



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA AUTORIDAD DEL MAESTRO EN
FORMACIÓN: UN ANÁLISIS DESDE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Autor

Natalia Escobar Tejada

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



La autoridad del maestro en formación: Un análisis desde la práctica pedagógica

Natalia Escobar Tejada

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana

Asesores (a):

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio, Magíster en Educación

Paula Andrea Martínez Cano, Magíster en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

A mi familia por brindarme el amor y apoyo necesarios para hacer realidad mis sueños, por confiar en mí y enseñarme que con esfuerzo y dedicación todo se puede lograr.

A cada uno de los maestros que despertaron en mí el amor por la educación y sembraron la esperanza de que es posible cambiar la sociedad a través de ella.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis asesoras, Yólida Ramirez y Paula Martínez por guiar mi camino en este proceso de autorreflexión y redescubrimiento. Porque sin lugar a dudas, desde el principio creyeron y le apostaron a esta idea. A través de sus saberes, reflexiones, enseñanzas y experiencias contribuyeron, tanto a mi propia formación como al desarrollo de esta investigación. Les agradezco, no solo por los consejos, la escucha y la orientación, sino también por las risas que generaban un ambiente más ameno en cada encuentro.

En segundo lugar, agradezco a los maestros y estudiantes que participaron en las entrevistas, por confiarme sus saberes y experiencias, porque a través de sus relatos de vida, de sus temores, motivaciones y esperanzas me mostraron su propia perspectiva de la realidad. También agradezco a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez por abrirme sus puertas y brindarme la posibilidad de andar por sus pasillos y aulas para entrar en la cotidianidad de la escuela.

Finalmente, a mi maestra cooperadora y mis estudiantes por recibirme y acogerme en su rutina diaria, porque además de permitirme conocerlos, escucharlos y dialogar con ellos, también inspiraron muchas de las preguntas y reflexiones que motivaron y le dieron forma a la realización este trabajo investigativo.

Tabla de contenido

Introducción	5
Capítulo I. La figura del maestro en formación y su autoridad no reconocida.....	6
Contexto	22
1.1.1 Contexto barrial	23
1.1.2 Contexto institucional.....	24
1.1.3 Contexto de aula.....	26
1.2 La importancia de un ejercicio autorreflexivo del maestro en formación desde la práctica pedagógica.....	28
1.3. Objetivos	30
1.3.1. General	30
1.3.2. Específicos.....	31
1.4. Antecedentes	31
1.4.1 Internacionales	31
1.4.2 Nacionales	34
1.4.3 Locales.....	37
Capítulo II. Marco Conceptual	40
2.1 Representaciones sociales	40
2.2 Autoridad.....	44
2.3 Dispositivo.....	49
Capítulo III: Metodología	50
3.1. Programa metodológico	50
3.2. Consideraciones éticas	61
Capítulo IV: Distintas miradas a la autoridad que emergen del contexto educativo	61
4.1 <i>No puedo sonreír mucho porque pierdo la autoridad.</i> Autoridad como producto de las representaciones y el tejido de relaciones en el aula.....	63
4.1.1 <i>La autoridad como una relación de poder</i>	64
4.1.2 <i>La autoridad como una relación de tipo afectiva</i>	69
4.1.3 <i>La autoridad y su relación con el saber</i>	73
4.1.4 <i>La autoridad: el maestro como mediador en las relaciones familiares</i>	76
4.1.5 <i>La autoridad y la religión</i>	78

4.1.7 <i>La continuidad del maestro, necesaria para construir el vínculo</i>	83
4.2 Es posible pensar en una autoridad concedida: La autoridad como un asunto de jerarquías	85
4.3 ¿El secreto está en ser fuertes con la disciplina?: Los momentos en que la autoridad fue sustentada por el dispositivo disciplinario	89
4.3.1 <i>Una autoridad que permita la emancipación</i>	97
4.4 En busca del reconocimiento: Los temores y dificultades del maestro en formación a la hora construir la autoridad.....	99
4.5 Otras posibilidades para pensar la autoridad.....	108
Conclusiones	113
Referencias bibliográficas	116
Anexos.....	122

Introducción

El siguiente trabajo nació ante la constante pregunta del papel del maestro en formación al interior de sus prácticas pedagógicas, más específicamente el interés en la construcción de autoridad, que éste construye en el momento de ingresar al aula y las dudas y miedos que existen alrededor de ella.

Este trabajo consta de cuatro capítulos y aquí explicaré brevemente lo que se puede esperar en cada uno de ellos.

En el capítulo I realizo una explicación de la situación problema con la cual se inició esta investigación tomando como base mi propia experiencia, además, describo de forma detallada el contexto en el que realicé este trabajo aludiendo a mis propias observaciones y algunos autores que hablan de él. Asimismo, presento los objetivos, tanto el general como los específicos, que guían este proyecto y finalmente, expongo los diversos trabajos que han abordado este tema en específico, iniciando con los aportes internacionales, luego con los nacionales y culminando con los del contexto local.

Continuando con la estructura del trabajo, en el capítulo II realizo una revisión teórica de los conceptos propios del trabajo, retomando autores que analizan y definen estos conceptos, estos son representaciones sociales, autoridad y dispositivos.

En el capítulo III explico la metodología que este trabajo se utilizó para realizar la indagación que aquí se expone. En él, se retoma la hermenéutica como método de investigación con un enfoque cualitativo, retomando la teoría crítica y el paradigma constructivista.

Posterior al análisis del contexto, la revisión de los antecedentes y la configuración de una metodología pertinente, en el capítulo IV analizo las diferentes categorías que desde la observación, los autorregistros y las entrevistas semi estructuradas pude construir, las cuales resultaron en cinco apartados, que puedo resumir en, autoridad como producto de las representaciones y el tejido de relaciones en el aula, la autoridad como un asunto de jerarquías, los momentos en que la autoridad fue sustentada por el dispositivo disciplinario, los temores y

dificultades del maestro en formación a la hora construir la autoridad y otras posibilidades para pensar la autoridad.

Finalmente, expongo las conclusiones de los análisis, reflexiones y preguntas que surgieron de este trabajo con el deseo de aportar a aquellas personas, maestros en formación y maestros en ejercicio que se preguntan por la autoridad en su propia práctica.

Capítulo I. La figura del maestro en formación y su autoridad no reconocida.

Si tienes en cuenta mis necesidades y mis deseos por la forma en que actúas, entonces son reales y yo soy real. Pero esta batalla por obtener el reconocimiento de otro no es un duelo a muerte. Si yo venciera a tu espíritu de forma tan total que te convirtieras en un esclavo abyecto, sin entidad, habría obtenido una victoria pírrica. Nadie diferente de mí mismo reconocería mi existencia. Por el contrario, necesito Otro, una persona distinta que haga esas señales de aprecio, de diferencia y obediencia que me dicen que lo que yo quiero es importante.
(Sennett, 1980)

Este trabajo es el resultado del rastreo de algunos fenómenos educativos, que, desde mi interés personal, consideré pertinentes para ser analizados desde la práctica pedagógica, tales como; diferencia entre autoridad y autoritarismo, el concepto de democracia, dignidad y libertad en la escuela, culturas silenciadas e invisibilizadas en el contexto escolar, entre otros, en tanto estimo como susceptibles de ser investigados desde mi rol de maestra en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, puesto que, son fenómenos que emergen de la práctica en cualquier contexto, independiente del grupo de estudiantes o del saber específico del maestro, más bien se presentan como fundamentales para la formación de cualquier maestro.

En un primer momento, pensé en la posibilidad de advertir las representaciones sociales que tenían los maestros en ejercicio y los estudiantes sobre autoridad, tratando de problematizar las relaciones que se tejían dentro del aula, a partir de discursos, expresiones y actitudes y que ello permitiera acercarme a la comprensión de la realidad educativa. De la mano de esta opción, se encontraba el deseo por identificar; en primer lugar, cuáles eran los dispositivos disciplinarios que

se empleaban en el aula de clase y cuál era su incidencia en la construcción de autoridad por parte de los maestros. En segundo lugar, pretendía observar el sentido de estas prácticas que, en muchas ocasiones, habían mostrado una tendencia al absurdo. Sin embargo, llevando a cabo el ejercicio de observación, pude percibir que, además del interés por comprender esas relaciones que se establecen entre los estudiantes y el maestro en ejercicio, surgía en mí una preocupación mucho más profunda por la presencia de un tercer participante: la figura misma del maestro en formación¹, también conocido como practicante, auxiliar o acompañante; así como el papel que jugaba en esas relaciones de poder al interior del aula.

Estas relaciones de poder se enuncian desde dos autores, que, aunque presentan claras diferencias en su conceptualización, contribuyen con valiosos aportes al esclarecimiento de esta noción. Para Foucault el poder es relacional. Se entiende como relaciones de fuerza, capacidad de ser afectado y afectar, conducido, casi siempre por una relación con el afuera. Estas relaciones según Deleuze, estudiando a Foucault, son también una articulación con otras formas como las instituciones para que el poder se visibilice; y con las formas de enunciación, para que el poder sea regulado, es decir lo que se asume como regla. (Deleuze, 1986, p. 14) Mientras que Norbert Elías interpreta el poder como una relación funcional de dependencia entre las partes involucradas y abunda en el estudio de las gradaciones y equilibrios de poder entre individuos y grupos. (Guerra, 1999, p.96) A partir de estas proposiciones, podríamos inferir que lo que para Foucault es una relación de gobierno, al menos entre dos actores, para Elías es una relación de mutua dependencia entre ellos.

Fue entonces cuando decidí ampliar el foco de la investigación para centrar éste, no solo en los maestros en ejercicio, sino también en mi propia práctica pedagógica y en el rol que desempeñaba en el aula como maestra en formación desde mis representaciones sobre autoridad. Esta, fue más significativa para mí, porque me permitió asentar la mirada en las diferentes experiencias vividas en el aula y volver sobre el proceso formativo, evocando mi participación en los cursos de prácticas

¹ Según el Reglamento de Práctica Pedagógica, en el *Artículo 41. Los maestros(as) en Formación de Práctica Pedagógica*. Son aquellos estudiantes que se encuentran matriculados en un programa académico de pregrado en educación, en las asignaturas correspondientes a la Práctica Pedagógica, a través de la cual se vinculan a los procesos de docencia investigación y extensión en centros de práctica. (p.24)

tempranas², y de esta manera, reflexionar sobre cuál ha sido el lugar que he ocupado en estas relaciones educativas, entendiendo estas como una red relacional “que se establece entre el educador y los educandos, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura y contexto dados. Relaciones que poseen características cognitivas [y] afectivas” (Sánchez, Lledó & Perandones, 2011, p.8)

De acuerdo con esa inquietud inicial que me llevó a realizar esta investigación, en el proceso de intervención en la práctica pedagógica, descubrí que muchos de los maestros en formación con los que he compartido, al igual que yo nos hemos preguntado por el papel que debemos ejercer en el aula de clases. No obstante, esta pregunta puede estar influenciada, en mayor medida, por el cómo enseñar, puesto que, cada contexto es diferente y existen muchas posibilidades de acompañamiento, según el grupo, el número de estudiantes y los comportamientos de estos en el aula. En consecuencia, no es extraño que frente a nuestra labor surjan preguntas, reflexiones y acciones, que muchas veces nos desacomodan y desembocan en preocupaciones mucho más serias, ya sea porque podemos sentirnos culpables de aquello que no funcionó, o porque creemos que el contexto no es el mejor de todos. Aun así, no es común que estas ideas trasciendan a algo más porque no problematizamos nuestro sentir, ni mucho menos aquello que día a día emerge en la práctica pedagógica³.

