "deber ser" docente. . . . .	39
METODOLOGIA . . . . .	45
Instrumentos. . . . .	48

## CAPITULO II

### MANEJO DE LA AUTORIDAD EN EL

SALON DE CLASE. . . . . 58

    Construcción de un concepto. . . . . 59

    El poder se otorga. . . . . 64

    Negación de los otros. . . . . 78

    Recursos utilizados por la autoridad. . . . . 89

    Negociación y resignificación de la  
    práctica autoritaria. . . . . 95

CONCLUSIONES GENERALES . . . . . 102

## BIBLIOGRAFIA

## PRESENTACION

Dos aclaraciones son pertinentes para comprender la elaboración de este trabajo de tesis. En primer lugar es reconocible una dificultad inicial para delimitar el objeto de estudio. Si suponemos que todo proceso investigativo implica la permanente formación metodológica es posible comprender cómo, desde la diferenciación de determinada temática se llega a construir un problema. En este sentido, la práctica de la autoridad escolar constituye el tema central de este trabajo. Se convierte en problema de estudio en el momento que se considera que su comprensión puede favorecer en el docente la recuperación de algunos elementos de su historia profesional para aclarar sus perspectivas frente a la definición de lo pedagógico.

En segundo lugar es necesario señalar la opción profesional de realizar un trabajo de investigación sobre la cotidianeidad escolar, este tipo de estudio significó un esfuerzo en tiempo y comprensión teórica. Optar por reconocer algunas constantes sobre las manifestaciones discursivas del uso que el maestro otorga a su autoridad es, sin lugar a dudas, una postura frente a la comprensión del hecho educativo.

Sin embargo, también es necesario reconocer que esta postura estuvo deficientemente sostenida por una claridad sobre las exigencias metodológicas que este estudio debería cubrir.

Hechas estas dos aclaraciones es posible mencionar los procesos de definición metodológica que explican la elaboración y desarrollo del presente trabajo de titulación.

En términos de la definición del problema se proponía, en un principio, tanto reconocer algunas expectativas sociales, pedagógicas y curriculares acerca del deber ser, como la comprensión de la práctica de autoridad del maestro de educación básica.

Sin embargo, el acercamiento analítico a la práctica escolar permitió entender la magnitud del problema -- pensado. Así, la claridad obtenida acerca de la autoridad refiere la existencia de una compleja práctica cruzada fundamentalmente por dimensiones psicológicas y políticas.

Al reconocer algunas dimensiones del tema a abordar fue posible definir entre la compleja red investigada. Conforme a ello se comprendió la imposibilidad y desinterés profesional para dar cuenta de estas dimensiones.

La limitación del objeto de estudio empezó a centrarse en la relación entre la autoridad del docente y los procesos de reflexión y apropiación logrados por los alumnos. Esta relación fue pensada como problema porque en las primeras observaciones del salón de clases se detectaron dos cuestiones: uno, los procesos de relación maestro-alumno que constituyen dinámicamente el ser autoridad; dos, el uso que el maestro dá a su autoridad.

Priorizando sobre el análisis de la segunda cuestión parece interesante panorama de trabajo. Sin adentrarse en el terreno explícito de lo psicológico o de lo político - aparece una relevante expectativa de análisis. Para quien no resultará interesante reconocer diferentes lógicas pedagógicas explicativas del uso que el docente dá a su autoridad.

Desde esta reflexión resultará útil preguntarnos: ¿ Es realmente el docente una autoridad en su salón de -- clases? ¿Cuándo se constituye el maestro en autoridad -- frente a sus alumnos? ¿Cuándo esta configuración como autoridad permite propiciar en los alumnos determinados análisis conceptuales? Y, por último ¿ qué posibles relaciones guardan el uso educativo que el maestro dá a su autoridad con determinadas racionalidades pedagógicas?



Muchas de estas preguntas podrán ser contestadas en trabajos posteriores a éste y a algunas de ellas podrá construirse iniciales explicaciones. De todas maneras el centro del estudio se inscribe, de acuerdo a estas interrogativas, en los usos que el docente dá a su autoridad.

Antes de continuar dos salvedades son posibles: en principio es relevante reconocer que ésto que aquí se denomina como usos se reduce exclusivamente a las expresiones discursivas del docente, que denotan ciertos comportamientos relativos al ser autoridad . Otra es que aunque se -- opte por un tipo de investigación cualitativa a través de la cual se pretende lograr un acercamiento a la realidad analizada. Siempre es importante recordar que estos "usos" que el docente otorga a su autoridad no pueden ser observados de una manera pura ni totalmente clara (debido a que son expresiones de una actividad dinámica y contradictoria).

A partir de lo anterior se definió el presente objeto de estudio en términos del reconocimiento de algunas manifestaciones discursivas del uso que el maestro otorga a su autoridad.

Estas manifestaciones se pensó, podrían ser observadas a partir de un trabajo de tipo etnográfico. Naturalmente se sabía, que no se podría obtener una información

acabada sobre esta realidad (sobre ello ya se mencionó la salvedad).

Se consideró importante realizar un trabajo conforme a esta metodología porque al revisar algunos de los estudios del tema de la autoridad pudo observarse su calidad de trabajos documentales centrados, en el concepto y la caracterización de la práctica de autoridad.

## COMPLEJIDAD DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

En un intento por definir la historia de la autoridad, Jouvenel B. [1] señala su surgimiento a partir, fundamentalmente, del poder mágico que se otorga a determinadas divinidades. Así, señala, es el temor, el poder que sujeta las voluntades.

La autoridad remonta entonces su presencia al momento apenas reconocible de la integración del individuo en un grupo social que mantiene su cohesión a través del pensamiento mágico.

Sea o no correcta la ubicación histórica del surgimiento de la autoridad, resulta relevante reconocer, como lo hace Nisbet Robert [2], este carácter ritualista que a ella puede atribuirse. Por otro lado se reconoce la ligazón que establece la autoridad con cuestiones del orden moral, remitiéndose a su presencia intangible con elementos que regulan el deber ser.

---

[1] JOUVENEL, Bertrand de. El poder, historia natural de su crecimiento. Capítulo sobre historia de la autoridad. p. 86.

[2] NISBET, Robert., La formación del pensamiento sociológico. p.245.

"Profundamente incorporada a las funciones sociales, parte inalienable del orden interno de la familia, el vecindario...la autoridad está unida de modo tan estrecho con la tradición y la moralidad, que apenas se le advierte más que el aire que los hombres respiran". [3]

Por si todo lo anterior no fuera suficiente para aclarar la complejidad de este tema, es además, necesario comprender a la autoridad en el terreno de los mecanismos psíquicos que hacen comprensible su existencia. Construcciones teóricas como lo es la psicoanalítica advierten -- acerca de la misma. En ella, posturas como lo es la de Erick Fromm [4] señalan lo que él denomina conciencia autoritaria. Explica el autor cómo las leyes y sanciones de la autoridad externa llegan, a partir del proceso de estructuración de la personalidad, a formar parte de uno mismo. Algunas otras explicaciones acerca de la complejidad de esta conciencia autoritaria son explicadas por el autor. Sin embargo sólo considero prioritario reconocer las manifestaciones externas que cada sujeto puede tener en torno a cómo se relaciona con autoridades externas, qué significado otorga a la autoridad, etc., y todo ello conforme a la historia y significados construidos.

[3] Ibidem, p.147.

[4] FROMM, Erick ., El miedo a la libertad., p. 28

Unido al carácter ritualista y moral de la autoridad, además de su dimensión psíquica es necesario reconocer la dimensión política que desde su surgimiento ha tenido. Esta dimensión se cristaliza en el momento en el cual la división social permite sujetar a determinados individuos, usar su poder frente a desiguales [5]. Naturalmente, la necesidad de que este poder sea legitimado depende de la fortaleza que emana, conforme a la existencia de los modelos ideales que Max Weber describe en uno de sus trabajos.

La autoridad en la concreción de la práctica educativa es reconocida a través de los minuciosos controles y poderes de vigilancia que se ejercen, fundamentalmente, sobre maestros y alumnos.

Conforme a lo que señala Edwards Verónica [6] la autoridad del docente se ejerce no sólo a través de la posesión del contenido sino también por el control del espacio, el tiempo y la organización de los procesos.

---

[5] HELLER, Agnes., Sociología de la vida cotidiana, p. 44.

[6] EDWARDS, Verónica. Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico., p. 44

Sobre ello insisten autores como Alberto Alberti [7] reconociendo en estas formas de usar la autoridad el poder de selección y legitimación de la clase dominante.

La otra aportación al tema de la autoridad escolar la hace Foucault [8], este autor lleva a la reflexión a la minucia del aparato de vigilancia y control que se ejerce sobre lo que él denomina "los cuerpos dóciles".

Además de ello Foucault señala cómo se cambia de una violencia real ejercida sobre el cuerpo a formas más organizadas y sutiles de controles sobre los tiempos, el espacio, etc. Todos estos autores y otros más como son Kohl, Herbert R. [9], y Berge Andre [10] permiten una reflexión sobre el tema a abordar en este trabajo de tesis. Además ofrecen la posibilidad de reconocer la necesidad de lograr una mayor comprensión acerca de la práctica de autoridad del maestro de educación primaria.

---

[7] ALBERTI, Alberto., et.al., El autoritarismo en la escuela. cap. sobre la educación elemental., p. 97-124.

[8] FOUCAULT, Michel., Vigilar y castigar., 1976. p. 54 - 60.

[9] KOHL, Herbert R., Autoritarismo y libertad en la enseñanza. El autor reseña en este libro su experiencia al abolir de su salón de clases el autoritarismo y propone formas alternativas de libertad y respeto mutuo maestro-alumno. p. 9-95

[10] BERGE, Andre., La libertad en la educación., 1959, Cap.II, p. 33-41.

Por cuestiones de delimitación y claridad sobre el objeto de estudio de este trabajo se reconoce que no se pretende dar cuenta de los procesos internos que prevencn al sujeto de normas de comportamiento frente a la figura y usos que hace de la autoridad.

Tampoco pueden llegarse a conclusiones macro de análisis donde se afirme el carácter de clase que pueda ejercer o no el poder de dominación del maestro sobre sus alumnos.

Conforme a las preocupaciones aquí presentes interesa reconocer algunas manifestaciones discursivas del uso que el maestro otorga a su autoridad. Estas manifestaciones interesa sean reconocidas en el marco del deber ser, que para el ejercicio de su autoridad otorga el diseño curricular en particular y algunos discursos pedagógicos en general.

De acuerdo a estos dos mencionados propósitos se organiza el presente trabajo en dos capítulos que abarcan cada una de las mencionadas reflexiones.

Así, en el segundo capítulo de esta tesis puede ser reconocido el mayor esfuerzo del trabajo y por lo tanto su 'mayor riqueza'. En él se ofrece con detalle la referencia hacia las constantes observadas en la práctica del salón de clases, corroborando estas constantes con pequeños ejemplos que enmarcan la realidad observada.

En el primer capítulo se realiza una descripción - analítica sobre el diseño curricular de la escuela primaria y algunos discursos pedagógicos sobre lo que refiere al - deber ser otorgado al maestro en el terreno de su función docente. Para completar estos dos capítulos se realiza una presentación sobre el tema de estudio y un apartado relativo a algunos antecedentes teóricos que lo enmarcan. Naturalmente además de lo señalado se incluye la metodología seguida para realizar el trabajo y las conclusiones que se obtienen al realizar el trabajo.

Antes de finalizar esta presentación conviene se reconozca, tanto el proceso formativo inherente a la realización de cada etapa de elaboración del trabajo, así - como la perspectiva de continuar con estudios posteriores sobre el tema, en este sentido esta tesis constituye sólo un trabajo inicial que permite delimitar el objeto de estudio y lograr una aproximación a la práctica de la autoridad en el salón de clases.



## A N T E C E D E N T E S

Una tradición que surge del pensamiento positivista es la conformación de un trabajo científico basado en hipótesis que bajo determinadas exigencias metodológicas son comprobadas o disprobadas. En el terreno de lo social al estar presente la subjetividad del investigador se ha caído, en ocasiones, a probar lo que de antemano se piensa conforme a cierto marco teórico. [11].

Por otro lado al pensarse en una metodología basada en un trabajo etnográfico se señaló, por algún tiempo, - el requerimiento de no elaborar categorías y supuestos - aprorísticos [12].

Frente a estas dos reflexiones hoy se puede acordar en la existencia de marcos de referencia que son elementos iniciales con los cuales se logra una aproximación analítica a la realidad del estudio.

---

[11] Un ejemplo lo constituyen algunas afirmaciones de los teóricos de la corriente reproductivista.

[12] GARCIA, Susana., Análisis de los valores vigentes que se articulan en la escuela. (metodología)

En este caso, este marco de referencia es un recurso metodológico para aclarar algunos de los supuestos que anteceden al análisis; al referirse a categorías y conceptos generales no permiten un análisis inmediato que pueda constuir el tipo de conclusiones a las que puede llegarse. No es posible pensar que se pongan a prueba frente a la realidad observada.

El marco de referencia aquí contenido, en lo general explícita algunas ideas acerca del docente, la vida cotidiana y el estado mexicano como los tres grandes conceptos generales de este trabajo.