Debido a esto, el sentido de esta investigación radica en poder verbalizar un conjunto de preguntas, dudas o preocupaciones que en algún momento han estado presentes en los maestros en formación a lo largo de sus prácticas pedagógicas y que seguramente los acompañará en su recorrido profesional, para reflexionar alrededor de ellas con la ilusión de acercarnos a una comprensión mucho más clara. Por su parte, esta investigación es el fruto de un ejercicio autorreflexivo, pues considero que, cuando la mirada está puesta en el exterior, difícilmente podemos reconocernos en las acciones diarias, acciones que a veces se convierten en simples automatismos que integramos a nuestra cotidianidad y que no nos permiten reflexionar sobre la

² Práctica I: contextualización, Práctica II: discursos, currículo y comunidad académica, Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria y Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria.

³ Desde el Reglamento de Práctica Pedagógica se entiende como un conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógicas, didáctica, investigativa y disciplinar. (p.8)

propia realidad de ser maestros en formación y todo lo que ello implica, en este caso, las distintas dificultades que atraviesa a la hora de cruzar la línea de estudiante a maestro y una de ellas es la pregunta por cómo construir la autoridad.

Por ello, existe una necesidad de responder ante aquello que poco se estudia, al menos en este campo de saber y en estas prácticas, porque ante la experiencia misma, es preciso que el maestro asuma una posición crítica e investigativa, respecto a lo que a su quehacer concierne. De ahí, que la necesidad por indagar sobre este tema surja a partir de las preguntas, experiencias y reflexiones de una maestra en formación, razón por la cual la investigación se teje en una superficie de preguntas que surgieron de la práctica pedagógica y van apareciendo en la escritura del trabajo, no necesariamente son preguntas que se resolvieron en la investigación, sino que posibilitan la apertura a nuevos interrogantes.

Con base en lo anterior, y como lo había mencionado anteriormente, esta propuesta es una inquietud que ha estado presente a lo largo de mis prácticas pedagógicas, tanto tempranas como profesionales, esto es: la pregunta por cómo construye la autoridad el maestro en formación. Más allá del temor o la incertidumbre que genera iniciar en un nuevo centro de práctica, hay un pensamiento latente sobre ese rol de maestro en formación, que llega en la posición de explorador o etnógrafo a descubrir y a vivir de cerca ese mundo que es la escuela y la realidad educativa, pero, que también tiene la responsabilidad de compartir el saber adquirido en la academia, tanto específico como pedagógico, así como los métodos o estrategias más pertinentes para la producción de ese saber en el aula. Sin embargo, cabe resaltar que comúnmente prestamos más atención a lo que concierne al hacer, nos detenemos a preguntarnos por cuál será la mejor forma en que podemos compartir ese saber ¿qué debo enseñar y cómo lo debo enseñar?

Es habitual que, en las conversaciones con otros maestros en formación, estén presentes historias que dan cuenta de los logros obtenidos con los estudiantes con ciertas propuestas didácticas o ejercicios, y aunque, también se reconoce que existen dificultades, esas dificultades pasan a un segundo plano, peor aún, se quedan como algo gracioso o anecdótico y se le otorga más relevancia a la acogida que pudo tener la actividad. Creer que tenemos mayor éxito cuando realizamos más actividades o cuando los estudiantes cumplen con todos los ejercicios propuestos en clase, nos aleja de una visión más profunda frente a lo que acontece en el aula, puesto que, es

necesario cuestionarnos sobre aquello que emerge alrededor de la práctica y que no tiene que ver con el saber específico.

También he descubierto, a través de las experiencias de mis compañeros y de mis propias reflexiones que hay una tendencia a criticar la labor del maestro que lleva mucho más tiempo en el oficio, y quizás, esto puede estar relacionado con el hecho de que consideremos que hemos aprendido lo necesario; un saber específico, que nuestros conocimientos están recientes y nos hemos apropiado de unas estrategias y metodologías para que los estudiantes accedan más fácil al saber y que, por el contrario, aquellos maestros con más trayectoria que cuentan con un saber, no han actualizado sus estrategias didácticas y por ende, se quedan estancados en un solo modelo didáctico. En cambio, los “nuevos” maestros están encargados de demostrar lo que han aprendido en la academia, apostándole a una transformación de la educación actual, es decir, se le apunta a cierta coherencia entre los saberes adquiridos y el desempeño en el aula. Pero, ya en la práctica, comprendemos que no basta con la apropiación de unos conocimientos específicos sino cómo articulamos estos saberes con lo pedagógico, por tanto, se necesita mucho más que innovación.

Esto, quizás se deba a ese doble rol que cumplimos: primero el rol de maestro, en tanto debemos planear las clases, preparar los materiales y desarrollar lo planificado, las cuales son actividades de un maestro en ejercicio, y el segundo, el rol estudiante universitario. Por una parte, debemos responder a las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr que nuestras clases sean significativas, de acuerdo con la idea o el discurso que se ha establecido, tanto desde el sistema, como desde la formación universitaria, y a su vez, vayan encaminadas a los objetivos del plan de aula de la maestra en ejercicio, por lo que debemos procurar realizar planeaciones y, además desarrollarlas, a veces sin contar con los conocimientos necesarios sobre qué es una secuencia didáctica, un proyecto de aula y cómo se realiza una planeación. Por otra parte, debemos cumplir con unos deberes y responsabilidades propias del programa académico, en el rol de estudiantes, lo que implica que a veces las prioridades cambien de acuerdo con la preocupación inmediata.

Pero, cuando ejercemos nuestra labor en calidad de maestros en formación descubrimos que somos unos extraños para los alumnos, que algunos nos ven como estudiantes, como simples

practicantes, asistentes o auxiliares inexpertos, a veces hasta los mismos maestros cooperadores⁴ nos dan un lugar de inferioridad en frente de los estudiantes, desde la forma en que nos nombran: “compañera”, “mami”, “amiguita” o en la que se dirigen a nosotros; hasta el modo en que nos desautorizan en el aula o intervienen en las actividades que dirigimos.

Y así, en los momentos en que no contamos con el apoyo del maestro cooperador, comprendemos que los estudiantes, solo nos ven como figuras de autoridad con relación a ese tercero regulador, que en este caso es el maestro cooperador, quien hace las veces de mediador entre los estudiantes y el maestro en formación. Por ejemplo, en las ocasiones en que estuve a cargo del grupo, percibía mayor dispersión, irrespeto, indiferencia, cada uno se dedica a sus asuntos y conversaciones como si no hubiera ningún maestro presente y eran muy pocos los que prestaban atención, pero, cuando regresaba la maestra en ejercicio, se daba un cambio en la conducta y de nuevo reinaba el orden.

Comportamientos como estos son indicios de que no nos reconocen como una autoridad en sí mismos, de hecho, es muy común escuchar a otros maestros en formación decir que no tienen autoridad en el aula de clase. Ya sea por un asunto de permanencia y legalización laboral, porque el maestro en formación no cuenta con el tiempo suficiente para establecer relaciones más allá de las netamente académicas, porque las rutinas del aula varían y a veces nos quedamos en el lugar de observadores o eternos extranjeros, lo que a veces provoca que, asumirnos como maestros sin el apoyo de otro, desde la presencia física, se convierta en una experiencia traumática, cuando las clases no se desarrollan como esperamos. De acuerdo con esto, se puede deducir que la sola presencia del maestro en formación en el aula no lo convierte en autoridad. Y es allí, cuando actitudes como el irrespeto, la desobediencia, el hecho de ser ignorados o burlados por los estudiantes ponen a prueba nuestras fortalezas y develan nuestras limitaciones, a veces hasta nos llevan a una encrucijada en la que nos replanteamos si realmente estamos en el lugar que queremos.

⁴ Según el Reglamento de Práctica Pedagógica. En el *Artículo 49. El Cooperador de Práctica Pedagógica*. Es un profesor titular de grupo o asignatura del Centro de Práctica, que, por decisión personal o asignación de las directivas del Centro, acompañará y facilitará el desarrollo de las experiencias de Práctica Pedagógica de los maestros(as) en formación. (p. 28)

Ahí es cuando se da el choque entre la teoría y la práctica, que Widlak nombra como el «shock que produce la práctica» (*real life shock*) el cual designa un síndrome reactivo de la socialización profesional de los maestros al pasar de la universidad a la práctica profesional con sentimientos de desamparo, de miedo ante el fracaso, no solo en un plano cognitivo: el shock produce frecuentemente una aversión frente a la teoría y lleva a considerar que la formación universitaria fue totalmente irrelevante para la práctica, sino, también en el plano del comportamiento: este shock bloquea todo accionar y reaccionar sensible, no llegan a reconocerse las posibilidades de situación, la vivencia de la propia inseguridad no proporciona el margen necesario para una acción pedagógica. (1984, p.95)

Lo problemático aquí es que cuando volvemos sobre estos hechos, los pensamos más como algo anecdótico o como una vivencia aislada, en lugar de pensarlo en función de ese proceso formativo en el que vamos construyendo una imagen de maestro que se piensa, se cuestiona y critica su propia labor, es decir, que está en permanente alerta, a lo que Greene llamaría un profesor activo, “si el profesor desea ser una persona activamente comprometida en el pensamiento crítico y en la elección auténtica no puede aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano”. (1995, p.84) Pues en las relaciones que se tejen en el aula y en el contexto de clase nada se da por azar, a veces una mirada retadora o de desaprobación por parte de los estudiantes frente a la explicación de un tema, una palabra mal intencionada “*qué pereza, hagamos otra cosa*” o “*yo no voy a hacer eso*”, la falta de seriedad con los compromisos, una actitud de apatía y desinterés o la resolución de no cumplir con ninguna de las actividades propuestas en clase sin importar la mala nota, revelan mucho más que el dato que se obtiene de una calificación.

Estos sucesos que se develan en el aula, y que resultan de la interacción con los estudiantes, a través de expresiones, actitudes, gestos y comportamientos que se presentan en el aula y sobre los cuales a veces no hay consciencia, nos permiten cuestionarnos sobre cómo nos conciben los estudiantes, y mejor aún, cuál es la idea que tienen sobre los maestros en formación. Por poner un ejemplo acudo a un hecho que ocurrió en una de las sesiones en que estuve a solas con el grupo:

[D]os estudiantes quisieron cambiarse de puesto, como vi que estaban trabajando no encontré problema alguno (...) En el instante en que una de las estudiantes observa esto,

les pide que vuelvan a sus puestos habituales, ellos se rehúsan, entonces me dice que esos no son sus puestos y que cada uno tiene asignado el propio, a esto se suma otro estudiante, diciendo que deben estar en sus respectivos lugares, yo les digo que ellos están trabajando y que pueden quedarse en esos puestos por esa hora, al parecer ella no acepta esta decisión y sigue mencionando que deben irse a sus puestos, es tanta la presión que finalmente les pido que vuelvan a sus sitios habituales (Autorregistro, 15 septiembre del 2018)

Cuando el maestro en formación es consciente de este tipo de acciones y reflexiona en torno a ellas, descubre su importancia en materia educativa y todo la información que puede llegar a proporcionarle y que, posteriormente, podría convertirse en insumos indispensables, susceptibles de ser investigados desde la práctica y cómo, por medio de la investigación que hace de ellos, es conducido a reconocerse como un sujeto que produce saber pedagógico, un saber hacer que se forma desde el trabajo pedagógico cotidiano, un saber más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente, y que se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (Restrepo, 2004, p.47) Y que, con base en esto, son aptos para transformar y transformarse en ese acto educativo.

De ahí que también resulte fundamental la relación entre el saber y la experiencia del maestro en el contexto educativo, como lo expresa Contreras (2008):

El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (...) nace de lo vivido y de lo pensado como propio (...), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer (p.26)

Por tal motivo, es necesario pensar más allá de esos sentimientos de incertidumbre o desconcierto que genera el acercamiento a la escuela, tal y como la percibimos desde las representaciones e imaginarios que construimos desde la infancia y que se han ido modificando en el tiempo, hasta esta etapa de la vida académica, en que podemos nombrarnos maestros en constante formación y transformación -cada uno desde su proceso individual-, para comprender la

escuela, no sólo como un espacio propicio para formarnos como profesionales, sino como un escenario ideal para ir construyéndose una figura de autoridad en nosotros hacia los estudiantes a quienes vamos a enseñar y cómo lograr que esa autoridad sea reconocida por ellos. Y que son esas prácticas que realizamos en las instituciones, un abanico de posibilidades para pensar ese universo educativo desde un lugar interno y externo, pues, si bien no somos maestros en ejercicio, tampoco somos ajenos a la realidad educativa. Aunque, podríamos decir que esa misma condición de estar en un afuera, podría concebirse como un obstáculo que le genera mayor dificultad al maestro en formación para construir la autoridad.

Sin embargo, esa posición de extranjero en la que llegamos a observar lo que sucede en el aula, aguzando la mirada de manera crítica sobre aquellas pautas que definen unos actores y establecen una cultura escolar determinada, nos brinda una visión más amplia del panorama educativo y nos permite establecer un canal de comunicación directo entre la academia y la escuela, para poner en conversación la teoría y la práctica, y así cuestionarnos sobre esas estructuras sociales, conocimientos y realidades instauradas en esta, que a veces parecen estáticas e inamovibles. Al respecto, Greene (1995) se refiere a esa posición de extranjero: “En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive” (p.82)

Y es desde ese rol de extranjero que puedo observar las relaciones que se establecen entre la maestra en ejercicio y los estudiantes, cómo se da la interacción entre ellos y cuál es el sentido de los discursos que emergen en la comunicación diaria, los cuales me permiten explorar esas representaciones sociales que se han ido consolidando alrededor de la autoridad. Esa misma posición de extranjero y el estar presente en el aula de clase, me ha brindado la posibilidad de evidenciar los significados que atribuyen los maestros en ejercicio a la autoridad, algunos lo relacionan con la disciplina, el manejo o dominio de grupo, el orden, obtener la atención o mantener el control en el aula; ese control a veces se establece a través de estrategias como la escritura, por medio del dictado o de la evaluación. Pero ¿realmente comprendemos la dimensión

de tal concepto? A veces es tan delgada la línea que separa la autoridad⁵ del autoritarismo⁶ que en algún momento la maestra cooperadora, que se ha consolidado como un sujeto de saber, con una experiencia y una trayectoria derivada de su oficio permanente, comprende el funcionamiento de la escuela y conoce más de cerca las problemáticas y el proceso individual de cada estudiante, advierte que “*no puedo sonreír mucho porque pierdo la autoridad*”, o me hace entender que, para tener dominio de grupo, hay que mantener a los estudiantes ocupados, porque de lo contrario se salen de control “*y se le paran en la cabeza*”, o que el *grito* es el modo en que yo como maestra logro tener la atención de los estudiantes, asimismo, que la base de la obediencia es la medida de sanción, por ejemplo, si los estudiantes se paran de su puesto, se salen del salón o cometen alguna otra falta sus nombres son escritos en el tablero.

Frases como las anteriores, demuestran la maestra cooperadora ha configurado la autoridad en relación con la imposición, la obediencia absoluta, la sumisión o subordinación y que esto hace parte del respeto que el estudiante debe guardar al maestro por el solo hecho de ser el maestro. Todo esto me lleva a pensar que la medida o el dispositivo disciplinario, como el grito, el dictado, anotar a los estudiantes en el tablero, la amenaza de llamar a los padres de familia, la mala nota, se convierten en la herramienta que emplea el maestro para hacer valer su voluntad, algo que posee un tinte más cercano al poder, por lo que, probablemente esa obediencia contenga un trasfondo mucho más complicado que es el miedo.

En ese sentido, se podría decir que la autoridad, vista desde esta posición, se basa en el miedo legitimado a través de la sanción y la imposición, puesto que, si me valgo del grito, la amenaza o la anulación de toda expresión gestual podré transmitir un mensaje y obtener la respuesta que deseo. Entonces, pareciera que para poder alcanzarla debo cumplir con unas características o requisitos; una determinada forma de dirigirse a los estudiantes, empezando por el tono de voz, pues si el nivel de mi voz es más alto obtendré silencio; la postura corporal, entre más seria sea mi expresión, será más difícil que los estudiantes se acerquen a mí de cualquier manera, y lo harán

⁵ Se trata de un relacionamiento donde *se reconoce* como legítimo el derecho y la capacidad de alguien, a quien se suele llamar ‘autoridad’, para mandar o para educar y por tanto se aceptan sus órdenes, orientaciones y enseñanzas, que no se perciben como imposición debido al reconocimiento que sustenta, justifica, sugiere o suscita prácticas y actitudes. (Muñoz, 2013, p.128)

⁶ Se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. (Sánchez, 2006)

con cierta cohibición. También, va a depender de las estrategias que uso para mantenerlos ocupados o para controlar sus cuerpos, esto es, por medio de la escritura; y, por supuesto, la medida disciplinaria será indispensable para lograr un comportamiento conforme a mis intereses, así, a través de estas actitudes podría contrarrestar cualquier intento de resistencia o desobediencia.

Esta visión de autoridad, me suscita diversas sensaciones e interrogantes, debido a la complejidad del tema y a su relevancia en materia de educación al ser un tema que permea, tanto la disciplina, que se podría asociar con aquellas estrategias que emplea el maestro para mantener el orden al interior del aula y “(...) que sirve de soporte y ayuda eficaz porque impone (...) una distribución de los individuos, permite su vigilancia constante y establece el control de la actividad, definiendo los modos de encauzamiento de la conducta y orden de tipo jerárquico”. (Calonje & Quiceno, 1985, p.51), como las relaciones educativas. Lo que suena paradójico, pues, aunque se reconoce su importancia en la educación, aún hay muchas dudas sobre cómo construirla. Algunos autores como Diker (2008), mencionan que: “La autoridad traspasa la coerción para adquirir sentido en el reconocimiento, no obstante, para que esta se pueda realizar debe tener lugar el reconocimiento mutuo, en donde la autoridad no solo es otorgada por aquel sobre el que se ejerce, sino también por quién la ha ejercido” (p.32), pero ¿en qué consiste ese reconocimiento o que es lo que se reconoce? Según Greco:

El reconocimiento (...) es lo que hace que alguien sea autoridad. Nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado como tal por otros. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro, pero no será autoridad estrictamente hablando, para ello necesita ser reconocido. (2007, p.40)

Con base en lo anterior, se podría comprender que la relación que existe entre la autoridad y el reconocimiento tiene que ver con la legitimidad que me conceden los otros, en este caso los estudiantes, y esa legitimidad se obtiene cuando los reconozco a ellos. No podría ejercer la autoridad si el otro no la considera como tal.

Entonces, a través de otra de las preguntas que surge sobre cómo construye la autoridad el maestro en formación, desde la práctica pedagógica, es necesario pensar en el reconocimiento ¿cómo diferenciar entre el acto realizado por reconocimiento de la autoridad y no por obligación?

o ¿de qué manera se manifiesta tal reconocimiento? Preguntas cómo estas serán indispensables para hallar la relación entre autoridad y reconocimiento y cómo se construye la autoridad por medio del reconocimiento.

Además, dichas preguntas emergen de las reflexiones sobre la práctica pedagógica, vista como un espacio que tienen los aprendices de profesores para aprender a enseñar. La oportunidad que tienen los candidatos a maestros para constatar y “poner en práctica” la información, los conceptos, procedimientos y actitudes que han adquirido durante su proceso formativo a fin de facilitar el contacto directo con el ámbito profesional (Rodríguez, 2006, p.20), y determinan la importancia de ésta, al permitir acercarnos a la diversidad de sujetos que habitan la escuela y al posibilitar el acceso a esas distintas realidades que se presentan en ella y que inciden en los procesos educativos, invitándonos a participar de esas situaciones que se presentan en la cotidianidad y que le suman experiencias y conocimientos a nuestro aprendizaje. Ese ejercicio reflexivo debiera reunir, tanto la propia experiencia del ser maestro en formación y de lo que implica este rol, como la experiencia en el hacer.