Se piensa del maestro como sujeto portador de una historia personal y profesional, en tanto que es un sujeto social que ha construido su historia a partir de la manera en que ha objetivado su mundo: circunscrito a momentos, condiciones y circunstancias particulares, donde él recupera sus experiencias, sus concepciones y expectativas.

INSERCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE  
EN LA DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO

La labor realizada por el maestro en la formación social capitalista dependiente mexicana tiene el sello característico de la división del trabajo -en lo que- hace propiamente a las relaciones sociales de producción. Esto lo entendemos si reconocemos que "la condición esencial de la existencia y dominación de la clase(s) burguesa es la acumulación de la riqueza en manos de particulares, la formación y el acrecentamiento del capital ( y si ) la condición de existencia del trabajo es el trabajo asalariado -en tanto que creador de plusvalía-" [13]. Reconocer esta división entre poseedores del capital y de los medios de producción y aquellos que sólo poseen su fuerza de trabajo en cuanto valor de cambio, posibilita comprender el lugar que le corresponde al maestro en tanto que trabajador asalariado que 'vende' su fuerza de trabajo a las clases dominantes -- (poseedoras del poder económico, político y social).

---

[13] MARX C. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, Tomo I, Introducción, p. XVI.

Se ubica así, en una primera instancia, el trabajo del maestro en una relación desigual en la que prevalece una retribución estatal, federal o privada de la 'venta' de su fuerza de trabajo laborable.

No se puede delimitar la ubicación del trabajo docente a la caracterización de no poseedor del capital burgués, ya que se estaría generalizando. Es necesario comprender las distinciones entre el tipo de labor que desempeña el maestro (trabajo manual y trabajo intelectual) y replantear la función social que a él se le asigna.

La división del trabajo entre l'homo faber y el homo sapiens surge como una división natural, basada en causas puramente fisiológicas. [14]. Dado el surgimiento de las clases sociales, esta distribución asume caracteres de desigualdad. Si bien tiene que reconocerse que no existe un trabajo totalmente manual o totalmente intelectual, dado que todos los hombres somos intelectuales " pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales" [15].

---

[14] MARX, C., El Capital. Crítica de la economía política., Tomo I, p. 76.

[15] GRAMSCI, A., La formación de los intelectuales, p. 26

Tiene que ser considerada como punto de partida la relación que se establece con la esfera de la producción. - El obrero a diferencia del maestro mantiene una conexión inmediata con la elaboración de 'objetos' [16]. Esta correspondencia con la producción es mediaticada en la labor intelectual, el maestro al igual que los 'distintos funcionarios' de la clase dominante(s) y la clase subalterna(s) sirven como organizadores a nivel superestructural y no como elaboradores de productos en el nivel estructural. "Se podría estimar lo 'orgánico' de las distintas capas de intelectuales, su mayor o menor conexión con un grupo social básico, figurando una -- graduación de las funciones y de la superestructura, desde abajo (la base estructural) hacia arriba." [17]

Está en discusión el afirmar que los intelectuales son los empleados del grupo dominante: a quienes se les encomiendan las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político. Es cierto que el maestro tiene una función fundamental en la formación de la fuerza de trabajo, en la reproducción ideológica y en la legitimación y formalización de esta división social. Pero además, dada la relación

---

[16] MARX, C. Manuscritos de 1844, p. 75

[17] GRAMSCI, A., Op. cit., p. 29-30

de fuerzas sociales, al maestro le ha correspondido y le corresponde un lugar fundamental en la lucha de clases, - tanto en lo sindical (en la búsqueda de mejores condiciones de trabajo) como al interior de su salón de clase o en la escuela misma, 'reproduciendo' concepciones culturales e ideológicas, conformadas en el seno de las clases subalternas (y por tanto, posiblemente contestatarias).

En el anterior sentido, si bien el docente tiene un 'legado social' en la reproducción de la formación capitalista, no por ello se convierte, indiscutiblemente en un intelectual de la clase dominante.

EL DOCENTE AL INTERIOR DE LA VIDA  
COTIDIANA

Al maestro se le ha ubicado ya como un intelectual que desempeña funciones de organización y conexión en el nivel superestructural de la sociedad [18]. Su ligazón con las distintas clases y la organicidad que mantiene con ellas, explican lo diferencial de esta labor en su convergencia al complejo general de las relaciones sociales.

La actividad intelectual en general, y en particular la del docente, debe de diferenciarse en grados. De hecho existen diferencias sustanciales, cualitativamente, en el trabajo de creación científica de un intelectual y, en esta escala de graduación con la labor del maestro como 'mero' - divulgador del conocimiento y la ciencia ya existentes.

Sin embargo, a pesar de estar ubicado el trabajo magisterial en las 'escalas inferiores' de la actividad intelectual, no por ello puede de nuevo considerarse labor docente como mero transmisor cultural de una sociedad.

---

[18] HARNECKER, M., Los conceptos elementales del materialismo histórico., p. 88

De manera imprescindible hay que rastrear las diferencias, la heterogeneidad de su función. La vida cotidiana considerada como la reproducción del hombre particular y de su mundo (el 'pequeño mundo'), autorreproducción necesaria para la reproducción de la sociedad (el 'gran mundo') es la que puede explicarnos la heterogeneidad. Esta cotidianidad puede ser teorizada [19], lo fundamental es partir de ella para conocer y comprender al maestro, no es válido esquematizarlo en parámetros que hacen rígida su labor y la desvalorizan. El trabajo del maestro puede corresponder con ciertas reflexiones teóricas que lo caracterizan, indudablemente es un ser social, pero la riqueza encontrada en un salón de clase, puede afirmarse que aún no ha podido ser totalmente explicada.

Si se conviene en afirmar que la práctica cotidiana del docente es heterogénea y 'rica' (cualitativamente hablando) resulta preciso comprender que el maestro, al igual que todos los individuos, se desarrollan desde su propia particularidad [20] frente a la sociedad en la cual se desenvuelve.

---

[19] HELLER, A., Historia y vida cotidiana., p. 39-69.

[20] HELLER, Agnes., Ibidem, p. 122



Pareciera que se está imaginando un individuo que no mantiene ninguna relación directa con su sociedad. A diferencia de ello se considera que esta particularidad del sujeto es 'producto' histórico de la negociación que día con día establece el particular con las costumbres, usos, valores, normas, etc., que conforman la cultura de la clase dominante y las clases subalternas.

Se conceptúa así, al docente como un ser integral, que actúa siempre como un todo (ente-bio-psico-sociológico). Un sujeto "en el que las bases orgánicas y madurativas, las características de su evolución psicológica y las determinaciones ambientales se condicionan e interpretan constantemente". [21]

Dentro de la vida cotidiana al observarnos y al observar a nuestros semejantes es posible 'detectar' de qué manera se vive sujeto a la totalidad e integridad de la personalidad. Agnes Heller afirmaría que se observa con ello la manera en que nos objetivamos de nuestro pequeño y gran mundo a partir de las formas en que lo transmitimos.

---

[21] PALACIOS, Jesús., "Condiciones evolutivas de la educación", en Cuadernos de Pedagogía, No. 63, p. 19

No se establece, necesariamente, una relación consciente, con esta genericidad, lo que no significa que no se racionalice las acciones pasadas y el comportamiento futuro, sino que las acciones, como elementos de la cotidianidad no son analizadas teóricamente por cada sujeto, y la mayoría de las veces se dan 'espontáneamente'.

No hay vida cotidiana sin espontaneidad, pragmatismo, economicismo, analogía, precedentes, juicio provisional, ultrageneralización, mimesis y entonación. Lo señalado significa, a razgos generales, que nuestro comportamiento y pensamiento cotidiano está regido por: juicios provisionales que pueden convertirse en prejuicios; por analogías -clasificamos en algún tipo ya conocido por la experiencia, al hombre que queremos conocer; y particularmente, nuestra práctica cotidiana se rige por la imitación (se da una asimilación del sistema consuetudinario), por la espontaneidad y el pragmatismo (no existe una necesaria reflexión). Se actúa, en ocasiones, a partir, tanto de la asimilación del comportamiento consuetudinario y del ritmo de vida, como en el acompañamiento de motivaciones efímeras, en constante cambio), "y desarrollamos toda categoría de la acción y del pensamiento con una particular profundidad, amplitud o intensidad, sin intentar arruinar el rígido orden de la cotidianidad." [22]

---

[22] HELLER, Agnes., Op. cit., p. 51

Es importante reiterar la necesidad de que, ninguna de estas formas de la cotidianidad lleguen a extremos absolutos, no obstante, esto se llega a presentar, por ejemplo, en aquellos momentos en que la asimilación espontánea de las normas consuetudinarias dominantes pueden convertirse, en sí misma, en conformismo "cuando el que las asimila es un individuo sin "columna vertebral", y la particularidad que aspira a una vida sin conflictos, refuerza aún ese conformismo con su fe". [23]

El esquema analítico de la vida cotidiana no es ajeno, ni contrario a las concepciones que caracterizan la educación, el Estado mexicano y la labor docente. Por lógica se tiene que aludir a la división del trabajo, la lucha de clases, la dominación hegemónica y fundamentalmente, la inserción del individuo-maestro en esta compleja red de relaciones sociales.

Así, si bien en la descripción de algunas formas de la cotidianidad se hace alusión a la conformación del particular, se parte de entenderlo como un individuo que asimila comportamientos, concepciones, estilos de vida; reproduce esta cultura asimilada, pero también niega, modifica, matiza el cartabón impuesto.

---

[23] HELLER, A., Op. cit., p.65

La elección es principio indiscutible que demuestra la latente posibilidad de ser contestarios. Sin embargo, la alienación y enajenación del sujeto son características propias de la sociedad capitalista. "Esta realización del trabajo como estado económico se manifiesta como la privación de la realidad del objeto, la objetivación como la pérdida y la esclavización del objeto, la apropiación como extrañamiento, como enajenación." [24]

El trabajo como algo externo, como algo forzado, se convierte para cualquier sujeto en un medio para satisfacer necesidades que son, al fin de cuentas, extrañas a él. El hombre se enajena y se apropia de la alienación "apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para él (al cultivar determinadas cualidades necesarias para su subsistencia en sociedad), significa por tanto (...) apropiarse de la alienación." [25]

Particularmente, el maestro no puede substraerse a la enajenación y la alienación frente a su trabajo, frente a su sociedad. Los prejuicios, el conformismo, la imitación son 'males' menores presentes en la actividad del docente y en la vida cotidiana de cada sujeto, en cuanto ser social.

[24] MARX, C., Manuscritos económico, filosóficos de 1844, p. 75

[25] HELLER, Agnes., Op. cit., 163

Lo fundamental es reconocer que la dominación hegemónica que prevalece en la formación capitalista mexicana, está inserta en la vida cotidiana de todos los individuos como una concepción "de los sentidos compartidos".

Al interior de cada sujeto se construye una personalidad diferencial, dada la interpretación de lo biológico, lo psicológico y lo social. Puede afirmarse que la alienación, la enajenación y todas las formas de la cotidianidad impregnan la labor del maestro y pueden explicarla mejor, a diferencia de la ubicación en la división del trabajo que da solo algunos elementos para caracterizarla.

Se reitera que la riqueza encontrada en la actividad docente no puede explicarse en toda su amplitud.

## CAPITULO I

LINEAMIENTOS CURRICULARES Y PEDAGOGICOS  
DE LA PRACTICA DE AUTORIDAD DEL MAESTRO

El presente capítulo retoma el análisis de la relación entre práctica educativa formal y el Estado mexicano para plantearse como principal objetivo, conocer los lineamientos curriculares que intentan orientar la práctica del maestro de educación básica.

"...será sólo el Poder Ejecutivo Federal, a través de la S.E.P. quien formule los planes y programas, autorice o elabore los libros de texto y materiales pedagógicos, acredite y certifique los conocimientos, evalúe los planes, programas y métodos y vigile el cumplimiento de la Ley." [26]

La elaboración programática del Diseño Curricular de la educación básica elemental constituye, sin lugar a dudas, un parámetro desde el cual se orienta una práctica, pero también significa la conformación de un "modelo" desde donde se evalúa la realidad escolar de la primaria.

Se recurre al análisis de estos lineamientos curriculares considerando lo arriba señalado.

---

[26] Ley Federal de Educación, México, Cámara de Diputados, 1973.

PARTICULARIDADES DEL PLANTEAMIENTO  
CURRICULAR

Los lineamientos curriculares vigentes para la educación básica elemental tienen su origen inmediato en la -postulación de la Reforma Educativa del sexenio 1970-1976 [27]. Se requiere una profunda fundamentación teórica para explicar la génesis de esta reforma pero por lo menos es necesario recordar una de las causas que la propiciaron.

Tal y como ya se ha dicho en este capítulo, se considera que el poder político requería un recobre del consenso perdido, sobre todo a raíz de las movilizaciones estudiantiles ocurridas, prioritariamente entre los años -- 1968-1970. En que el consenso pierde parte de su capacidad y se recurre a la abierta y brutal coerción para mantener el poder de dominación.