Desde el hacer; se reflexiona alrededor de las acciones que realizamos en el aula y el modo en que enfrentamos los miedos, retos y dificultades que se nos presentan al momento de proponer un ejercicio o dirigir una actividad, además de la pregunta sobre el saber específico y lo pedagógico. Y desde el rol de maestro en formación; la reflexión se da con base en las diversas vivencias que quedan de los encuentros con la escuela, ese escenario en el que tienen lugar hechos significativos, atravesados por historias, interrogantes, conocimientos y aprendizajes. De este modo, la conjugación de ambas es el sustento que enriquece en gran medida nuestra propia construcción de maestro, tanto a nivel personal como a nivel académico. Y es, precisamente, la interacción con los actores que asisten a este espacio, no solo los estudiantes sino otros maestros, y el estudio del entorno en el que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje, lo que nos proporciona una visión más sensible y profunda de ese universo educativo y nos interpela de modo que nos propone pensarnos desde el quehacer, y también nos obliga a poner en relación la teoría con la práctica, dado que estas nunca deben ir separadas, ni mucho menos en direcciones opuestas.

Por consiguiente, es importante pensar la práctica pedagógica con relación a la autoridad, puesto que, a partir de la reflexión del maestro sobre su propia práctica, de las preguntas e interrogantes

que suscita la labor docente en el aula y por medio de la interacción con los estudiantes, el maestro puede pensar en estrategias que faciliten, no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también mejoran la relación con los estudiantes, a través del afecto y la empatía, puesto que, la autoridad se presenta como condición necesaria que posibilita otros modos de interacción y otras maneras de acercarse al conocimiento.

De este modo, lo que aquí nos convoca es la pregunta por la autoridad en el maestro en formación, a partir de un ejercicio reflexivo propio, producto de la práctica pedagógica y de las representaciones sociales que se van manifestando en estudiantes y maestros, frente a este mismo concepto. Puesto que, esta práctica “(...) le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia. Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción”. (Rodríguez, 2006, p.20) Por lo tanto, la práctica pedagógica no se convierte solo en el espacio que le brinda la posibilidad al maestro en formación para aplicar una serie de saberes adquiridos en la universidad, sino que se convierte en un eje transversal que integra el ser, el saber y el hacer del maestro, a través de la reflexión sobre su práctica.

Cabe aclarar, que el sentido que acá se le da al concepto de práctica pedagógica, tiene relación con el modo en que el Ministerio de Educación Nacional la concibe, por lo tanto:

[E]s un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p.5)

Debido a esto, se podría decir que la práctica pedagógica se entiende como ese espacio formativo del que gozan los estudiantes que tienen como objetivo convertirse en maestros

profesionales. A su vez, es un tiempo de preparación en el que, no solo se ponen a prueba y se confrontan los conocimientos y saberes aprendidos a lo largo del proceso académico, sino que se permite la experiencia de habitar la escuela desde diversas miradas, con sus distintas tensiones, discursos y realidades en un contexto educativo real, para reflexionar en torno a esas distintas realidades que acontecen en el espacio educativo. Además, es un escenario que posibilita la discusión entre la teoría y la práctica y llena de sentido el acto educativo.

Por su parte, la práctica pedagógica, tal como es pensada en este trabajo investigativo, está acompañada de una acción reflexiva, debido a esto, es necesario relacionarla con el concepto de práctica empleado por Perrenoud. Este autor acuña el término de práctica reflexiva a dos formas de pensamiento; una tiene que ver con la reflexión previa que se da antes de la acción, lo que concibe como un práctica *reflexionada*: “Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (Perrenoud, 2007, p.30). No obstante, debido a la falta de experiencia del maestro en formación, el temor de acercarse a una institución nueva, el desconocimiento del grupo o del contexto, en oportunidades no prevé lo que puede suceder en el aula, por lo que queda en evidencia esa inseguridad a la hora de tomar decisiones y dicha inseguridad es percibida por los estudiantes, en consecuencia se manifiesta cuando ellos mismos lo ponen a prueba -lo miran fijamente, lo ignoran, se burlan-, entonces, si el maestro no realiza esa reflexión previa o durante la acción, sino que se deja llevar por la emoción o el sentimiento inmediato, se puede ver envuelto en situaciones que se salen totalmente de su alcance.

La otra forma de pensamiento para Perrenoud; implica reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, lo que sólo adquiere sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Por tanto, reflexionar no se limita a evocar lo ocurrido, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas y teorías otras acciones; imaginadas o conducidas en una situación análoga. (Perrenoud, 2007, p.31). A su vez, Perrenoud (2007) plantea que la práctica reflexiva es un proceso constante, que hace parte de la cotidianidad del maestro y no solo en el momento en el que se presentan las dificultades; “Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del

enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional. Los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos.” (p.48)

Con base en esta otra forma de pensamiento, es necesario que la práctica pedagógica también sea, ante todo, una práctica reflexiva, no solo para el maestro en formación sino para todos los maestros, puesto que, así como lo expresa Perrenoud, es un proceso constante, es un ejercicio diario. La práctica reflexiva, no es una herramienta que empleamos solo cuando se nos presenta una dificultad en el aula, en mi caso un problema asociado con la autoridad, más bien requiere de un ejercicio permanente, porque a partir de ese ejercicio me permito hacer otras lecturas sobre la educación, el contexto escolar y de la práctica y así, darle voz a otras dudas, a otros interrogantes y de acuerdo con esto, posibilitar otras palabras, saberes y acciones, porque cuando la práctica pedagógica carece de reflexión, es probable que se caiga una y otra vez en el mismo error. En este caso, si el maestro en formación no empieza a pensarse como una figura de autoridad desde la práctica pedagógica, lo más seguro es que su permanencia en la escuela se convierta en una experiencia que, en vez de sumarle a su proceso, tome la forma de una serie de fracasos, que lo lleven a replantearse hasta su propia vocación.

En este orden de ideas, es, precisamente, a través de un ejercicio reflexivo, el cual me he permitido desde la práctica pedagógica, que emprendo este camino para explorar esas representaciones sociales, un camino en el que, aunque se sabe que este tema es fundamental en el quehacer en el aula, sobre todo cuando nos disponemos al trabajo en clase con los estudiantes, no ha sido una preocupación real pensarnos como una figura de autoridad en el contexto educativo ni en la etapa formativa que atravesamos.

Lo anterior puede ocurrir ya sea porque tenemos la compañía de la maestra cooperadora (a quien los estudiantes obedecen, y que en la mayoría de los casos nos respalda en nuestras sesiones); o porque sabemos que nuestro paso por las instituciones es transitorio, y a razón de ello, somos conscientes de que la práctica nos permite ciertos errores y nos libera de otros deberes y responsabilidades, dado que no contamos con un contrato legal o un horario fijo (basta con que cumplamos con un número de horas), ni tenemos que dar cuenta del proceso formativo de los estudiantes ante ningún ente superior, -coordinador o rector- simplemente se nos evalúa conforme

con unos criterios. Por lo tanto, puede que esta valoración de la práctica se deba a que hay un desconocimiento del Reglamento de Práctica Pedagógica, tanto de los maestros cooperadores como de los mismos maestros en formación, lo que ocasiona que a veces no haya claridad en cuanto a las funciones que deben desempeñar tanto los unos como los otros.

En suma, enfrentarse a las dinámicas del aula y a los diversos mundos que en ella habitan no es tarea fácil, es una experiencia que genera miedos, tensiones e incertidumbre, razón por la cual, solemos preguntarnos, antes de conocer por primera vez a un grupo de estudiantes; ¿cómo serán? ¿cuál será su comportamiento? ¿qué idea sobre mí construirán? ¿qué postura debo asumir frente a ellos? Preguntas que dan cuenta, aún sin ser completamente conscientes de ellas, de que no es suficiente el conocimiento de un saber específico para asumirnos como una autoridad frente a los estudiantes y nos lleva a comprender que no basta con ser portadores de un saber para comprender el contexto educativo e introducirse en esa cultura escolar, pues la labor del maestro está mediada por un conjunto de experiencias, de disímiles realidades que emergen de ese contexto y de los sujetos en un entorno determinado, que nacen en la práctica y en la comunicación con el otro, y ponen a prueba su vocación, sensibilidad, compromiso, capacidad de reflexión y de acción al momento de sortear cualquier problema que pueda presentarse en la cotidianidad de la escuela, que subyacen en su ejercicio docente e interfieren, directa o indirectamente, en el acto pedagógico.

A propósito de esta reflexión, Emilio Tenti (2004), habla acerca de la autoridad del maestro y menciona que, aunque es una “condición necesaria para el aprendizaje, no existe como una cualidad innata del individuo, sino que se expresa en una relación”. (p. 1), es decir, que la autoridad no está dada de manera natural, ya que el conocimiento no nos da dicha condición, sino que se construye en la interacción con el estudiante y con el medio. Asunto que Elías (1999) comprende en términos de una relación de poder, pues, para éste, la sociedad “está formada por diferentes tejidos de personas interdependientes, ligadas entre sí en varios niveles y de varias maneras”. (p.96) Por tanto, van a existir diferentes grados de poder que varían constantemente. Estas variaciones están determinadas por los niveles de dependencia que poseen los individuos con relación a lo que algunos retienen o monopolizan y que otros necesitan, como por ejemplo, comida, amor o seguridad, así como conocimiento. Y, cuanto mayor son las necesidades de éstos últimos, mayor es la proporción de poder que detentan los primeros. (Elías citado en Guerra, 1999, p. 97)

Conforme a lo anterior, las relaciones que se establecen entre maestros y alumnos se pueden entender como relaciones de poder, puesto que, son relaciones de interdependencia en las que entran en juego emociones, discursos, conocimientos, saberes, necesidades y carencias, tanto de los unos como de los otros.

Por tal motivo, es fundamental que la práctica pedagógica se convierta en una oportunidad para volver sobre esos interrogantes, de poner sobre la mesa esas relaciones, experiencias, miedos y aprendizajes que han sido producto de esos primeros acercamientos a la escuela y que arrojan unas luces iniciales sobre el análisis de esta realidad educativa. En ese sentido, concibo aquella práctica como la base o terreno que sostiene este proyecto investigativo, pues, hasta aquí queda claro que pensar en la autoridad y en su construcción es un trabajo que genera más preguntas que respuestas, sobre todo en el maestro en formación, porque, si bien en la academia se adquieren ciertos conocimientos teóricos, y a veces prácticos, hay otras nociones que se construyen en la individualidad; nociones como la autoridad. En consecuencia, es desde la práctica pedagógica que emergen las preguntas que orientan esta investigación.

Contexto

El escenario en el que se ubica esta investigación; era un sitio que no representaba mayor importancia para mí, puesto que nunca fue un espacio que tuve que caminar o habitar. El barrio “Niquitao” era el lugar que manifestaba uno de los tantos sectores que, en la comodidad del transporte público, tenía que recorrer; allí me limitaba a observar por la ventanilla y los únicos sentimientos que se manifestaban eran el temor y la noción de peligro, además de otras sensaciones como tristeza y extravío. La descripción vaga que construí se resumía a un contexto agreste; de drogadicción, de ventas informales, de desperdicios y miseria; lo poco que mis ojos alcanzaron a captar eran las imágenes que había guardado en mi memoria.

Este sector, nombrado y reconocido por sus moradores popularmente como “Niquitao”, pertenece, junto con los barrios Colón, Las Palmas y San Diego a la comuna 10: La Candelaria. Está ubicado en la zona centro oriental de Medellín, limita al norte con la calle 44 (San Juan), al sur con la calle 42, al este con la carrera 43B y al oeste con la carrera 46 (Av. Oriental). Esta zona de la ciudad es comúnmente asociada a la marginalidad social y las bajas condiciones socioeconómicas en que viven sus habitantes; son evidentes la escasez económica y las

condiciones de desigualdad de vivienda, por mencionar una, que, en comparación a otros barrios cercanos como Buenos Aires y el Salvador, no tienen.

1.1.1 Contexto barrial

Justo en este sector de “Niquitao”, del barrio Colón, se encuentra la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona, más conocida como sede San Lorenzo a raíz de estar ubicada al lado del antiguo cementerio San Lorenzo, el primero en la ciudad de Medellín. Esta sede, de carácter oficial, cuenta con jornada continua, es mixta y acoge a distintas poblaciones en los grados preescolar (transición) y primaria (de primero hasta quinto, programa Brújula y Aceleración del Aprendizaje). En esta zona abundan las bodegas, locales comerciales como chatarrerías, talleres de carros y motos y ventas informales. Por otra parte, por estas calles, es frecuente encontrar edificios o casas antiguas convertidas en inquilinatos o viviendas compartidas, dedicadas al arriendo de habitaciones a personas o familias de escasos recursos, como una forma de generar vivienda. Así lo expresa el diario Centrópolis:

Históricamente el sector ha sido albergue para comunidades que llegan a Medellín buscando la seguridad que perdieron en sus tierras. Son atraídos por las baratísimas habitaciones que se alquilan en la zona, allí pueden quedarse con sus numerosas familias sin demasiado papeleo ni restricciones. Estas pensiones o inquilinatos comenzaron a hacerse populares en el área alrededor de los años setenta, hoy son aproximadamente 73 viejas y amplias propiedades, en las que se alquilan piezas y están ocupadas por múltiples familias. (Castaño, 2018).

Cabe aclarar que muchos de los estudiantes residen en estos lugares, además de vivir con sus padres, algunos viven con sus tíos, abuelos o primos con quienes configuran su núcleo familiar. Así lo manifestaron en un ejercicio de diagnóstico realizado en el aula.

Lo problemático es que las personas pagan el día o la noche para vivir en estas habitaciones, las cuales comparten con otras familias y otros tipos de personas, parejas o habitantes de calle, y lo hacen de esta forma porque, o se sostienen del rebusque y solo consiguen lo del diario o porque muchos no se quedan el tiempo suficiente para pensar en pagar el mes; son moradores de paso. Esto ocasiona que, a veces, la estadía de los estudiantes que habitan en estos lugares sea inestable

y los obliga a pasar de una institución a otra. Otro aspecto problemático, es la cantidad de habitantes de calle que se observan en las aceras, además de la prostitución, el expendio y consumo de drogas, es común encontrar plazas de vicios, que los mismos estudiantes identifican, el exceso de basuras y desperdicios en las calles, entre otros.

Uno de los aspectos a resaltar son las fundaciones que se encuentran ubicadas alrededor de la Institución Educativa, la mayoría de los niños y niñas asisten después de la jornada escolar a ellas para acompañamiento académico y otro tipo de actividades lúdicas, incluso reciben refrigerios, allí también tienen profesores que los acompañan en su proceso de aprendizaje. Algo que me sorprendió es que algunas de ellas están en contacto con las profesoras de la Institución por medio de mensajes en los cuadernos y demás, demostrando el compromiso que hay detrás de algunos de estos lugares.

1.1.2 Contexto institucional

Como lo mencioné antes, la Institución se ubica en el centro de vías principales, las cuales deben cruzar los estudiantes para poder llegar a clase, por lo que puede ser peligroso transitar por allí, pues corren el riesgo de ser atropellados por algún carro. Por otra parte, es recurrente el juego brusco y de manos entre los niños y niñas, también es común usar el insulto o la fuerza para solucionar los problemas. En cuanto al espacio mismo, no existen muchos lugares para la recreación, esto se puede evidenciar en la estructura de la Institución, la cual se puede describir como una gran edificación de cemento que se compone de cuatro pisos y dos canchas al aire libre, las cuales solo en momentos de verano pueden ser utilizadas. El fútbol es uno de los deportes predilectos por los niños, mientras que las niñas caminan en los espacios abiertos realizando otro tipo de juegos que pueden involucrar pelotas, muñecas, entre otros. A las canchas, al lindar con el cementerio San Lorenzo, pueden llegar familiares de los niños y entablar conversaciones con ellos en los espacios del descanso, por medio de las rejas. No obstante, como ya mencioné, si hay invierno o mal clima, los niños solo pueden hacer sus descansos en los pasillos, imposibilitando las actividades físicas por la gran cantidad de población estudiantil, cambiando por completo las dinámicas escolares después de los descansos. Los comportamientos se modifican puesto que las energías y deseos de recreación que no se pudieron cumplir en el espacio que corresponde, se trasladan al salón de clase y el ambiente cambia siendo diferente al del salón de clases común. Por

ello reitero en la importancia de esos espacios de recreación que se hacen tan importantes en la escuela misma.

En este orden de ideas, cabe resaltar un espacio como la ludoteca porque en ella se realizan actividades que a los estudiantes les emociona mucho, allí pueden divertirse y jugar con todo tipo de elementos dispuestos para ellos. Las profesoras de allí tratan de que los niños encuentren, de una u otra manera, esa diversión que comúnmente en espacios como los pasillos no pueden realizar. Otro lugar que los niños disfrutaban es la sala de cómputo, allí pueden acceder a internet y buscar música que los apasiona o juegos para dos personas que les permite una interacción más cercana con otros compañeros del salón. Este tipo de espacios se alternan con los espacios abiertos y permiten una mejor disposición para otras actividades de tipo académico y los considero importantes.

No obstante, acercarme al contexto institucional desde las voces de los estudiantes, considero, fue mucho más enriquecedor. Los sentimientos e impresiones que les generaban a algunos de ellos, con los que pude entablar conversaciones, era que había mucha violencia entre los mismos compañeros. También era frecuente que los niños contaran que se escuchaban historias de espanto y esto se relacionaba con el hecho de que, la Institución se construyó sobre lo que antes fue un cementerio, por lo que era usual oírlos decir que en algunos lugares asustaban y que esto les generaba miedo porque escuchaban gritos, ruidos y hasta presencias paranormales, también mencionaron que habían encontrado ropa y zapatos de personas externas a la comunidad educativa, que, según ellos, pertenecía a quienes fueron enterrados en el cementerio. Pero, estos no son los únicos miedos que experimentan, han expresado que les temen a ciertos lugares del barrio por los que transitan y que otros les producen asco como las plazas de vicio o la chatarrería.

Ante esta visión de los estudiantes, este espacio no solo se presenta como un lugar en el que van y estudian; por el contrario, las dinámicas y relaciones que se construyen con el lugar son sumamente importantes, puesto que, como noté, las actividades que se realizan en otros espacios de la misma Institución pueden influir directamente con lo que más tarde puede pasar en las clases, allí hay interacciones con otros grupos y otros niños, se abren conversaciones y situaciones muy diferentes y existen otras posibilidades de ser, por ello la importancia de que esto se pueda efectuar.

1.1.3 Contexto de aula

El proyecto investigativo contó con la colaboración del grupo de quinto, en este grupo hay alrededor de 25 estudiantes entre los 10 y los 12 años de edad: 15 niñas y 10 niños, sin embargo, había un estudiante de nueve años y otro de 14.

Dentro del grupo hay distintas poblaciones, tales como afro, indígenas y algunos migrantes de Venezuela. Es habitual que no todos los estudiantes asistan a clase, muy pocas veces está presente todo el grupo y esto puede tener relación con diferentes aspectos. Como ya expliqué las familias, en su mayoría, viven del trabajo en la calle, por medio de ventas ambulantes e incluso la mendicidad y ante esto, la vivienda en inquilinatos se vuelve una opción única puesto que se paga de forma diaria, y es precisamente ante este modo y estilo de vida, que en algunas ocasiones los niños se pueden ver afectados por este tipo de inestabilidad y no son enviados a la escuela. Por otro lado, existen niños que deben cuidar a sus hermanos menores puesto que, al ser tan pequeños no pueden ir a la escuela y en consecuencia ellos como cuidadores tampoco. En otra instancia, algunos dejan de ir porque su paso por el barrio puede ser temporal, esto se ve más marcado con poblaciones inmigrantes como la población venezolana. Los problemas en los núcleos familiares también pueden ser detonantes de esta falta, e incluso que a los niños se los lleven instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por trabajo infantil, abuso, consumo de drogas, entre otros. Sin embargo, ante estas dinámicas, lo común es que los niños vuelvan a la escuela, porque las maestras recalcan la importancia de volver. La Institución se encarga de generar un ambiente propicio para retomar las clases siempre y los niños nunca son juzgados o vulnerados ante estas situaciones.

Los estudiantes, en general, viven en edificios de vivienda compartida, que se encuentran justo en frente de la Institución, otros residen en otras calles y barrios cerca del barrio Colón, tales como: la calle conocida como “El Palo con el Huevo”, barrio Las Palmas, edificio Torres de Bomboná o barrio San Diego y muy pocos viven más alejados de este sector como Santa Cruz, Campo Valdés, etc. La mayoría reside en el sector de Niquitao. Debido a que muchos, además de ser compañeros de clase, también son vecinos en los mismos inquilinatos, y han creado fuertes lazos de amistad y complicidad.

Como la Institución está ubicada al lado de una avenida, la contaminación auditiva es bastante debido al alto flujo vehicular, por lo tanto, en ciertas horas de la mañana, la comunicación se hace más difícil y a veces es necesario levantar el tono de voz, pero, no es solo el ruido externo una problemática compleja, también debemos enfrentar a diario los gritos de los mismos estudiantes, que al parecer están acostumbrados a comunicarse de esta manera, tal vez por el ruido lo han ido naturalizando, por este motivo, se presentan dificultades para escuchar y seguir instrucciones, pues el ruido genera dispersión.