En el anterior sentido, ya desde su campaña como candidato presidencial, el Lic. Echeverría postulaba los principios y acciones sobre los que descansaría la nueva política estatal.

---

[27] S.E.P. Historia de la Educación Pública., Coord.Solana,F., pp. 416-417.

Algunos autores precisan que [28] cualitativamente las reformas no planteaban renunciar, en ningún momento, a los mecanismos de control de masas ni a la distribución real de la riqueza. Ya que, como también se ha señalado anteriormente, sólo se buscaba un recobre de la confianza 'perdida'.

La política educativa del régimen echeverrista, en cuanto eje para la sustentación de la ideología nacionalista y 'democrática' que se postulaba con la reforma, -- priorizó cuatro preocupaciones fundamentales [29].

- Imprimir una reforma 'sustancial' a los contenidos y métodos educativos.
  
- Presentar a la educación como 'democrática' al ofrecer oportunidades a 'todos por igual'
  
- Utilizar a la educación como elemento dinámico de 'movilización populista' frente a las clases desprotegidas.

---

[28] LATAPI, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. p.69.

[29] S.E.P. Coordinadora Nacional de la Elaboración de Libros de Texto Gratuito. Aportaciones al estudio de los problemas educativos. p.25.



- Desarrollar fuertemente el nacionalismo y enfatizar los valores de la 'apertura democrática'.

En torno a la preocupación que interesa para este trabajo, es decir la primera, se planteó que la modificación de los contenidos y métodos educativos implicaría -- postular los avances logrados por la nueva educación.

Los principales cambios realizados se orientan por un acuerdo legislativo, que se explicita en la Ley Federal de Educación.

De manera concreta en el libro "Aportaciones al estudio de los problemas educativos nacionales", la Coordinadora general para la elaboración de los libros de texto gratuitos, ressignifica las inquietudes esbozadas y fundamenta los criterios curriculares a seguir en el modelo pedagógico de la escuela activa [30].

Este modelo tiene su contraposición en los principios postulados entre finales del Siglo XVIII e inicios del XIX y que hoy orientan muchas de las prácticas escolares actuales en México.

---

[30] UZATEGUI, Emilio., Fundamentos de la educación activa.  
p.32.

La contrapuesta a la educación tradicional se fundamentó en la crítica a sus principios pedagógicos que básicamente pueden sintetizarse como: desarrollo de la memorización, enseñanza de la obediencia y la docilidad, utilización de castigos corporales para que el docente pueda asumir su mando sobre sus educandos 'se usaba la palmeta, los encierros y el uso de la corma que se sujetaba al pie con una plancha pesada' [31].

La contraposición al modelo de la escuela tradicional no es tan novedoso como parece, ya que en el Siglo XIX ya se postulaban los principios de 'actividad'. Vigorizar las funciones intelectuales (las principales funciones que pueden mencionarse son: la imaginación, la memoria, el juicio, la constancia, la confianza en sí mismo, la observación, la dignidad y la sociabilidad), otro principio es la creación de nobles sentimientos morales y por último el cuidado de la energía y salud corporales [32].

---

[31] TANCK ESTRADA, D., *La educación ilustrada (1786-1836)*. p.211

[32] *Sinonimias Pedagógicas en: La educación primaria*, Tomo IV. p.5.

Constantemente se hace mención a la ruptura que se establece, entre sexenios presidenciales en la conformación de lineamientos y políticas estatales, pero puede decirse - que, tal vez debido al mismo desarrollo pedagógico, en memoriales como el arriba señalado "se palpa el interés - - porque el niño se desenvuelva en todos los sentidos, parte de la escuela activa y de las nuevas tendencias pedagógicas." [33], tendencias que verían cristalizarse sus concepciones en la elaboración de los programas, guías y libros elaborados en 1972.

Concretamente a partir del modelo pedagógico propuesto (escuela activa) se postula, desde la Reforma Educativa de 1972, por promover en el educando una actividad libre, crítica y creadora que le posibilite apropiarse de su propio aprendizaje.

El docente dentro de este modelo es el encargado de orientar las actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje, conforme a ello, se piensa no puede elevarse como una autoridad indiscutible, sino servir de guía al alumno.

---

[33] Ibidem., p. 24.

La reiteración al maestro de establecer una relación más abierta con sus alumnos, distinta a la que es tradicional en el medio, se menciona y matiza en cada una de las áreas y grados que integran la educación elemental básica (escuela primaria). Para poder aclarar los criterios generales que se establecen, en las guías del maestro - (orientadoras de su trabajo cotidiano) se elabora la siguiente caracterización:

- En lugar de darle respuestas procuremos plantearle preguntas (L.M. C. Sociales 4° Grado).
- Debemos esforzarnos por despertar en el niño un verdadero interés en aprender y para ello es fundamental eliminar todo temor. (L.M. C.Sociales 4° Grado).
- Respetar a los niños: sus preocupaciones, gustos, intereses y necesidades de expresión (L.M. C. Sociales, 4° Grado).
- Es importante enseñarlos a pensar y a utilizar los medios de información, ya que el conocimiento está en constante expansión y cambio. (L.M. C. Sociales 6° Grado).

- El establecimiento del orden y la disciplina en el salón de clase deberá basarse en el establecimiento de mejores métodos de trabajo y no en la imposición de normas sin sentido o simplemente que no beneficien el desarrollo del trabajo y de los niños. (L.M. C. Naturales, 4° Grado).
  
- Formar en el niño una actitud crítica que lo lleve a buscar explicaciones de los fenómenos que observa y tratar de comprobarlas experimentalmente. (L.M. C. Naturales, 4° Grado).
  
- No debe esperar respuestas 'correctas' pero sí debe escuchar atentamente para elaborar sus explicaciones a partir de lo que están pensando sus alumnos sobre un determinado problema. (L.M. C. Naturales, 6° Grado).
  
- Enseñar al niño a pensar y a usar los medios de información a su alcance, desarrollar su sentido crítico, capacitarlo para organizar el material obtenido y aprovecharlo de manera útil, y muy especialmente socializarlo (...) comprenda que es un miembro de la sociedad con derechos que debe ejercer, obligaciones que cumplir, autoridades a quienes obedecer, así como exigir que cumplan con su deber. (L.M. C. Sociales 6° Grado).

- Ojalá que los maestros mexicanos logremos desterrar de nuestra mente la obsesión de la corrección en lo que tiene de desmesurado. (L.M. Español, 3er. Grado).
  
- Debe dejar que sus alumnos se expresen lo más posible y con toda libertad, que hablen con él y hablen entre ellos, que escriban mucho y lean muy a menudo. Debe guiarlos, ayudarles a encontrar la palabra justa y la construcción precisa, no dejar que piensen las cosas a medias, enseñarles a "apretar las tuercas" al pensamiento y a la lengua. (L.M. Español, 6° Grado).

Estos lineamientos expresan a razgos generales la forma en que se propone que el maestro entienda y asuma su práctica de autoridad. Papel que sustancialmente significa convertirse en una guía inteligente para que el discípulo pueda formarse juicios por sí mismo. En este sentido debe: propiciar el esfuerzo del alumno para la búsqueda del conocimiento; encauzar el desenvolvimiento de todas las potencialidades; y, no imponer verdades o actitudes acabadas [34].

---

[54] S.E.P., Ciencias Naturales, Libro del Maestro para el Primer Grado., México, D.F. 1975.

El mensaje reiterativamente mencionado en el currículum oficial alude a la necesidad por establecer una relación maestro-alumno fundada en el respeto mutuo, la igualdad, la democracia y la criticidad. En este sentido el manejo de la autoridad está respaldada por criterios didácticos y metodológicos en los que se prioriza la autonomía del alumno "para que una vez lograda esta sólida formación científica pueda formarse juicios por sí mismos, tomar decisiones y combatir dogmas, fanatismos y prejuicios". [35].

El tratamiento del contenido fortalece la búsqueda del desarrollo autónomo al plantear el aprendizaje como reconstrucción del conocimiento, manejo del método científico y apropiación de lenguajes.

Todas estas propuestas dadas al maestro señalan la preocupación por lograr el desarrollo integral del educando, objetivo fundamental para la educación primaria. Objetivo que se propicia según el discurso curricular, si el docente: posee el tacto suficiente para no ahogar, con sus iniciativas y actitudes de autoridad, "toda aquella manifestación de autonomía de sus alumnos". [36]

---

[35] SEP, Ciencias Sociales, Libro del Maestro para el 4° Grado México, D.F. 1976, p. 19.

[36] SEP, Consejo Nacional Técnico de la Educación Programas 5° Educación Primaria., México, 1977., p.5.

Existen comportamientos específicos que se esperan del docente en el manejo de su autoridad, lo importante será sustraer la conducta de los alumnos a la arbitrariedad individual, al sujetarla a reglas predeterminadas socialmente (socialización). Se busca que esa interiorización de la regla no se funde en una relación entre el -- mando y la obediencia, sino en una serie de predisposiciones que permitan al educando, a partir de un respeto mutuo, desarrollar la capacidad de interpretar críticamente el -- momento actual y asumir su responsabilidad, con plena conciencia. [37]

La autoridad, en cuanto categoría general, puede adoptar históricamente formas muy diversas [38]. Dentro del currículum oficial de la escuela primaria, esta práctica se define como un proceso de 'concientización moral' que tiende a la autonomía con responsabilidad. Esta particular forma de concebirla, niega la atribución de una arbitrariedad y mando a un agente legitimado socialmente como lo es el maestro.

La construcción curricular en sus planos metodológico-conceptual y didáctico define al maestro el --

---

[37] SEP. Ciencias Sociales, Libro del Maestro para el primer grado, México, 1972, p. 11.

[38] NISBET, Robert, La formación del pensamiento sociológico I, pp. 146-230



"deber ser" de su práctica cotidiana. Esta construcción se concretiza en propósitos, objetivos: curriculares, generales, particulares y de aprendizaje, actividades de -- aprendizaje, sugerencias didácticas y conocimientos a transmitir por unidades, materias y grados.

La orientación idealizada de la práctica docente resulta clara. Se somete al maestro a directrices que buscan delinear su trabajo acorde con un específico modelo - pedagógico. La correspondencia de este modelo con las -- prácticas sociopolíticas que lo favorecen y la complementareidad del mismo con la operacionalización del discurso al interior del libro para el maestro y el libro para el - alumno es una investigación que puede ofrecernos mayor número de elementos significativos acerca de su implementación.

Respecto a los niveles de concreción del discurso curricular puede afirmarse que, al no ser neutral la selección, priorización y análisis de los contenidos temáticos (presentados en el libro del alumno) existen, indiscutiblemente, concepciones doctrinarias e ideológicas permeadas - por el sello característico de la clase(s) en el poder. La relación de fuerzas sociales es indiscutible, sin embargo es tarea difícil reconocerla, aún en la definición curricular.

Dadas las limitaciones del presente trabajo para establecer niveles de correspondencia entre el discurso del planteamiento curricular y su operacionalización, se centró este análisis en algunas unidades de referencia. La conclusión inmediata es afirmar que los conceptos de criticidad, democracia, igualdad y respeto mutuo, en cuanto a valores a desarrollar en el alumno e instaurar en el salón de clase, son fuertemente matizados.

En la particularidad del discurso curricular se define a la democracia por la distribución equitativa de -- bienes y servicios [39], determinada, sin embargo, por las posibilidades del Estado para otorgarla. Cambia la concepción dada a la democracia en el discurso inicial, en donde se le entendía en su sentido amplio de equidad e igualdad. [40].

El respeto, al interior de las unidades, deja de ser considerado bilateral, ya que se asume que será el -- maestro quien concluya, valide y defina cuál es la 'verdad' en el conocimiento y cuáles son las únicas actividades a desempeñar.

---

[39] SEP. Libro para el alumno. Ciencias Sociales, México, 1977, p.60

[40] SEP. Guía para el Maestro., Ciencias Sociales, Op. cit., p. 15

La criticidad se constituye en categoría muy utilizada en el discurso, pero poco aceptada en la concreción del mismo. Se pide que los alumnos investiguen, evalúen, observen, pregunten, etc. Pero no se habla de criticar concepciones, metodologías o comportamientos.

En suma los valores [41] respaldados por el modelo de la escuela activa son mediados, modificados o se contradicen con lo planteado en niveles más específicos del discurso curricular.

Correspondencia de operacionalización tal vez la haya. De manera definitiva los elaboradores de estos materiales tienen que haberla planteado. No es preocupación presente en este trabajo los considerados conceptuales, metodológicos o de estrategias didácticas que hacen posible una operacionalización curricular.

Lo que puede e interesa demostrar es la validación real de un modelo pedagógico, acorde con las necesidades y vivencias de la práctica educativa que, formaliza e institucionaliza el Estado.

---

[41] GARCIA S. Susana, et.al., Análisis de los valores vigentes que se articulan en la escuela. p.45.

## LA IDEALIZACION DEL "DEBER SER" DOCENTE.

A través de la configuración de modelos pedagógicos y educativos se establecen los lineamientos curriculares - precisos a cubrir, desde una perspectiva idealista del trabajo docente. Esta idealización encierra, naturalmente, - una tendencia teorico-metodológica, pero también una posición ideológica que busca negar y matizar la realidad de la práctica docente. [42]

Así la riqueza casi inexplorada de la práctica cotidiana del maestro es negada por los parámetros curriculares de la escuela primaria que, al no tenerla como referente concreto, la niega, la mitifica y la enmascara.

Cualquier modelo tiende a una idealización, si éste no se funda en la historia de conformación de una práctica y en las determinantes que la explican, exclusivamente la que se plantea como imperfecta es la realidad, - mientras que el ideal se constituye en su perfección.

---

[42] CARRIZALES Retamoza, César., La experiencia docente., México, Ed. Línea, 1986, p. 22-29

Los resultados son los esperados, se califica al maestro como autoritarista [43], como tradicional, se subraya la necesidad de lograr la perfección, se desconocen las causas de comportamientos discordantes con el modelo plantado.

Se prefiere ignorar la comprensión de estos resultados, ya que esto implicaría examinar el carácter de clase que asume la idealización de la práctica docente, la negación que encierra de la realidad y la descalificación que se da a las prácticas cotidianas, no estandarizadas a los límites previstos.

La configuración de un "deber ser" no se limita al campo curricular, su mayor campo de acción impregna al sentido común, a la racionalización pedagógica, al discurso político, etc.

Estos campos de la vida cotidiana adquieren singular importancia en la evaluación y conjunto de concepciones cotidianas acerca de lo que "debe ser" un buen maestro.

[43] BERGE, André. La libertad en la educación, p. 33-41 (Caracteriza el comportamiento del maestro entre los rasgos autoritaristas y autoritario y describe las condiciones que debe cubrir cada uno).

CARRIZALES Retamoza, César, El modelo y el diseño 1985, en la formación de profesores. p.15.

La exaltación idealista se explicita en distintos discursos pedagógicos y políticos que se han elaborado a lo largo de la historia mexicana.

Por ejemplo, en el discurso pedagógico del Siglo XIX, que puede ser leído en distintos artículos y revistas, de la época [44] se le atribuye al maestro características en cuanto modelador creativo, un artista y misionero, al que se le encomiendan labores de apostolado.

Se le exige una entrega absoluta a su labor, un amor completo por sus alumnos, un despliegue total de sus capacidades individuales. Se afirma así de la labor que debe desempeñar el maestro:

- 
- [44] SHERWELL, Guillermo, Discurso en el salón de actos de la Escuela Normal de Jalapa, en: La enseñanza normal, Año IV, No. 9, enero de 1905, México, pp. 166-168.
- OLAVARRIA Y FERCAR, E. Promgister al Sr. Alberto Correa. Año I, Agosto 9 de 1905, No. 12, pp. 198-199.
- CORTES, Genoveva. "Enrique C. Rébsamen", Año II, Mayo 22 de 1907, No. 5, pp. 44-45.
- CORREA, Alberto. "La enseñanza normal nuestro programa", en: La enseñanza normal, Año I, No. 1, Septiembre 15, 1904, México, pp. 1-4.
- DJA y DMC "Curso elemental de pedagogía", en La enseñanza Año 29, 8, 18 de enero 1871, pp. 113-114.
- DJA y DMC. "Curso elemental de pedagogía", en: La enseñanza Año I, No. 2, 1º julio de 1870, pp. 17 y 19.
- BERRENA, Luis, "Importancia del maestro", en El escolar mexicano, Tomo II, No. 41, 1890, pp. 5-6.

"El maestro, artista de la civilización, cincela la estatua que vive, que palpita (...) tal es la grande labor de este moderno apóstol: tal es el cargo que abruma su conciencia". [45]

A tal grado llega la idealización del trabajo docente que en ocasiones, se espera que sea un ser humano - que tienda a la perfección constante, que sea un todólogo en el manejo de contenidos escolares que anteponga a cualquier interés de beneficio personal y grupal los deberes que le encomienda su gran 'misión' y sea la imagen absoluta de moralidad, responsabilidad, limpieza y decencia.

Es lógico que hoy en día, en el discurso de la racionalidad pedagógica, no se le pida al maestro condiciones a satisfacer tan absurdas como "además de sano, robusto y de aspecto simpático debe tener muy buena vista", - porque se ha ido conformando una idea distinta del papel que a él le toca asumir.

No obstante, la presencia de idealizaciones que van más allá del 'orden material' subsisten en discursos oficiales del poder político que piden al maestro, al interior - de un discurso ideológico, desarrolle....

---

[45] SANTOS Valdéz, José., Amelia, Maestra de primer año. p.8.

"...obras de fervor y autenticidad inspiradas en el amor y el espíritu de servicios patrios." [46]

El Estado mexicano promueve así, otra vez la postura ya encontrada en la formulación curricular de adjudicarle al maestro un papel fundamental tanto en el logro del desarrollo integral y la socialización de los educandos, como en la promoción del mejoramiento de la comunidad en la cual se encuentra inmerso.

Nuevamente se le rodea, entonces, al docente de una aureola de 'todopoderoso' exigiéndole que cumpla con "incesante fervor de superación" [47] las esperanzas del pueblo que han sido depositadas en él como transmisor de la educación afirmando que:

"... esperanzas de la patria, que infunda a los maestros dones de fe imperiosa, de alegría luminosa, de intrépida ligereza, de generosidad ilimitada, con lo que su misión desvanece de artistas filósofos de obligación corriente." [48]

---

[46] Revista Nacional de Educación (SEP) México, Secretaría de Educación Pública, 1941, Vol2., Febrero-Agosto, p.28

[47] Ibidem, p. 50

[48] SIERRA, Justo, Discurso en la inauguración de la academia de profesores en: La enseñanza normal, Año I, Octubre de 1904, No. 2, México, pp. 22-28.



Con lo arriba señalado puede decirse que, además de la caracterización como 'todopoderoso', capaz de insertarse en toda la problemática que revista el desarrollo comunal y social, se le exige, continuamente, al docente ser además un todólogo.

Se varía, así, la imagen del papel fundamental que debe desempeñar el docente. [49]. Definido ahora su trabajo por todo el proceso de racionalización pedagógica [50] que une a las condiciones del maestro misionero y apóstol las de 'conocedor' científico que debe respaldar su formación con un título de acreditación académica.

La legitimación a la idealización del trabajo del maestro no se encuentra presente, únicamente, en el discurso político, dado en la práctica concreta de las relaciones sociales, ésta persiste.

Algunos autores [51] precisan que al entrar en relaciones los maestros y los padres de familia, estos últimos le otorgan el papel de segundo padre y como tal, le exigen que ejerza su autoridad en él depositada.

[49] PULLIAS, Earl, V., El maestro ideal, pp. 37-293.

[50] TENTI, Fanfani Emilio. Estado y clases sociales, p. 34

[51] LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. p. 59.

## METODOLOGIA

La especificidad que ubica este trabajo y la posterior con la cuál es pensado plantearon la necesidad de realizar un trabajo de investigación cualitativa sobre lo que acontece en el salón de clase.

Definida la postura metodológica se organizó el -- trabajo de investigación conforme a la elaboración de registros de observación en escuelas ubicadas en diferentes regiones del país.

Esta organización no es totalmente respetuosa de los principios etnográficos ya que conforme a ellos es menester realizar un trabajo de observación por lo menos una escuela durante periodos que oscilan entre un año a dos.

Las condiciones en que se realizó esta investigación hicieron que ello se apegara a los objetivos y características de la muestra de la investigación denominada "Análisis de los valores vigentes que se articulan en la escuela".

Debe advertirse que el interés por realizar un trabajo cualitativo sobre el objeto de estudio sólo pudo desarrollarse a través de integración a un equipo de investigación que compartió la preocupación por reconstruir, conforme a su objeto de estudio, la dinámica (formas y contenidos) del conjunto de relaciones y prácticas que constituyen la vida escolar cotidiana (fundamentalmente la del espacio delimitado en el salón de clase).

A continuación describo las características de la I y II muestras y los instrumentos utilizados.

La primer salida se realizó del 15 de enero al 16 de mayo de 1982, se observaron primero, cuarto y sexto grado de cada escuela.

#### Contextos:

Distrito Federal - Col. Vallejo - Escuela 'Netzahuacoyotl', turno matutino y vespertino.

Tijuana - Baja California Norte - 'Escuela Niños Héroes'.

Yucatán - Potchul Puerto - Escuela "L. Cárdenas".

Yucatán - Potchul Pueblo - Escuela " 5 De Mayo".

La segunda etapa de la investigación de campo se realizó del 24 de mayo al 2 de junio de la siguiente manera.

Contextos:

B.C.N., Tijuana - Escuela "Benito Juárez", urbana, matutina.

Jalisco, Puerto Vallarta - Escuela "Ford 55", urbana, matutina; Escuela "Ignacio de Vallarta" urbana vespertina. (Nota: El plantel está ubicado en la misma dirección, sólo cambia el nombre según el turno).

Tamaulipas, Anáhuac - Escuela "Juan B. Tijerina", rural, matutina.

D.F., Colonia Vallejo - Escuela "Netzahualcoyotl", urbana vespertina.

Grados:

Con base en la información obtenida en la primera etapa del trabajo de campo, se planteó la necesidad de profundizar más en el seguimiento de la observación en un mismo salón.

En este sentido se fijó como criterio para la segunda salida, el seguimiento riguroso en un mismo salón durante cinco días seguidos.

Se determinó al sexto año para ser observado. Si no podía cubrirse la observación en dicho grado se cambiaba al cuarto año especificando las causas del mismo. De esta manera se obtuvieron diez registros por escuela.

#### INSTRUMENTOS

##### 1) Hoja de registro (Anexo 1 )

Se registró cada una de las observaciones que se realizaron en el salón de clase. Dicha forma es un cuadrado que consta de cuatro rubros fundamentales detallados a continuación:

#### CONTENIDO

- Registro de área, tema y páginas indicadas en clase. Esta información se considera como contenido curricular programado.

- Recursos didácticos. Uso del libro de texto, guía del maestro, otros libros, pizarrón, cuadernos, otros.

- Se confrontó con los libros la información registrada.

- Se informó con el maestro las causas de las "no correspondencia" de haberlas ( se trató de que no aparecieran como control).

#### TIEMPO

- Se registró tiempo en que trabajó el contenido académico por área.

- Se informó sobre las áreas que se trabajaron en la media jornada no observada.

#### ACTIVIDAD

- Son las acciones que fungen como técnicas y recursos didácticos para el tratamiento del contenido y aquellas que se convierten en eje de la interacción por diversas situaciones.

- Se registraron todas las actividades que correspondían tanto al tratamiento del contenido académico como a situaciones que no son estrictamente de trabajo.

- Se registró la información necesaria que permitió "ver" la secuencia sin interrupciones.

- No confundir actividad con comportamiento. Por ejemplo:

ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO
-Pregunta y respuesta	- Pide ejemplo a cada niño.
-Lectura	- Pide que saquen el libro.
-Entra el director	- Saluda
-Trabajo en el pizarrón	- Pide que dicten

- Se registraba la actividad completa, por ejemplo:

ACTIVIDAD (mal)	ACTIVIDAD (bien)
- Corrige y califica	- Corrige y califica tarea de Matemáticas del día anterior.
- Lectura	- Lectura sobre el español que llegó a México.

- Se registraron las formas de evaluación formales e informales de la siguiente manera:

Corrige: señala el error y explica - no explica -

Califica: pone nota, tache, paloma

Registra: anota

Autoevaluación, evaluación entre los niños, prueba escrita.

## TIEMPO

El tiempo se hizo constar en relación al cambio de actividades poniendo atención también al tiempo de las -- situaciones que son estrictamente de trabajo (ausencias, pláticas, interrupciones, pausas, etc.).

## COMPORTAMIENTO

Se refiere a lo que hace tanto maestro como alumno y puede ser observado objetivamente.

- Interesa porque es el componente observable el - cual soporta (sustenta) la actitud.

- Permite detectar las esferas de acción, la estructura de participación y reglas de juego.

- Se registró simultáneamente los comportamientos de maestro y alumno.

- Se registró el comportamiento verbal: expresiones, órdenes, instrucciones, textuales, transcribiendo la exposición de conceptos o contenido académico, sólo con alguna referencia.

- Se registró la interacción entre los alumnos, si hay subgrupos marcados, si los niños o niñas se agrupan - por sexo o indistintamente y si el trato entre ellos.

- Se registró el movimiento en el aula:



## Maestro

- Está sentado
- Pasa a los lugares

## Alumnos

- Quietos en sus lugares
- Platican sentados
- No piden permiso para salir.
- Salen formados

- Poner atención en la consistencia y/o inconsistencia de las órdenes, instrucciones, amenazas, etc. Ejemplo: Maestro: "Voy a pasar a ver quien no trabaja!" -- (No pasa).

## INFERENCIA

El observador podrá hacer constar su impresión personal (y por ende subjetivo) qué situaciones diversas pueden provocarle y considere a su criterio cuáles son significativas o podrán en su caso ayudarles a recordar con más detalle ese momento de la experiencia para reconstruirlo con mayor precisión.

Estas inferencias serán registrados en la última columna de la hoja de registro en vez de actitud.