Por otra parte, son notorias las divisiones que existen en el grupo, sobre todo entre niños y niñas. Cada subgrupo tiene un líder, el cual se reconoce por generar influencia en un grupo determinado por sus actos “valientes” o por su forma de expresarse, generalmente son compañeros que todos quieren tener de líder, aun cuando casi todo ocurre de forma implícita, es alguien a quien todos en ese grupo escuchan y extrañamente puede ser el niño o niña con más edad, porque en sí mismos demuestran más experiencia. Por otro lado, se presenta una tensión muy fuerte entre los hombres y las mujeres, sin embargo, entre las niñas también son recurrentes los conflictos, esto no es más que una lucha de poderes para mostrar quién es el más fuerte entre ellos. A pesar de esto, es un grupo que se une y participa de las actividades, no obstante, los más activos siempre son los más grandes, los pequeños se muestran cohibidos y temerosos, es evidente que unos cuantos son los que mandan en el salón de clase, pues esto se refleja en el hecho de que, siempre son los mismos estudiantes los que participan con mayor libertad y cuando otros lo hacen, se burlan, los ignoran o les dicen que no saben. También, se evidencia en la forma de actuar de esos pocos, dado que, sus actos son aprobados y reproducidos por los demás.

Otro aspecto que llama la atención es la falta de compromiso que tienen los padres con el proceso académico de sus hijos, pues son muy pocos los padres que están al tanto de su rendimiento, esta falta de acompañamiento se ve reflejada en el desempeño de los estudiantes en los temas y las actividades propuestas. Además de esto, en una entrevista realizada a la profesora, ella manifestaba que es común la ausencia de los padres en los hogares de los estudiantes y carecer de un referente de autoridad parental, En consecuencia, al no existir este papel en el hogar, la autoridad se ve relegada a esos adultos que pasan más tiempo con él y con quien están aprendiendo

cierto tipo de reglas y normas, el caso específico, muchas veces, es la maestra la que cumple ambos papeles; tanto de padre como de maestro.

1.2 La importancia de un ejercicio autorreflexivo del maestro en formación desde la práctica pedagógica

En mi recorrido por las distintas prácticas que hacen parte del plan de estudios académicos de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, he observado que una de las mayores problemáticas en la escuela gira en torno a las relaciones con la autoridad, tanto de los maestros en formación y los maestros en ejercicio, como de los mismos estudiantes. Estas representaciones de autoridad casi siempre están permeadas por los imaginarios y experiencias de cada uno y desde las figuras de autoridad que han ido construyendo a lo largo de su vida, no solo en el contexto educativo, sino también en el contexto social y familiar, así como desde el modo en que se relacionan con ellas.

A su vez, observé que, al culminar mi práctica en las instituciones, a la hora de ser evaluado el desempeño, casi siempre las maestras cooperadoras hacían énfasis en que faltaba mejor manejo de grupo, esta falta de manejo de grupo podría traducirla como una ausencia de reconocimiento por parte de los estudiantes frente al maestro en formación como figura de autoridad. Ese reconocimiento Greco (2007) lo explica como “(...) otorgar legitimidad, aceptar aquello que la autoridad dispone o determina sin oponerse, teniendo la posibilidad de reaccionar en su contra.” (p. 41) Debido a esto, se considera pertinente indagar en torno a cómo las representaciones que tienen maestros y alumnos sobre la autoridad se ven reflejadas en su interacción en el aula de clase y a su vez, cómo dichas representaciones se relacionan con el dispositivo disciplinario y a partir de allí reflexionar sobre las implicaciones de construir la autoridad como un modo de afianzar el vínculo educativo y mejorar las relaciones entre maestros y alumnos desde un plano de horizontalidad. Además de otorgarle un nuevo sentido a la norma a través de la construcción de espacios de diálogo y participación, donde los estudiantes comprendan el porqué y el para qué de la normatividad, cuál es la importancia de esta en la construcción de sociedad y cuál es su papel en la mediación de las relaciones sociales y educativas.

En definitiva, uno de los mayores desafíos que tienen los maestros es llegar a ser reconocidos por los estudiantes, de tal manera que no se confunda con la imposición o la obligación, sino que,

por el contrario, se dé por plena autonomía; porque hay una consciencia de que son necesarias ciertas reglas y acuerdos para que los procesos educativos tengan lugar, además de que posibilitan la construcción de nuevos espacios de interacción y convivencia, en donde se pueda desarrollar mayor disposición para el aprendizaje, y por tanto, una mejor comunicación. Subyace así la pregunta por ¿cómo se logra ese reconocimiento? Y aún más precisa ¿cómo se logra ese reconocimiento cuando se es maestro en formación? no es de negar que este es un pensamiento que inquieta a muchos maestros en formación, -investigadores de la escuela-, y de los cuales no soy la excepción. En ocasiones, esta parece una meta cada vez más compleja y lejana, y ¡cómo no!, si soy esa extranjera que desconoce las historias y los procesos de los estudiantes, y aun así llega a irrumpir en las dinámicas ya establecidas en el aula. A partir de esto, surgen dos preguntas más: ¿cómo dejar de ser ese otro, *el extranjero*? ¿es esto imposible cuando se es maestro en formación?

Con respecto al programa académico, develar esta realidad educativa a la luz del análisis de los diferentes modos en que se expresa esta realidad, haciendo una lectura concienzuda de las formas de enunciación, de quien emite la información, en qué contexto se emite y bajo qué condiciones, me enfoco sobre todo en el lenguaje, que considero, desde una perspectiva amplia, la manera en que los individuos pertenecientes a un grupo social se relacionan entre ellos, con el mundo circundante y con la vida misma, se percibe que este no solo sirve para intercambiar ideas, sino que da cuenta de las formas de ser, leer y habitar el mundo por parte de las distintas poblaciones en condiciones y contextos sociales, culturales, económicos, políticos y geográficos específicos. Es entonces, el lenguaje el que me permite advertir el modo en que se dan las interacciones en el aula de clase a través del discurso que enuncian, tanto maestros como alumnos, para nombrar al otro y nombrar su realidad, además de que ese uso de la lengua está atravesado por una intención y que da cuenta de la realidad social del hablante. De acuerdo con lo anterior, es importante destacar de qué manera los elementos de la lingüística pueden aportar a la comprensión de una realidad educativa, a través del uso particular que los individuos le dan a la lengua en determinadas situaciones. Y que, a partir de ese modo de enunciar, se evidencia las representaciones que se tienen respecto a un tema particular, en este caso, el uso de la lengua en contextos donde emerge la autoridad.

Por su parte, es importante volver la mirada sobre nuestra propia labor en el aula como maestros en formación para comprender cuáles son esas representaciones que hemos construido en torno a la autoridad y cuál es su incidencia en el modo en que nos dirigimos a los estudiantes. Es a partir de este proyecto investigativo, pensado como ejercicio reflexivo y de escritura que se puede comprender cuál es mi lugar en los centros de práctica y replantearme el mismo modo en que asumo la práctica pedagógica, al igual que, cómo me voy abriendo paso en ese entramado de relaciones que establecemos en la Institución Educativa con los diferentes actores que la habitan, pues es ese espacio formativo el escenario ideal para volver la mirada sobre cuáles son las tensiones que surgen en el paso de la academia a la escuela y viceversa, a la hora de ejercer la práctica, en relación con la autoridad.

Además, nos permiten mirar de manera más crítica aspectos que, para los que llevan mucho tiempo en el ejercicio docente y hacen parte de esa realidad educativa han ido naturalizando y que, precisamente desde esa posición de extranjero en la que se llega al aula, podemos percibir con más cuidado. También, a través de la observación se alcanza un mayor grado de conciencia frente a esas fortalezas, debilidades y limitaciones, y por medio de todas esas experiencias que nos genera ese trasegar por la escuela, de las preguntas, de los temores y las reflexiones que surgen en la cotidianidad, al hacerlos visibles e investigarlos, nos vamos formando como maestros productores de saber, un saber que sirva como insumo a otros que deseen acercarse a este proyecto.

Por lo tanto, más allá de la relación que pueda existir entre el tema de investigación y el saber específico, el motivo principal que permitió la producción de este trabajo fue un interés personal, debido a la importancia que ha representado el tema de la autoridad para mi propio proceso formativo, además de la intención pedagógica de compartir a otros maestros en formación algunas preguntas y reflexiones indispensables para pensar desde la práctica pedagógica.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Reflexionar en la práctica pedagógica las representaciones de autoridad que tienen los estudiantes, maestros en formación y maestros en ejercicio de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo.

1.3.2. Específicos

- Describir las representaciones y dispositivos que estudiantes de primaria y maestros tienen para configurar la autoridad en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.
- Problematizar las representaciones que tienen los estudiantes y maestros en el ejercicio de autoridad.
- Analizar cómo el maestro en formación configura la autoridad a través de un ejercicio reflexivo sobre sus propias representaciones.

1.4. Antecedentes

Después de realizar un rastreo de la bibliografía, presento algunas de las investigaciones, que considero se conectan de una u otra forma con este proyecto investigativo. Para ello, se nombran de forma jerárquica, iniciando con aquellos trabajos internacionales, luego los nacionales y finalmente los del contexto local.

1.4.1 Internacionales

En Argentina, se encuentra una tesis de maestría, titulada “*La concepción de autoridad en los estudiantes de la escuela media*” realizado por María Aleu y publicada por la Universidad de San Andrés de Buenos Aires, Argentina. Octubre de 2008. El objetivo de dicha tesis consistía en describir y analizar, desde una aproximación cualitativa y de carácter exploratorio, las concepciones de autoridad que circulan entre los jóvenes que asisten a la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.

De éste, surgen preguntas como: ¿Acerca de qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? ¿Cómo la definen? ¿Qué características le atribuyen? ¿Con qué conceptos, elementos y prácticas la relacionan? ¿Cómo funciona la autoridad en la escuela y la familia? ¿Qué características particulares incorporan estos dos ámbitos para pensar las concepciones de autoridad? Para esto, el autor realizó un abordaje teórico, donde evidenció que para los jóvenes la autoridad se encuentra estrechamente ligada al respeto; y que al igual que el respeto y la confianza,

la autoridad es un subproducto. Es decir, nadie puede nombrarse a sí mismo autoridad, ya que el reconocimiento de esta se produce por acciones que en realidad iban encaminadas a otro fin.