## CONSIDERACIONES

Observar sin registrar el primer día quedando a criterio del investigador estipular el tiempo de este modo de observación. Su objetivo es visualizar la dinámica global de la interacción.

- Papel del maestro.
- Papel de los alumnos.
- Relaciones entre alumnos: subgrupos, liderazgo, etc.
- Relación del maestro con los alumnos: diferenciación en el trato, actitud (distante, personal, etc.).

## Datos Generales de la Escuela

Incluye información de la escuela referida a ubicación, control, características de la misma, etc., según la forma siguiente:

DINAMICA INSTITUCIONAL  
(ESCUELA)

Datos Generales

Región: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Ubicación: \_\_\_\_\_

Control: \_\_\_\_\_ Turnos: \_\_\_\_\_

Núm. de salones: \_\_\_\_\_ Núm. aprox. de alumnos: \_\_\_\_\_

Núm. de maestros (por grado, actividades extras): \_\_\_\_\_

Antigüedad de la escuela: \_\_\_\_\_

Tipo de construcciones: \_\_\_\_\_

Una vez obtenida la información y dada la lectura de los registros, seleccione de ellos, algunos que permitirán explicitar ciertas constantes observadas del uso que el maestro hace de su práctica de autoridad.

La información desarticulada contenida en los registros llevó a la necesidad de una mayor comprensión y manejo teórico que permitirá organizar los discursos para poder estructurar el análisis y los resultados.

En la búsqueda conceptual releí los ejercicios de Agnes Heller a lo que constituye la vida cotidiana. Esta relectura aunada a una concepción un tanto difusa acerca del objeto de estudio permitió definir algunas teorías de análisis, a continuación las menciono e intento explicarlas.

A) Construcción de un concepto.

Las construcciones teóricas sobre el tema hasta ese momento no permitían una claridad sobre este concepto de práctica de autoridad. Sin embargo algunas observaciones permitirán cierta claridad acerca de él, por ello se constituye como una categoría de análisis.

B) El poder se otorga.

Yo creo que más que una categoría este enunciado significa una constante observada en el salón de clase. Tal vez no resulte ser el hilo negro pero sí permite ser otro elemento de la comprensión sobre la práctica de autoridad.

C) Negación de los otros.

Esta categoría permite reconstruir una característica que hace al ser autoridad, en tanto un uso social tiene matices y contradicciones.

D) Recursos utilizados por la autoridad.

La sistematización obtenida del análisis de los registros requería darle un lugar a la mención de aquellos recursos que rodean al uso de autoridad que hace el maestro de educación primaria.

E) Negación y resignificación de la práctica autoritaria.

Esta categoría es construida más sobre la base de la influencia teórica construida a nivel macro sobre la realidad educativa. Además de ello organiza la información que refiere compartimientos del docente frente a su uso de la autoridad.

Conforme a la elaboración de estas categorías de análisis se amplió el estudio optando por permanecer todos los observadores en una misma escuela ubicada en el Distrito Federal.

Se consideró que esta escuela debería posibilitar tiempos de permanencia y apoyos en colaboración de directores y maestros.

La escuela seleccionada por cuestiones de apertura de su director y maestros para realizar ahí el trabajo de investigación se llama Aurelio Maldonado y está ubicada en la colonia Chalma de Guadalupe.

Por ser cinco el número total de observadores se decidió realizar registros de todos los grados, turnando las diferentes observaciones de los maestros.

De cada maestro se realizaron por lo menos 20 registros.

Por razones de índole presupuestal sólo pudo permanecer en la escuela por el lapso de dos meses.

Durante este tiempo se convivió con los maestros y se realizaron algunas entrevistas y registros de observación.

Del análisis de estos registros y de los recabados en la primera y segunda muestra se constituyó el trabajo de análisis que se describe en el Capítulo II de la presente Tesis.

## CAPITULO II

## MANEJO DE LA AUTORIDAD EN EL SALON DE CLASE

A través de los anteriores capítulos se ha reflexionado acerca del proceso de construcción teórico-práctica del concepto de práctica educativa, se han esclarecido algunas declaraciones, lineamientos y postulados que intentan orientar la práctica escolar del docente y el manejo que hace de su autoridad.

Todo lo anterior ofrece un conocimiento de algunas expectativas que de una u otra forma puedan estar incidiendo en el trabajo del maestro. Ya que se considera que el cúmulo de experiencias, formación y expectativas del docente, al ser resignificadas y/o objetivadas, orientan el 'uso' que él pueda hacer de normas, valores y tradiciones sociales.

La construcción de la personalidad del sujeto que enseña -el docente- tiene que ver con un proceso permanente de cambios, retrocesos y crisis. Esto implica la consideración de hechos, actitudes y comportamientos del maestro como 'elementos' de una historia en constante evolución.

Lo anterior no significa que el acercamiento a lo que acontece en un salón de clase esté definido por la comprobación o disprobación de esta posible 'hipótesis'. Sin lugar a dudas esto sería objeto de otro estudio más profundo, pero, sin embargo, sí sirve para 'pisar con -- cautela' y recordar que el trabajo del maestro está sujeto al cambio.

Por último, es necesario aclarar que el análisis de la autoridad en el salón de clase implicó una inicial búsqueda de una postura teórica que fue 'construida' sólo a partir del acercamiento a la realidad escolar.

#### A) CONSTRUCCION DE UN CONCEPTO

Todas las veces que he observado lo que acontece en un salón de clase resalta la presencia de la autoridad escolar, en la normatividad de los usos preestablecidos, en el respeto a etiquetas de comportamiento, escritura o lenguaje, en el desarrollo de las actividades, en la validación del contenido científico, en la justificación de actitudes y comportamientos sociales y en toda aquella relación entre el mando y la obediencia.



Su presencia cotidiana en la escuela, refiere una práctica heterogénea, rica en matices y expresiones diferentes. Esta riqueza es imposible de caracterizarse en toda su magnitud, pero toda aquella aproximación en el análisis conlleva a su reconocimiento.

El 'uso' que se hace de la autoridad es diferente de acuerdo a la importancia que se otorga a normas, comportamientos y actividades. Las divergencias implican concepciones y prácticas particulares, ya que la priorización está definida por la específica objetivación que cada docente logra de la genericidad histórica-social.

El saludo, por ejemplo, es una norma de convivencia, necesaria para sobrevivir en determinados estratos sociales. Su importancia es relativizada, negada o bien se afirma, de acuerdo a la relevancia que ésta tenga para el docente. Cuando la subordinación total a esta norma conlleva a anteponerla al desarrollo de las actividades escolares, el maestro jerarquiza el 'uso' que desea hacer de su autoridad.

Se reconoce la validez que asume, para la comprensión del 'uso' de la autoridad, la sencilla norma del saludo, a partir de observaciones como la siguiente.

Un grupo de sexto año trabaja por equipos, al iniciar el registro no está presente el maestro pero todos realizan algo en sus cuadernos.

Ma. Entra la maestra Norma diciendo "Hola"

Aos. No le contestan, no se paran ni saludan.

Ma. ¿Quién los puso a trabajar?

Aos. "Nadie"

Ma. "Hay que bonitos niños, ¿será porque tenemos observador?" "No llegué temprano porque se me ponchó una llanta".

Aos. "Se le hubieran ponchado las dos".

Ma. "Ah, ¡No querían que viniera!

"¿Las pitufas no vinieron ahora?"

Aos. "No, sólo vino una".

La maestra Norma le da muy poca importancia a la ceremonia del saludo, esta objetivación que ella ha hecho de esta norma de convivencia social no es un hecho aislado porque se estructura en un posible sistema de usos coherente con una práctica particular de la autoridad.

Las relaciones maestro-alumnos, observadas en el registro, dan elementos para caracterizar la autoridad de la maestra Norma como 'democrática' y a otros, como lo es el maestro Juan Manuel que prioriza el rito del saludo (con todo su formulismo) como autoritario.

Pero la autoridad, además de ser reconocida en uso heterogéneo, es observada como una práctica que se integra en un solo sujeto, con distintos matices, un mismo docente en la validación del contenido científico puede ser caracterizado con un autoritarismo 'pleno', sin embargo, al instaurar las reglas de convivencia se encuentra en los límites de un *laisse faire*.

Dos son las aclaraciones pertinentes a señalar, cada docente se encuentra constituido por una entidad biopsicosocial, la jerarquización que él hace de los valores, normas y usos sociales plantea preocupaciones distintas, este hecho sólo demuestra la objetivación heterogénea y no la parcelación de la personalidad.

En segundo término, es necesario afirmar que la práctica rebasa cualquier intento por esquematizarla, resulta preferible comprenderla al interior de su cotidianidad que para esquematizarla calificando a un maestro

como 'democrático' (siempre quedará la duda de los matices y se correrá el riesgo de descalificar comportamientos, como los que son relativos a la ceremonia del saludo).

Regresando al punto de inicio, se examina la ritualización que se ha realizado de la acción de saludar.

El maestro Juan Manuel entra al salón.

Aos. Cuando el maestro entra todos corren a sentarse.

No. 'buenos días'

Aos. 'buenos días' (se paran y contestan todos en coro).

Aos. "¿escritura maestro?"

No. "Sí, por favor".

Se reafirma la existencia de un sistema de usos - dentro del cual el saludo es una parte que lo integra, la jerarquización significa atribuirle mayor o menor importancia a esta norma ya ritualizada en la escuela y la sociedad. Siempre este hecho tendrá que ver con una diferente manera de asumir la autoridad.

Una pregunta surge de forma inmediata: ¿qué significa este 'uso' de la autoridad?.

A partir del análisis de los registros de observación, se fue perfilando una concepción de la autoridad - como objeto de poder. En este sentido, el vaivén entre la teoría y la práctica fue dando elementos para comprender que la autoridad es un 'objeto' construido histórica y socialmente, 'usarlo' significa objetivar la relación con el poder.

Lo arriba señalado parece un discurso abstracto, - lo que lo concreta es la unión de las distintas partes - que conforman el 'rompecabezas' elaborado para acceder a una comprensión más exacta del significado de la autoridad.

#### B) EL PODER SE OTORGA.

La maestra Guillermina entra y saluda a todos diciendo 'buenos días'', después que todos, en coro, le contestan el saludo, ella les dice a sus alumnos:

Ma. "A ver, el día de hoy vamos a empezar a trabajar, pero necesito que estén bien calladitos, observando y...

- Aos. (en coro)... "escuchando"
- Ma. "Vamos a preguntar por equipos"  
 ¿qué les gusta hacer aquí en la escuela?  
 "si empiezan a jugar como Alejandra, Elena y José Manuel, no van a salir a deportes, ¿verdad?  
 "ahora me va a apuntar Roberto. Roberto yo te voy a decir los nombres de los niños que no van a salir a deportes".
- Ao. "¿Yo le digo a Roberto los nombres maestra?"
- Ma. "A ver Aurora ¿qué te gusta hacer aquí en la escuela?"
- Aa. "jugar"
- Ma. "A ver Roberto, me vas a apuntar a Ernesto cuando yo te diga".

El apuntar a los niños 'indisciplinados' puede significar para el maestro un recurso para lograr la obediencia, pero, para un sujeto sometido en una relación desigual, como lo es el alumno, este hecho se convierte en la posibilidad de someter a los otros.

El alumno objetiva el poder absoluto que se le otorga a la autoridad al avalarla y utilizarla porque la transmite como algo necesario para su supervivencia en el aula.

Se podría objetar la anterior afirmación, al considerar que todos los alumnos tienen que desarrollar estrategias para ser aceptados en el pequeño mundo de la escuela. Pero una vez que apropiamos la validez de determinada norma social, el individuo se convierte en su defensor, al 'desear' ser autoridad, el transmitirla como algo necesario, al dominar a los otros.

Pero la 'oportunidad' o el 'deseo' por someter a los otros no se objetiva exclusivamente en la propuesta del alumno...¿los apunto?... ya que asume características de un uso del poder:

- Ma. "Sigán elaborando su resumen, háganlo bien hecho".  
 "Yo voy a ver lo de la kermes" (sale del salón).
- Aos. Continúan realizando la actividad, sólo al niño más grande se le observa parado, molestando a -- otros (se acerca a algún compañero y le raya su cuaderno o le pega en la cabeza).
- Ma. Regresa al salón.
- Ao. "Mire a Piri, nada más nos está molestando".
- Ma. "Ya les he dicho que no le hagan caso".

Como se ha observado en toda relación desigual los sujetos que se subordinan ante la autoridad son los que la reproducen. Así la autoridad se constituye en un poder otorgado por otros particulares sobre determinados - sujetos, hechos y/o concepciones, su puesta en práctica implica la necesaria aceptación implícita o explícita de los involucrados.

La necesidad por justificar nuestras acciones y - comportamientos conlleva a otorgarles a los otros la - - 'culpa' en toda aquella práctica de la autoridad. Resulta más cómodo afirmar la existencia de sujetos investidos de este poder que reconocer la justificación y validación que le otorgamos al obedecerla o simplemente al aceptarla.

Un grupo de sexto año que se observó está a cargo de la maestra Luisa, ella les imparte las clases de Ciencias Naturales y de Español. La maestra responsable del otro sexto año es Antonia, pero se encarga de darle a los dos grupos (como Luisa) asignaturas específicas, en este caso las de Matemáticas y Ciencias Sociales.