Para desarrollar la tesis, realizó una investigación de corte cualitativo, en las cuales entrevistó a 10 grupos focales, con estudiantes de secundaria entre los 15-17 años de escuelas de Buenos Aires.

A partir de este trabajo, la autora logra concluir que los estudiantes definen la autoridad como una relación entre personas que presuponen desiguales. Dado por un fenómeno social, por un vínculo que encierra la idea de una distinción entre sus miembros, basado en la reciprocidad de la confianza y el respeto. Este vínculo se construye, finalmente, por reconocimiento de autoridad de forma voluntaria (no intencional) por parte del miembro más débil de la relación cuando se renuncia a la posibilidad de reaccionar ante la persona reconocida como autoridad. Para ellos, una figura de autoridad posee una cualidad o conjunto de ellas que los distingue y los hace acreedores, algunas de ellas son: la edad (relacionada al saber y la experiencia), la personalidad (confianza en sí mismo, carácter, carisma, serena, distante, fríos, desapegados emocionalmente), etc. Sin embargo, en relación con la autoridad en la escuela, los estudiantes la reconocen mediante el poder establecido por la jerarquía de la organización administrativa. Y en el momento de establecer límites, lo reconocen como un poder ligado al orden y la disciplina. Estos jóvenes, desligan el poder de la autoridad, reconociendo que alguien pueda tener poder sobre ellos sin que signifique que para ellos sea una figura de autoridad.

Desde Chile aparece una investigación realizada por Guillermo Zamora Poblete y Ana María Zerón Rodríguez, titulada “*Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes*”. Publicada en el año 2009. Y trata sobre la autoridad pedagógica en escuelas populares de Santiago de Chile. A su vez, consiste en un análisis cualitativo de datos recogidos a través de entrevistas en profundidad, realizadas a profesores de enseñanza media (científico-humanista y técnico-profesional) del sector sur de Santiago, durante el primer semestre de 2008.

La investigación se basó sobre dos interrogaciones fundamentales: ¿cómo los profesores de enseñanza media construyen y ejercen su autoridad pedagógica? ¿Qué sentido atribuyen los

profesores a la autoridad pedagógica en el contexto actual? Ambos interrogantes son un aporte a la discusión sobre la autoridad pedagógica, en la medida que participan a la problemática fundamental: ¿Es posible una acción pedagógica sin autoridad? Asimismo, el estudio adoptó una perspectiva fenomenológica, por la cual es necesario subrayar que la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de interacción por el cual se coordinan profesores y alumnos en el contexto aula. Por su parte, el objetivo general del estudio apuntó a identificar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica y su construcción. Como resultado del análisis del discurso de las ocho entrevistas realizadas, emergieron diversas y heterogéneas dimensiones de la autoridad pedagógica actual en Chile. Dada la naturaleza semiestructurada de las entrevistas, los profesores aprovecharon el espacio de comunicación para relacionar la autoridad pedagógica con problemáticas tales como la disciplina, la resolución de conflictos en el aula, la misión docente cada día más exigente, la evaluación, el fracaso escolar, el clima organizacional y las condiciones de trabajo de los profesores.

A partir de la investigación se concluye que, los profesores aluden más a lo que la autoridad no es, que a lo que efectivamente es. Así también, se puede establecer que la noción de autoridad no es definitiva ni acabada, sino que está en permanente construcción, a la par con las nuevas experiencias socioeducativas. Por otra parte, la experiencia clave en dicha construcción es la legitimación que hacen los alumnos de la autoridad de sus profesores. Por tanto, la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí, ello significa que la autoridad pedagógica es una realidad que emerge sólo en la interacción socioeducativa, en el encuentro entre profesores y alumnos. Por último, la autoridad es una relación mediada por el saber, el conocimiento y la cultura. Más aún, pareciera que, sin un saber, la autoridad acaba. En definitiva, para que se reconozca autoridad pedagógica es necesario que la relación se oriente hacia el aprendizaje del alumno.

También, aparece la tesis doctoral “*De autorizantes, autorizados y autorizaciones*”, a cargo de Gabriel Alejandro Rosales, publicada en el año 2013, tiene como objetivo describir y analizar la autoridad pedagógica tal y como se presentan en dos experiencias educativas que se desarrollan con adolescentes pertenecientes a sectores populares de la ciudad de San Luis, Argentina. La investigación surge, más que de una inquietud teórica, como una necesidad práctica que se presentó en el inicio de su vida profesional como docente en el nivel secundario: La problemática de la

autoridad pedagógica y su crisis. El problema consistía, *grosso modo*, en que se hacía difícil generar las condiciones apropiadas, esto es, el orden, la comunicación, el manejo de los tiempos, la construcción de vínculos, etc., para que la enseñanza y el aprendizaje tuvieran lugar, y en cambio, se evidenciaba una relación de tensión con los estudiantes, comportamientos desafiantes, desobediencia e indiferencia.

Su interés estaba enfocado en indagar cómo los y las docentes van construyendo, en su tarea cotidiana, saberes y conocimientos respecto de qué es la autoridad pedagógica, cómo se construye, cómo se ejerce, etc. El objetivo general de la investigación era indagar los procesos mediante los cuales se construye autoridad pedagógica en una experiencia educativa formal y en una no formal, desarrolladas con adolescentes pertenecientes a sectores populares de la ciudad de San Luis, Argentina. La perspectiva general del trabajo fue la investigación cualitativa, el análisis se enfocó desde la teoría fundamentada, en cuanto al tipo de estudio realizado, se enmarca en el estudio instrumental de casos. Para la recolección de datos se empleó la entrevista semi estructurada, las observaciones participantes, el taller y la entrevista en profundidad.

A modo de conclusión general, la *dinámica* del vínculo autorizante, el eje central que parece caracterizarla, es el principio de *reciprocidad*. Se otorga y se construye autoridad en el marco de una ida y vuelta. El autorizante se debe sentir reconocido para reconocer; el autorizado ha aprendido que debe respetar, cuidar y asistir para ser respetado y obedecido voluntariamente. La autoridad parece implicar un compromiso de ambas partes.

1.4.2 Nacionales

En la ciudad de Bogotá, aparece una tesis de magíster titulada “*Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza*” a cargo de Leidy Viviana Hurtado, publicada en el año 2012. En esta investigación se explora y analiza, a partir del trabajo etnográfico en dos instituciones públicas de Bogotá D.C., cómo se construyen las relaciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se parte de problematizar las interacciones entre docentes y estudiantes, concibiéndolos como sujetos posicionados, exigidos mutuamente y en búsqueda de aceptación. Para ello planteó la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo se construyen relaciones de autoridad en el aula y se interrelacionan con los procesos enseñanza y aprendizaje?

La investigación tuvo como fuente el trabajo de campo llevado a cabo en dos colegios oficiales de la ciudad de Bogotá D.C., en los períodos que la autora trabajó allí como docente de Física y Matemáticas: IED Eduardo Umaña Mendoza e IED Francisco Javier Matiz, Las técnicas empleadas para la indagación y recolección de información fueron las siguientes: Diario de campo, observaciones a clase, conversaciones sobre lo observado, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios a docentes y a estudiantes. Por su parte, el análisis de la información recolectada se hizo a partir de los planteamientos teóricos que precedieron la indagación.

Por mencionar algunas conclusiones, se presenta que un principio para reinventar los vínculos con los estudiantes tiene que ver con el reconocimiento, en donde los estudiantes también solicitan ser reconocidos como alumnos y como individuos. A su vez, exigen para la enseñanza que haya un nuevo relacionamiento de lo teórico y lo práctico, donde se tengan en cuenta sus contextos, capacidades y necesidades. Solicitan contar para el maestro en relación con sus intereses, capacidades, sentimientos y problemáticas. También se identificó que las expectativas y exigencias de los estudiantes hacia los docentes, tienen que ver con el saber disciplinar y sobre todo con el saber pedagógico. Esto implica que el docente evidencie que sabe, no sólo en cuanto a la enseñanza de su materia, sino en relación con los estudiantes. Además, el docente como sujeto de saber requiere ser un sujeto de confianza, con quien se pueda contar para aprender, de su materia, de su experiencia, de su ejemplo o de su consejo. Asimismo, como fundamento del saber disciplinar y del saber enseñar los estudiantes agregan, el querer enseñar. Esto implica que el docente evidencie el disfrute y compromiso con la enseñanza.

En la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentra una tesis de doctorado titulada *“Las relaciones de autoridad en la escuela: condiciones de emergencia, mutaciones, desbordamiento y posibilidades”* de Leidy Viviana Muñoz Hurtado, publicada en el año 2015, dicha tesis se centra en identificar las condiciones de emergencia de la autoridad pedagógica como problemas de la escuela de la posguerra, sus modificaciones usos y prácticas que le conciernen, así como las líneas de fuerza que lo atraviesan.

La investigación surge de un horizonte conceptual en el cual se pretende analizar y demostrar cómo la autoridad pedagógica no se limita al ejercicio en el aula, sino que se visibiliza en la opinión pública, haciéndose objeto de intervención desde los medios, los expertos, la investigación, etc. Adicionalmente, cómo hay líneas de fuerza y condiciones desde el aprendizaje permanente que modifican esta autoridad y el impacto de aquella autoridad pedagógica que no se puede establecer.

En Bogotá, la tesis de maestría *“Las representaciones sociales de la autoridad y autoritarismo en el contexto escolar”* de María Claudia Pajarito publicado en septiembre de 2015, centra su objeto de estudio en analizar y comprender las representaciones sobre la autoridad pedagógica que tienen los estudiantes de décimo y undécimo del contexto escolar para darle respuesta al interrogante: *¿Cuáles son las representaciones de la autoridad o el autoritarismo en la comunidad escolar?*; que sería la pregunta investigativa. Preocupación que nace de su experiencia como docente, donde ha observado la fuerte crisis de autoridad de los maestros frente a los estudiantes, a través de las actitudes desafiantes y retadoras, sobre todo por parte de los jóvenes.

Algunos factores a los que se les atribuye esta crisis de autoridad son la educación permisiva y la total tolerancia por parte del grupo familiar, el papel de los medios de comunicación que desdibujan las relaciones sociales y culturales de un pueblo. En cuanto al ámbito escolar, menciona cómo la autoridad se ha confundido con el autoritarismo, en el sentido de la imposición de reglas y sanciones disciplinarias que buscan, de momento, erradicar la conducta, más no buscar las causas que generaron dificultades de convivencia.