Ma. "Bueno, miren hay otra forma de realizar los problemas del tanto por ciento, lo hicimos en forma de fracción (con el denominador cien), pero ahora va a ser simplificado". "Angel, quieres poner atención, por favor".



- Aos. La mayoría atienden cuando la maestra está escribiendo en el pizarrón, dos niños son los que desde el inicio de la clase de la maestra Antonia han estado platicando o gritando.
- Ma. Escribe en el pizarrón las operaciones y va explicando en voz alta, conforme las realiza.
- Aos. Cada vez se escucha más ruido, los niños de los equipos 2, 3 y 7 platican.
- Ma. "Mira Martín y David" (equipo 2), "no les vuelvo a explicar". Continúa explicando y va preguntando a los niños las respuestas. "Mitad de 100", Mitad de 12".
- Aos. Algunas veces le contestan, como en este caso, - otras se quedan callados "50", "6".
- Ma. "Ahora ustedes simplifiquen los problemas que obtuvimos por la fracción, hagan lo mismo que se hace cuando lo sacan con la fracción 100".
- Aos. Algunos realizan la actividad otros platican.
- Ma. "A ver, aquél equipo (#2) no han hecho nada, ¿verdad?, "entonces se quedan".
- Aos. Víctor se sale del salón, Héctor y Martín caminan por el salón.

Ma. "¡Víctor!"

Ma. Sale del salón.

Aos. Sólo dos equipos realizan la actividad que les encargó la maestra Antonia, los restantes platican o juegan en el salón.

Ma. Entra la maestra Luisa.

Aos. "Ahí viene la maestra", regresan a sus lugares y se callan (hasta el niño más grande, que todo el tiempo le da 'lata' a la maestra Antonia).

Ma. Se acerca a su escritorio a recoger unos cuadernos "me supongo que tienen trabajo".

Ao. "Sí maestra", realizan distintas actividades en su cuaderno o en su libro.

Ma. Realiza cuentas sobre la venta de la Kermes.

Ao. "Maestra, mire al Flaco nada más nos está pegando".

Ma. "Siéntate Martín, ahorita voy a ver qué estás haciendo".

Ao. Se sienta en su lugar.

La reacción es inmediata, al docente se le puede otorgar, socialmente, la autoridad y la representación del poder de clase, pero, la obediencia lineal no existe, por lo menos, tiene que 'ganarse' el derecho al uso del poder.

Es necesario preguntarse el por qué se otorga este poder a los 'otros' y se valida, con ello, las relaciones de dominación prevalecientes en toda sociedad clasista.

Se observó una situación del aula escolar, cuando la maestra pedía a sus alumnos que realizaran un resumen:

Ma. "Hasta aquí vamos a hacer un resumen, porque si se lo llevan para hacerlo en su casa, no lo hacen".

Aos. "No maestra" (se oyen distintas voces mostrando su inconformidad).

Ma. Escribe en el pizarrón SEMICOLONIALISMO EN ASIA  
"Podemos hacerlo siguiendo los puntos". "A ver, pongan atención". "Podemos hacerlo así: CAUSAS-  
CONSECUENCIAS.

"Mediante estos puntos se puede elaborar.

Ao. "Usted díctenos maestra"

Ma. "No, ustedes lo van a hacer". "El resumen no es copiar del libro, sino lo que hayan entendido, lo van a hacer en forma individual".

Se excluye la posibilidad de ser creativos, de -- 'inventar' la forma de realizar un resumen, una observación o un texto libre. El particular (el alumno) prefiere muchas veces ahorrar cualquier dispendio de reflexión de pensamiento.

Este tipo de economismo es característico de la vida cotidiana y de alguna manera garantiza la supervivencia del hombre en un infinito y heterogéneo flujo de actividades y tareas.

Sin embargo, al insertarse en las relaciones interpersonales maestro-alumnos, este fenómeno cobra una dimensión insospechada. La sumisión resulta más económica -- porque se ahorra tiempo, pensamiento y reflexión, al dejar que 'la autoridad' decida, elabore y concluya por nosotros.

Así, una respuesta al por qué se otorga el poder a los otros y se justifican las relaciones de dominación, se encuentra en el simple fenómeno de resultar cómodo para la supervivencia en sociedad.

Mo. Califica la copia a los niños que están formados junto a su escritorio. Al inicio de esta jornada escolar leyó en voz alta la página 17 del libro de Ciencias Naturales y pidió a sus alumnos que subrayaran (de la lectura) la palabra observación y la palabra experimento. Además dijo que las buscaran en el diccionario.

Mo. Termina de calificar.

Aos. Aproximadamente la mitad de los niños se acercaron con el maestro para que los calificara.

Mo. "Ya, Félix, ¿tú qué quieres parada?".  
"A ver jóvenes. ¿quiénes encontraron la palabra experimento?".

Aos. "Yo, yo, maestro".

Mo. "Présteme su diccionario, porque éste no lo trae". "A ver, por favor escriban lo que significa la palabra experimento" "experimento significa la acción de experimentar".

Ao. "¿ y observación?".

Mo. "Búscala, haz algo mi hijito"  
"A ver, levanten la mano los que no han encontrado la palabra observación".

Aos. 5 Niños alzan la mano.

Mo. "Pues ahí va, observación significa advertencia o examen".

Las razones del por qué se otorga poder a la autoridad se encuentran siempre al interior de la vida cotidiana, ya que esto implica ser aceptado en sociedad. El fin último que se persigue al objetivar las normas y los usos sociales es, entonces, ser mínimamente aprobado, como para sobrevivir en la cotidianeidad de la práctica escolar.

La importancia prioritaria que yo atribuyo a la legitimación que cotidianamente cada uno de nosotros hace de la autoridad en el salón de clase ( en cuanto sujetos que nos sometemos y obedecemos, pero, también que reconocemos a la autoridad o la negamos), estriba en creer que toda dominación descansa en los "sentidos compartidos".

Hasta aquí, lo que ha dicho la información recabada, ejemplifica, cómo el maestro no es aceptado linealmente, por sus alumnos, como autoridad, nada más porque se legitima su uso a nivel social.

Tal es la necesidad de una validación del alumno para la autoridad que, aún frente a los maestros que pueden tacharse como impositivos y autoritaristas, el niño desarrolla estrategias para aparentar cumplirla, porque en realidad 'juega' a obedecer a la autoridad. Esta afirmación surge y se enriquece con situaciones como la siguiente:

El maestro Roberto revisa la tarea que dejó, hace tres días sobre el experimento con una tortilla.

Mo. Llama a cada niño por orden de lista, se fija en la tortilla que trajeron y anota algo en su lista.

Aos. Platícan, se oyen distintas voces, aunque todos están sentados en sus lugares.

Entra la conserje y le entrega unas hojas al maestro.

Aos. 6 Niños se paran en sus lugares, la mayoría platican ya que se oyen muchas voces.

Sale la conserje.

Mo. "Guarden silencio" (grita) y continúa revisando la tortilla.

Aos. Cuando oyen la voz del maestro se sientan en sus lugares. Se callan breves segundos pero continúan hablando (aunque en voz un poco más baja) en cuanto lo ven otra vez ocupado.

El hecho de que los alumnos desarrollen estrategias para 'jugar' a que realmente están cumpliendo y obedeciendo las órdenes de la autoridad, está relacionado con la necesidad de conservarse al interior de su pequeño mundo que se ha construido en la escuela y, fundamentalmente, con la 'necesidad' de ser aceptado socialmente a partir de la apropiación de sus sistemas de usos y de expectativas.

Pero la autoridad no es siempre burlada por los alumnos ya que aunque de manera 'consensuada', se otorga un permanente poder. El estudiante de la escuela primaria acepta como válida, sin cuestionar, la evaluación que de él hace el maestro: realiza actividades porque él lo ordena, se subordina a las normas de convivencia por él impuestas y cotidianamente, ratifica las relaciones de dominación existentes en la escuela y la sociedad.



La mayoría de estudios realizados sobre la autoridad han ejemplificado y demostrado ya, con suficiente profundidad, este hecho. Pero a partir del siguiente momento captado en el registro de lo que sucede en el salón de clase, puede recordarse una de las formas que asume esta subordinación.

Después del saludo acostumbrado el maestro Gonzalo pide a sus alumnos que realicen dos planas, les da indicaciones precisas de cómo realizarlas. Pasados 20 minutos en que el maestro entregó las boletas de sus hijos a tres padres de familia que no asistieron un día antes a la junta, además pasó lista e hizo anotaciones en ella, se escucha a dos niños decir:

Ao. "Yo, ya acabé una plana".

Ao. "¿Dos planas, Maestro?"

Mo. "Sí" (contesta sin levantar la vista y continúa escribiendo en la lista).

Aos. Realizan la actividad, aunque se observa que algunos de vez en cuando, dejan de hacerla para platicar con otro compañero o simplemente no realizarla.

Transcurren 17 minutos, tiempo en el que entra una señora a hablar con el maestro, un señor a vender estampas y un album y en que los niños han empezado a platicar más.

Ao. Se acerca al escritorio del maestro.

No. "Ahorita te califico, regresa a tu lugar".

Sale la señora del salón.

Aos. Varios niños se acercan al escritorio del maestro, para que él los califique.

No. Califica a los niños que se acercaron, poniéndoles paloma y dice "siéntense".

Aos. Otros tres niños se acercan a que les califiquen.

Terminando de revisar la tarea realizan un ejercicio de Matemáticas y después otras actividades, pero el maestro no revisa ya las planas ni los alumnos preguntan el por qué se realiza una actividad y se dejan de un lado otras.

Naturalmente el anterior caso no es el único ni el mejor para demostrarnos la existencia de una total subordinación frente a la autoridad. Creo que sin lugar a dudas, en nuestros recuerdos de los años vividos en la escuela primaria, existirán muchos mejores ejemplos.

#### NEGACION DE LOS OTROS

La autoridad podrá constituirse en un objeto de poder otorgado por los otros y tendrá distintos usos en el salón de clase. Pero me pregunto yo, si también será uno de los usos de la autoridad la negación de los otros.

La subsistencia del maestro en el aula escolar implica una mínima aceptación de su autoridad. Además la posibilidad de 'conservarse', de permitir defender el mundo que sobre él se encuentra construido, también implica una necesidad de subsistencia.

Estas exigencias por sobrevivir están impregnadas de la lucha por sí mismos, que es al mismo tiempo una lucha contra otros. Así, el maestro en ocasiones se contrapone a sus alumnos, a sus razonamientos, a sus emociones, a sus posibilidades de expresión.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

79.

La importancia que se otorga y que asumen estos sucesos es de tal magnitud, para la comprensión de los 'mecanismos' en los que descansa la 'vida' de la autoridad y de los sujetos con autoridad que, los reseñaremos uno a uno.

° Se anula la emotividad y la sensibilidad de los alumnos cuando se les impide expresar abiertamente sus emociones. Una tesis de Maestría analiza esta represión a fondo. (\*)

° Se restringen e invalidan las posibilidades de expresión, descripción y análisis de los alumnos.

No. José Luis, pide a sus alumnos que lean con cuidado la página 22 y 23 de su libro de Ciencias Naturales. Dice a sus alumnos "Si creen que hace falta alguna observación díganmela y a ver si puede tomarse en cuenta". "A ver Oscar Ayala, estás de acuerdo en estas observaciones o hace falta otra".

Ao. Cuando oye su nombre dice "presente maestro".

---

(\*) BERTELY, María, La realidad sensual y emocional en la familia y el jardín de niños.

- No. "Explicame ¿ cómo ves el pizarrón?, díles a tus compañeros no a mí !".
- Ao. "Con fecha" ( en voz baja).
- Mo. "Todo lo que ves, es verde, es movable o no?, tiene fecha ?".
- Ao. "Con fecha" (dice más fuerte).
- Mo. ¿Es todo lo que ves?, ¿ con qué está sujeto ?.
- Ao. "El pizarrón es verde, tiene hoyo, tiene letras, tuercas."
- Ao. "Yo maestro"
- No. "Déjame lo a mí"
- Mo. "Guadalupe Alvarez, has de cuenta que no vemos, descríbenos la ventana".
- Aa. Hay flores en la cortina, tiene una cortina"
- No. "Es todo lo que ves, no hay vidrios, están sucios, están limpios?".
- Aa. No contesta.

Mo. "Bueno, a ustedes le comieron la lengua los ratones?."

Aa. Habla en voz muy baja.

Mo. "Ya les dije que yo iba a ser cura, pero diosito no le gustan los gritones". "Ahora sí, háblenme - más fuerte".

Aa. "El salón tiene bancas, tiene un pizarrón, hay - muchos niños, hay 87 bancas".

Mo. Habla criticando lo que dice la niña, conforme lo va diciendo "no es cierto yo veo pocos niños, ¡Ah! chirrión, no hay focos, 'voy a encenderlos para que los veas,'yo los puse hace poco" (enciende la luz ).

Aos. Algunos con voz un poco alta dicen "viva", se oyen murmullos.

Mo. "Eso que su compañera trató de hacer, porque no lo hizo, es una observación. "Vamos ahora a copiar la página 21, saquen su cuaderno de Español".

También se niega a los 'otros' cuando a pesar del razonamiento expresado por los niños, se impone la realización de una actividad.

Entra la maestra Martha al salón de clase, después del recreo y pide a sus alumnos que saquen su libro en la página 100.

Ma. "A ver fila 1 me enseñan su libro en la página 100"

Aa. 'maestra ésta ya la hicimos".

Aos. Alzan su libro abierto.

Ma. "A ver posición 1, 2, 3, 4, ustedes van a escuchar".  
"Ahora vamos a leer en voz baja todos y van a subrayar los enunciados imperativos".

Aos. Algunos platican, dos niños están fuera de sus lugares.

Ma. Continúa la realización del ejercicio.

Pero afirmar la existencia de mi mundo y paralelamente mi propia existencia, si bien se comparte con la negación que hago de los otros, también requiere de su reconocimiento.

La autoridad no siempre está segura del poder que ejerce sobre sus alumnos, por ello se autoafirma ante ellos y ante sí misma como el poseedor de autoridad. Sabe que puede ordenar y dar la última palabra en cuanto a señalar los comportamientos permitidos en el salón de clase, pero de manera contradictoria, niega o duda de este poder y prefiere ostentarla ante sus alumnos.

El maestro se autoafirma del ser así con exclamaciones, por ejemplo, como las siguientes:

"Yo escojo al que vaya", "Quién dijo que podrían hablar". "Van a salir los niños que yo diga". "No te estoy preguntando".

Me parece muy interesante reflexionar por afirmaciones que la mayoría de nosotros dice en algunos momentos frente a sus hijos, a sus alumnos, o ante cualquier sujeto sobre el que tenemos cierta autoridad.



Aun aquellos maestros que establecen relaciones de confianza, libertad y respeto en su aula escolar, en ciertos instantes han tenido que demostrar a los otros, que solo él tiene la última palabra, que será él quien decida, y quien tiene el poder para hacerlo, sobre lo que está -- permitido y lo que no.

La existencia de esta contradicción entre mi su- puesta seguridad y la necesidad por afirmarla y autoafir- marla ante mí, no es otra cosa que una condición del par- ticular.

El docente es un representante del mundo que sobre él se ha erguido. No sólo ha objetivado un sistema de - usos para instaurarse como autoridad, ya que él, en la - forma de transmitir su 'mundo', también da cuenta de la manera en que se subordina frente a ésta.

Al mismo tiempo que pide obediencia, él obedece a otras autoridades que, dentro o fuera del salón de clase, tienen más poder que él para decidir.

Niega el razonamiento y las expresiones de los -- otros, pero también, dentro de la lógica de la dominación, permite a los otros subsistir en el manejo de su poder.

Lo más frecuente es que al interior de su trabajo cotidiano, el maestro otorgue autoridad al contenido -- científico. Tal es el poder que le otorga, que invalida cualquier reflexión teórico-práctica que pudiera hacer.

Tal es el caso de la maestra Laura que:

Ma. Después del recreo, al entrar al salón pregunta sobre un tema del que ya sus alumnos hicieron un resumen.

"A ver, ¿ cuáles fueron las causas del colonialismo en Africa?, A ver uno, David.

Ao. "La búsqueda de territorios".

Ma. "Sí, la búsqueda de territorios". Habla fuerte, no hace llamadas de atención y va preguntándoles a los niños, para ir contestando las causas.

Ma. "¿ Por qué los africanos no pudieron defenderse de los ingleses?."

Ao. 'Porque no tenían armas'

Ma. "Sí, bueno, pero después empezaron a estudiar".

(La respuesta de la maestra es información textual del libro de Ciencias Sociales de 6º Grado).

La estructura conceptual se le presenta, así, al docente, como algo dado -en este sentido se encuentra -- investido de autoridad-. La relación que el docente establece con el contenido, da cuenta de la objetivación - que ha logrado al enfrentarse a una autoridad 'superior a la suya'. La aceptación lineal de los conceptos. Los ejemplos que utiliza, las pistas para que se llegue a la 'respuesta correcta', etc., expresan, en su dinámica cotidiana, esta relación con la autoridad.

Damos un carácter de legitimidad a posturas teóricas, sin plantear ningún análisis o proceso reflexivo.

"Sí, antes se vendían a estas personas (los negros).  
"Hay mucha gente que piensa que el color de la piel significa que son tontos y ese es un error".  
"Hay mucha gente que cree que cada persona tiene una cultura distinta".

Aparte de la valoración ideológica que pueda estar contenida en el anterior enunciado, lo que subsiste es la justificación y validación de acciones, a partir de lo que la ciencia afirma. Subsiste la responsabilidad de todo

este 'conocimiento' que comunicamos: y lo somos tanto - hacia los otros como hacia nosotros mismos.

Así se recurre a una autoridad superior para avalar comportamientos, hechos y acciones.

No sólo el maestro otorga autoridad a concepciones científicas y sujetos investidos de poder. También otros sujetos que al interior de su pequeño mundo, como lo puede ser la familia, los directores, etc.

Esto puede ser el caso de los padres de familia, -- que no sólo evalúan a los maestros por la forma en que mandan a sus alumnos, sino que, además, al estar presentes en el salón de clase, refieren a los otros la necesaria obediencia que deben prestar a su docente.

En algunos momentos también el padre de familia se somete ante el maestro. Y éste extiende el uso de su poder al gritar y ofender a las mamá o papás de los niños.

El maestro Mauricio, por ejemplo, citó a los padres de familia para que ellos calificaran las boletas de sus hijos y...

No. "Señoras y señores los molestamos para que pasen a calificar las boletas de sus hijos".

Les dice a cada padre "observe las calificaciones y después firma la boleta".

Algunas mamás llaman la atención a los niños: "Ya niñas, las voy a acusar con el maestro".

No. De vez en cuando grita a alguna señora "no la vaya a manchar señora". "Mi pluma, quién se llevó mi pluma?". Termina de entregar las boletas y sale del salón.

Al regresar dice a sus alumnos "sus padres son una calamidad".

Al otro día, regaña con gritos a una madre de familia, porque no se interesa en saber cómo va su hijo.

## RECURSOS UTILIZADOS POR LA AUTORIDAD

La importancia que se atribuye a las estrategias - que cada maestro utiliza, en el salón de clase, para asegurar el uso de su autoridad, descansa en los elementos que aporta para comprender y conocer el proceso de resignificación que de ella hace.

A continuación los describiremos, tal y como fueron encontradas en el aula:

### \* El grito.

Cuando un maestro grita e insulta a sus alumnos, - sin que ellos se defiendan, éste objetiva una relación de desigualdad. Porque el antagonismo existente entre clases dominantes y clases subalternas se constituye y afianza cuando millares y millares de maestros usan la autoridad, como legado social de dominación.

El miedo como expresión ocasional del niño frente al grito o el insulto, objetiva la apropiación que hacemos, día con día, de un mundo autoritario e impositivo. - La respuesta es inmediata: actuar conforme a lo ordenado.

Así, el grito del maestro, en una relación cotidiana con sus alumnos, encierra todo un contenido social frente a lo que está moralmente y de manera consuetudinaria, permitido. Expresa el punto límite entre la aprobación y la desaprobación.

Contradictoriamente el grito del maestro también expresa la impotencia, la negación de mi autoridad, de mí mismo. En la búsqueda persistente por afirmarme, recorro a aquello que lo hace demostrarme seguro, pero en realidad inseguro frente a mí.

De manera comparativa el grito como expresión de emotividad (de júbilo) es cada vez más prohibido para el alumno: el proceso de escolarización ayuda a alejarlos de nuestra vida. El maestro como sujeto particular que ha objetivado esta necesidad social, la transmite a través de su comportamiento y recomendaciones.

El contenido del grito y el insulto es tan o más rico en expresiones que lo que aquí se ha dicho. Lo fundamental para este estudio es que el docente lo utiliza como un recurso para instaurar un poder, debilitado en el logro de sus objetivos principales.

El grito no se encontró en los registros como una estrategia frecuente y cuando hizo su aparición se presentó de la manera siguiente:

El maestro Arturo dice a sus alumnos:

No. "Tenemos la tarea de unas tiras, la primera va de uno en uno y se inicia en seis, las otras van de uno en uno y se inician en ocho".

Aos. En sus lugares, en silencio observan sus libros, otros atienden lo que dice el maestro.

No. Lee las indicaciones del libro de matemáticas. Cuando termina de leer, dice "A ver Rosa piensa un número".

Aa. "15"

No. "Piénsalo no lo digas" (grita)  
"Que te muestre sus tarjetas tu compañera"  
"no las trajiste?, cuándo no, lo ilógico sería que las trajeras".



O cuando después de repetir las instrucciones para realizar la tarea sigue escuchando mucho ruido y grita - para ordenar silencio.

No. "Ya señores" (grita). "Rosa", "Aurelio".

\* El castigo.

Contra lo que yo hubiera pensado, el castigo es muy remotamente utilizado por el maestro. Podría afirmar que se evade su uso. El desarrollo de la racionalidad pedagógica conlleva a una crítica, permanente, del castigo - corporal. Pero además, y de manera fundamental, se demuestran vestigios de una historia grupal, en la evolución de comportamientos y actitudes frente a la objetivación del poder.

Muchas reflexiones y críticas podrán hacerse a lo antes dicho, tal vez se podría afirmar que la presencia de un observador impide al maestro comportarse tal y como es al interior de su cotidianidad escolar. Pero debe observarse que la práctica del docente se implementa y desarrolla a la 'luz' de relaciones con sus compañeros, y naturalmente a través de 'apropiarse' de una construcción teórico-práctica, en la que convergen distintas concepciones, experiencias y avances, incesantes, en la elaboración y comprensión de una práctica escolar.

El maestro se apropia así, de comportamientos dotados de un contenido de valor particular y socialmente significativo, con un peso más o menos ideológico. Así llega a desarrollar su propia labor a partir de restricciones a su propio modo de comportarse ya que poseen un valor social y un alcance ideológico.

De las jornadas de trabajo escolar observadas sobresale un castigo, no corporal, asignado a un niño:

Mo. Sale del salón, cuando regresa varios niños están fuera de sus lugares. Entra y dice a uno de los niños: "Alberto, salte".

\* La recompensa, los llamados de atención, la amenaza y los ejercicios.

Las estrategias que el maestro utiliza, en el salón de clase, para transmitir su autoridad, tienen que ver con una específica manera de objetivarla.

Porque el maestro usa su poder, otorgado por los otros, desarrollando recursos para sobrevivir como autoridad.

Así la cotidianeidad escolar se reviste de amenazas: no dejarlos salir al recreo, no salir a deportes, - de apuntarlos en una lista de los indisciplinados para - que se les castigue, bajarles a los alumnos puntos en su calificación o sacarlos fuera del salón.

Es muy importante el carácter que adquieren cada una de estas amenazas para los niños y para el maestro, porque de ello dependerá, en tanto que resignificación, la objetivación que haga y hacen, en esos momentos de la autoridad.

En torno a las llamadas de atención puede decirse que se convierten en rituales del salón de clase porque el alumno se 'acostumbra' a que el docente haga llamados permanentes al orden y la disciplina. Mientras más estos se den, más se estará pensando en el uso de un poder impuesto, pero jamás asumido.

Por ejemplo, la constante utilización que la maestra Rosa hace de estos llamados: "César, ya sabes"; "A ver Olga sigue copiando y vas a ver"; "Vamos a esperar que se callen".

Tanto la amenaza como el llamado de atención representan la negociación de la forma de asumir la autoridad, ya que con ellas se evita afrontarla y se evita el castigo mismo.

La recompensa y los ejercicios son, de manera particular, estrategias que se sustentan en usos de recursos didácticos.

#### NEGOCIACION Y RESIGNIFICACION DE LA PRACTICA AUTORITARIA

Entra la maestra Luisa y después de un saludo que puede caracterizarse de informal ("hola") inicia las actividades:

Ma. "Ya, ahora vamos a realizar un ejercicio de expresión". "Van a pasar uno por uno, sin que guarden ningún detalle a platicar acerca de sus papás, .. si son gorditos, flaquitos"...

Aos. "No, no maestra".

Ma. "Bueno, entonces de quién proponen".

Aos. No contestan.

Ma. "Antes de platicar sobre esto, vamos a comentar lo que pasó ayer, al fin aquí está Jaime, nadie va a ser el juez de nadie. (Se trata del robo de algunas cosas que estaban guardadas en el estante de una maestra de la escuela).

"Ven Jaime"

Ao. Se acerca.

Ma. "Platícanos lo que hiciste" ¿ por qué no veniste ayer?" "sabes lo que pasó ayer?."

Ao. No contesta.

Ma. "Ya te he dicho, si se cometen errores prometer no volverlos a cometer y si son injusticias defendernos."

Ao. Habla en voz baja con la maestra (nadie escucha).

Aos. "No oímos maestra".

Ma. "Pues si ustedes no se callan, no vamos a oír".  
"A ver Jaime, repite lo que me dijiste (ella le va preguntando para que él vaya diciéndole a sus compañeros).

Ao. "Pero duro".

Ma. "Así que ustedes Román y Luis acusaron a Jaime de llevarse todo, Jaime dice que no es cierto, que tú Román te llevaste algunas cosas de la lista que dice la maestra que le robaron. Ustedes dijeron que si eran todas las cosas, no se defendieron".

Ma. ¿Ustedes qué opinan que deben hacer sus compañeros?.

Aos. No contestan.

Ma. "Valentín, ¿ qué opinas de esto ? "porque yo, cuando me dijeron, pensé que eran ustedes. Nada más falta una cosa así para correrlos".

Aos. Algunos dicen en voz alta: "Román y Luis dicen que no se llevaron todo lo que dice la maestra".

Ma. "Permítanme dudar de lo que dicen ustedes, porque yo conozco ese estante y se pueden sacar todas las cosas que quieran".

"Tu mamá está allá afuera, háblale Luis".

Ao. Sale.

Ma. "José ¿ tú qué opinas que se haga en este caso?".

Ao. "Que los fusilen" (riéndose).

Aa. "Que devuelvan las cosas y aclaren la situación".

- Ma. "Muy bien, ella da una idea".
- Ao. (Jaime) "es la primera vez que hacemos una cosa así".
- Ma. "Sí y espero que sea la última".
- Ao. "¿Qué tal si ellos no fueron?".
- Ma. "Por eso, por una cosita así, van a seguir diciendo que ellos son los que se robaron todo, hasta después les pueden achacar los robos de otros estantes".
- Ma. "Ahora sí, vamos a pasar a continuar y después les voy a contar un cuento de los que les gustan".

El maestro reconoce, aquí, a sus alumnos como sujetos con capacidades de expresión, crítica y análisis. Podría afirmarse que a lo largo de este suceso, el docente y sus alumnos, se elevan por encima de su cotidianidad. En la búsqueda por mantener una relación consciente con su realidad, accede a formas de comportamiento que son características corriente de la "objetivación genérica en sí".

La maestra Ana Luisa y sus alumnos realizan un ejercicio para formar una centena (Niños, pasan al pizarrón a pegar las 'bolitas' que van integrando primero una decena luego otras, hasta tener la centena.)

Ma. "Todos tienen que participar".

Ao. "¡Ay! maestra" (en tono de queja por lo que dice la participación).

Ma. "Sí, si, no, no hay recreo, recuerda que los que participan tienen recreo y los que no, no lo tienen".

Bueno, no pases, pasa tú, Aurora".

Este pequeño momento, de lo que sucede en el aula escolar, guarda sinigual riqueza para este análisis, ya que informa de un proceso que puede denominarse autonulificación de la autoridad.

Esto no significa que el maestro al no asumir una consistencia entre lo dicho (y la importancia que se le atribuye) y la contraorden dada, no siga reconociéndose como autoridad. Más bien se hace un reconocimiento de que los alumnos, en cuanto sujetos que 'aceptan someterse' también determinan importantes modificaciones al comportamiento que se organiza alrededor del uso de la autoridad.



Esto se corrobora cuando la maestra Bertha:

Ma. "No les he dicho que ya nos vamos, bueno, pero está bien que vayan acomodando sus bancas".

O cuando al pedir a sus alumnos que expongan sus ideas:

"Ustedes son muy penosos, la pena no se les quita para nada, ahora que quiero que se expresen en forma oral, les da pena. (Desde hace 15 minutos les pregunta a específicos niños para que expresen cómo son sus amigos).

Ma. ¿Quieren mejor decírmelo por escrito?.

Aos. "Sí".

Ma. "Entonces empiecen a escribir sobre la persona que estiman".

La negociación que el maestro hace del 'uso' de la autoridad, al resignificar su objetivación, tiene una gama de expresiones. Porque el maestro negocia cuando no acepta el adoctrinamiento científico, ideológico y cultural; toma sus decisiones consultando a sus alumnos; justifica sus acciones y comportamientos frente a los otros;

utiliza distintos recursos que posibilitan atenuar su poder.

Queda por analizar y profundizar en el estudio de la relación que se establece entre ideología y autoridad, autoridad y jerarquía de valores y las causas por las que algunos maestros usan la autoridad como simple fuente de 'placer' al burlarse, ofender y someter a sus alumnos:

"En las bancas que están sentados dizque dos hombres, van a pensar el número el niño de la derecha."

" Por qué la hiciste tu sabio, nada más la tienes mal y vas a ver." "En tu mano, en tu cara, ay hija, claro que en tu cuaderno de Ciencias Naturales".

## CONCLUSIONES GENERALES

A) CONSTRUCCION CONCEPTUAL EN TORNO A LA  
CARACTERIZACION DE LA AUTORIDAD.

El uso de la autoridad, en el salón de clase, es un resultado histórico de las relaciones sociales existentes dentro y fuera del salón de clases. Así, ésta se constituye en una producción histórica de comportamientos y estrategias de su uso cotidiano.

En este sentido la relación de poder se legitima en cada relación que se establece entre maestro-alumnos, convirtiéndose la autoridad en una práctica que implica el uso del objeto de poder.

La autoridad se convierte en un objeto que se usa y se estructura en un sistema de usos coherente con una práctica particular de la relación de poder.

Se le usa como objeto cuando le permite al maestro mantener la disciplina, cuando se legitima una específica transmisión de contenidos, en el momento en que se avala una relación de desigualdad y cuando se pretende una cierta direccionalidad formativa hacia sus alumnos, cuando se insiste en la preocupación por mantener las formas que legitiman la autorreproducción de la práctica educativa en la escuela.

Las relaciones de poder no sólo hacen posible la reproducción de una condición de desigualdad imperante en la sociedad capitalista, sino que se legitima la alineación al otorgar afectiva, moral y culturalmente el poder a los otros. En este caso el alumno aprende que para poder subsistir en la escuela tiene que avalar a la autoridad, pero no hace de esto algo consciente y ello se convierte en una negación de sí mismo como sujeto. Se niega sus capacidades, su afectividad, su criticidad, sus necesidades, para poder instalarse en las reglas del juego que los otros y él construyen al interior de su cotidianidad.

Esta negación de mí mismo se abre a una negación de los otros, ya que la posibilidad que el maestro tiene de "conservarse", de permitirse defender el mundo sobre el que se encuentra construida esta supervivencia, -- exige una lucha por sí mismo que es al mismo tiempo una lucha contra otros. Así el maestro se contrapone a sus alumnos ( a sus razonamientos, sus expresiones, sus emociones, etc.) y al mismo tiempo se niega como sujeto.

En este sentido la autoridad ni siquiera está -- siempre segura del poder que ejerce sobre los alumnos, por ello se autoafirma ante ellos y ante sí mismo como el poseedor de autoridad. Sabe que puede ordenar y dar la -- última palabra en cuanto a señalar los comportamientos que son los permitidos en el salón de clase, pero, de manera contradictoria, niega o duda de este poder y prefiere ostentarlo y/o ratificarlo.

Pero el maestro no sólo es una autoridad que posee poder, sino que al mismo tiempo es un sujeto que se subordina ante el conocimiento o ante cualquier autoridad que se pueda erigir como superior a la suya. Al interior de este hecho se observa la alineación del sujeto al afirmar como si fueran suyos las concepciones y valores de la clase dominante, al ser él mismo un sujeto dominado.

El maestro se apropia así de comportamientos dotados de un contenido de valor particular y socialmente significativo, con un peso más o menos ideológico.

Por otro lado es necesario reconocer que por algunos momentos el maestro y sus alumnos se "elevan" por encima de su cotidianeidad al buscar una relación consciente con su propia realidad.

Porque también en el salón de clase se accede a una autonulificación de la autoridad en una búsqueda del reconocimiento hacia los otros.

La negociación que el maestro hace del "uso" de la autoridad y que permite a los sujetos "elevarse" sobre lo cotidiano, tiene una gran gama de expresiones: porque el maestro negocia cuando no acepta el adoctrinamiento dominante de la ciencia, la cultura y la ideología, cuando sus acciones y comportamientos buscan su autoafirmación como ser genérico en la autoafirmación de los otros.

La lucha de clases está presente en la configuración de las relaciones de poder al reconocer que los sujetos nos sometemos y obedecemos, pero también negamos la autoridad.

En este sentido la dominación descansa en los -- "sentidos compartidos" ya que el maestro no es aceptado linealmente por sus alumnos como autoridad nada más por que esté legitimado su uso socialmente.

#### B) DEBATE PEDAGOGICO ACERCA DE LA AUTORIDAD

La autoridad existe necesariamente en toda relación de poder entre desiguales. Lo criticable es el uso de poder en vías de negar consciente o inconscientemente posibilidades a los individuos para su aprendizaje, su educación y su desarrollo.

Sin embargo, pareciera que la práctica de la autoridad descansa en cuestiones de buena voluntad del maestro. De hecho las traspasa porque se haya íntimamente constituida sobre una base histórica en las instituciones sociales y una base psicológica en cuanto a la estructuración de los individuos.

Sobre estas dos bases constitutivas la autoridad hace acto de presencia en la relación desigual entre -- maestro y alumno.

El miedo, el descontrol y la desconfianza del docente pueden ocasionar pérdidas a la coordinación del grupo de alumnos. Esto a su vez repercute en las posibilidades para reflexionar y transmitir esa reflexión. Así, se considera que en esta relación educativa al alumno se le dificulta reflexionar sobre un conocimiento que se le entrega.

El autoritarismo está fundado sobre el miedo, la angustia y la inseguridad. No así el grito que se compone de dos o más formas de establecer el diálogo y la relación; se grita para tratar de ser oído; se grita como una expresión de debilidad frente al "otro"; se grita como expresión de júbilo; se grita para expresar afecto.



## BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Alberto., et.al., El autoritarismo en la escuela, Introducción de Mario Alighiero. Manacorda, Barcelona, Fontanella, 1970.

BERGE, Andre., La libertad en la educación., Buenos Aires, Kapeluz, 1959.

CARRIZALES Retomoza, César., La experiencia docente., México, Línea, 1986.

El modelo y el diseño 1985 en la formación de profesores., México, ENEP Itzacala y Mimeo.

EDWARDS, Verónica., Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis de Maestría; DTE-CINVESTAV, IPN., México, Julio 1985.

FOUCAULT., Vigilar y castigar., Tr. A. Garzón del Camino., México, Siglo XXI, 1976.

FROOM, Erick., El miedo a la libertad., Versión y presentación a la edición castellana. Gino Gemani., Buenos Aires, Paidós, 1974.

GARCIA Solard, Susana, et.al., Análisis de los valores vigentes que se articulan en la escuela. México, Investigación sobre la educación A.C. 1982, mimeo.

GRAMSCI, A., La formación de los intelectuales. México., Grijalbo, 1967.

- HARNECKER, M. Los conceptos elementales del materialismo histórico, 6a. ed. México Siglo XXI, 1971.
- HELLER, Agnes., Historia y vida cotidiana, México, Grijalbo 1980.
- Sociología de la vida cotidiana, Barcelona. Península, 1977.
- JOUVENEL, Bertrand de., El poder, historia natural de su crecimiento. Madrid., Ed. Nacional, 1956.
- KOHL, Herbert R., Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Tr. castellana de Julio Scart. Barcelona: Ariel, 1972.
- LATAPI, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Nueva Imagen. 1980.
- Introducción general a la crítica de la economía política 1857, Córdoba Argentina, Pasado y presente, 1974.
- MARX, Carl., Los fundamentos de la crítica de la economía política, Tomo I, Madrid, A. Corazón, 1970.
- Manuscritos Económico - filósofos de 1844, México, Cultura Popular, 1976.
- NISBET, Robert., La formación del pensamiento sociológico. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.
- PALACIOS, Jesús., Condiciones evolutivas de la educación, en: Cuadernos de Pedagogía No. 63

PULLIAS, Eairl V., El maestro ideal, México,  
Pax, 1980.

SANTOS Valdez, Amelia, maestra de primer año.  
(Narración de una experiencia)., México:  
SEP, Cuadernos de información Técnico-peda-  
gógicas para los maestros de Educación Pri-  
maria, Vol. II, No. 8., 1985.

S.E.P. Historia de la educación pública, Coord.  
Solana F., Cardiel Reyes, R., y Bolaño R.,  
México, F.C.E., 1981.

Coordinadora Nacional de la Elaboración de  
Libros de Texto Gratuitos. Aportaciones al  
estudio de los problemas educativos., México.  
SEP 1972.

TANCK R. de Estrada, Dorothy., La educación pri-  
maria en la ciudad de México., 1986-1836.  
México., El Colegio de México.; Centro de  
Estudios Históricos., 1975.

TENTI, Fanfani, Emilio., y otros. 'Génesis de la  
Pedagogía racional' en Estado, Educación y  
Sociedad en México. (1867 - 1917) Informe  
final de investigación (Versión Preliminar)  
Fundación Javier Barros Sierra, A.C., Centro  
de Investigaciones prospectivas., México.,  
1980., pp. 121-156.

UZCATEGUI., Emilio., Fundamentos de la educación  
activa., La Paz, Volivia., (s.n.) 1962, -  
Impreso en servicio de ayuda técnica escolar.