La metodología empleada fue mixta, con mayor proporción del paradigma cualitativo. Se tuvieron en cuenta los aportes de la experiencia y las anotaciones de campo para lograr documentar la investigación. Los instrumentos aplicados para la recolección de datos fueron entrevistas y encuestas realizadas a profesores y estudiantes de los grados décimo y undécimo del Colegio Veinte de Julio, ubicado en Bogotá, en la localidad de San Cristóbal, para indagar acerca de las representaciones ancladas en la mente social escolar acerca del concepto de autoridad, para entender desde esta construcción simbólica el por qué se generan situaciones de conflicto y/o tensión escolar.

La conclusión que surge a partir de este ejercicio es que la autoridad no está dada, sino que se construye en la interacción entre maestros y estudiantes, el reconocimiento no se da solo por la

implementación de estrategias, sino por el saber del docente y el modo en que vincula el conocimiento con los intereses de los mismos estudiantes.

1.4.3 Locales

En la Universidad de Antioquia, se realizó una investigación llamada “*Dinámicas de poder en el aula: la relación maestro-alumno, un estudio de caso*” realizado por Nicolás Londoño Osorio y publicado en 2012. El cual tiene como objeto principal comprender las dinámicas de poder en la relación docente-estudiante, en las clases de civismo del grado sexto, de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, ubicada en Medellín.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, con la participación de 45 estudiantes del grado sexto se realizó una observación y posteriormente, entrevistas a las estudiantes participantes; a dichas entrevistas se les realizó su respectiva codificación y análisis por categoría. Los tres grupos de análisis por categoría se establecieron así: el primer grupo fueron situaciones que propician el ejercicio de poder en el aula, el segundo acciones que posibilitan relaciones de poder en el aula y el tercero estrategias que aseguran el poder en el aula.

Los resultados de la investigación mostraron lo siguiente:

Dentro del primer grupo se encontraron que las situaciones que propiciaban eran movilidad en el aula, uso del espacio y tiempo. Lo cual, demuestra que la relación maestro-estudiante no se da de manera estática.

En el segundo grupo, se evidenció que las acciones son la participación en clase y la presentación de contenidos; dada la marcada diferencia en el ejercicio de poder entre docente y alumno, esto, muestra cómo muchas veces la participación está dada por cumplimiento de un plan de trabajo del docente que en muchas ocasiones se llevaba a cabo de manera forzada porque equivale un cambio en la nota. Por otra parte, la presentación de contenidos habla del ejercicio pleno del poder, pues necesita del conocimiento, a través del cual el docente erige su autoridad.

Por su parte, en el tercer grupo se encontraron las estrategias que callan y las magnánimas; en este se pudo evidenciar cómo el conocimiento del docente representa un arma peligrosa mediante la cual se transmiten ideologías (comportamiento según manuales, civismo o conocimientos que dicho sujeto posee). Sin embargo, las magnánimas evidencian la búsqueda de poder del alumno dentro del aula, el cual se ha mostrado como ilegítimo haciéndolos ver como fuente de resistencia. Dentro de estas estrategias se encuentran: las risas, miradas retadoras y acusadoras, momentos de silencio, murmuraciones, papelitos con mensajes, etc.

En este trabajo se logra concluir que las relaciones de poder entre maestros y alumnos generan falta de concordancia entre los contenidos que se enseñan y la manera como se hace. También, se logra concluir cómo, aunque el poder del maestro se considera legítimo (lográndolo mediante instrumentos de represión y castigo), el poder del estudiante se ejerce en pro o en contravía de la acción pedagógica.

En Medellín, se rastrea el proyecto de investigación denominado *“Representaciones sociales de la autoridad en los estudiantes de la escuela normal superior del nordeste antioqueño”* autoría de Olga Patricia Meneses García publicado en 2016. El objetivo de la investigación fue describir desde el enfoque estructural las representaciones sociales de la autoridad que tienen los estudiantes de educación básica secundaria y media de la Escuela Normal Superior del Nordeste, Yolombó.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, basado en la teoría de las representaciones sociales, con la participación de 297 estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Nordeste de sexto a undécimo grado. A los cuales, se les realizó la técnica de evocación libre de palabras surgidas de la alusión ante el término de autoridad, de cada grado se eligió un grupo focal conformado por ocho personas para realizar el análisis de la estructura de la representación.

Los resultados obtenidos de la investigación arrojaron la representación social que los estudiantes tienen del término autoridad, la palabra más frecuente en la evocación fue mandar, y en orden sucesivo se encuentran poder, respeto, ley, liderazgo, reglas, responsabilidad, orden, derechos, norma, seguridad e injusticia. Mostrando como para los estudiantes la autoridad tiene una referencia de una relación jerárquica donde alguien manda y el otro obedece.

Nuevamente, en la Universidad de Antioquia, se realizó un trabajo de grado titulado “*La autoridad del maestro: una discusión pendiente en la formación de licenciados de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia*” realizado por Stephanie Ariza Aristizábal y Valeria Gómez Zapata, publicado en 2016. En este texto las autoras buscan analizar los discursos sobre el ejercicio de autoridad -con niños y niñas- que se transmite en el espacio de formación “*Sujetos en el acto educativo*” del componente común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, con énfasis en estudio de caso. Los instrumentos aplicados para la recolección de datos fueron: en primer lugar, la revisión de todos los programas del espacio de formación *Sujetos en el acto educativo* desde el 2010 hasta el semestre 1 de 2016 y, en segundo lugar, entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores y a estudiantes de diferentes licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que han sido participes de este programa.

A partir de este trabajo se logra concluir, que los estudiantes entrevistados perciben la autoridad como un hecho social, como una relación que compromete al maestro y al alumno, como reconocimiento, asimetría, respeto, autorización, transmisión y libertad. Y reconocen que la autoridad del maestro va ligada al dominio teórico, la solvencia y solidez de sus conocimientos; garantizando, a su vez, una relación en doble vía ya que tanto el maestro como el alumno lo poseen. Otro aspecto llamativo que se concluye es el reto de transmitir la autoridad con estrategias que estén atravesadas por la innovación y la invención.

Retomo estas investigaciones, debido a su pertinencia en cuanto al abordaje teórico que realizan respecto a la construcción de autoridad desde las representaciones sociales por parte de maestros y estudiantes. Si bien son muchos los trabajos que tratan las diferentes problemáticas desde el concepto de autoridad en el ámbito educativo, cada uno desde perspectivas distintas, hasta el momento no se ha identificado una investigación que se asemeje a la realidad educativa que se pretende develar, esto es, la construcción de autoridad del maestro en formación, no obstante, es importante destacar que dicho rastreo aportó un vasto material teórico y una mirada más amplia frente a la problemática planteada.

Capítulo II. Marco Conceptual

Cada crisis ocurre cuando se deja de creer en lo que se creía antes. Pero estos actos de dejar de creer no son fines en sí. Son medios de nuevas pautas de creencias. (Sennett, 1980)

Para este proyecto investigativo, se hará un abordaje conceptual de diferentes categorías como; representaciones sociales, autoridad y dispositivo, dada su pertinencia e importancia para el desarrollo y enriquecimiento de este trabajo, a su vez, dichas categorías servirán como sustento teórico de este.

2.1 Representaciones sociales

Las representaciones sociales han sido definidas por diferentes autores desde distintos enfoques, procurando explicar el significado del término, es por esta razón que no existe una definición inequívoca sobre el concepto. La complejidad de su estudio la posiciona como una teoría que se encuentra en permanente desarrollo, y, gracias a las investigaciones empíricas, a los debates teóricos y a los diferentes aportes de orden interdisciplinario han permitido su evolución y actualización. Considerada como uno de los modelos recientes en el área de la Psicología Social, se muestra como una propuesta teórica que plantea un enfoque metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, tornándose indispensable en la formulación de una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. (Materán, 2008, p.244)

Debido a las diferentes perspectivas que se presentan alrededor de las representaciones sociales, para efectos de este trabajo, se intenta acotar el término a partir de distintos enfoques que se van desarrollando en la misma línea, tomando los aportes que han hecho algunos autores, con el fin de acercarnos a una mejor comprensión de éstas.

La historia de este concepto se remonta a Durkheim, quien inicialmente lo nombró como representación colectiva, que posteriormente Serge Moscovici le daría el nombre de representación social. A través de la formulación de este concepto, Moscovici se propuso indagar cómo los

individuos reunidos en una sociedad construyen conocimientos de sentido común sobre determinados sucesos, conocimiento que se alimenta de opiniones y creencias previas, al mismo tiempo que motiva la aparición de opiniones y creencias nuevas. (Tablante, 2008, p.131) Este define esas representaciones sociales como:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Tablante, 1979, p.17)

Con base en esto, las representaciones sociales integran un componente, no solo cognitivo sino también social. Este conocimiento común, que se construye en el seno de un grupo social, contiene aspectos afectivos y cognitivos. Este conocimiento, es un saber práctico que determina las acciones, comportamientos y relaciones entre los seres humanos. Es un marco de referencia que proporciona al individuo los significantes que necesita para leer la realidad y comprender su mundo. Para Moscovici, estas:

No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Citado por León, 2002: 369)

De acuerdo con lo anterior las representaciones sociales le sirven al ser humano como recurso o herramienta para establecer relaciones con su entorno, dichas representaciones son producidas por las experiencias de cada individuo en su vida cotidiana, pero no solo por la experiencia, “también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.” (Jodelet, 1986,

p.473). En este punto es indispensable la interacción social, puesto que, éstas se construyen con base en la experiencia de las personas en su cotidianidad y pueden surgir de cualquier tema:

La representación social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas. (Piñero, 2008, p.4)

En este sentido, a partir de las relaciones sociales es que se construyen conocimientos, se heredan creencias, se crean significados y símbolos, debido a la necesidad de nombrar y comprender la realidad. Su función, más que un proceso mental es una construcción permanente de símbolos que le permiten al ser humano interpretar el mundo y dotar de sentido esa realidad. En palabras de Jodelet, quien seguía la lógica de Moscovici: es “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”. Para Denise Jodelet, las representaciones sociales son imágenes que condensan una serie de significados que constituyen un sistema de referencia que nos permite interpretar los hechos que nos suceden a diario e incluso darle sentido a lo inesperado. (1986, p.473)

No obstante, si bien se constituyen como una forma de pensamiento social, no significa que existen unas representaciones sociales universales para todos los objetos de la realidad, sino que, por el contrario, poseen un carácter pluralmente diverso que varía de acuerdo con la naturaleza de estas y con el contexto en el que se construyen, pues es el contexto el que posibilita el intercambio social, a través de la comunicación entre los miembros de una comunidad o grupo social, dando cuenta de la heterogeneidad de los sujetos. Sin embargo, como lo explica Tablante, citando a Del Río Pereda: “Las representaciones sociales tendrían (...) mayor peso que los pensamientos individuales y guiarán éstos: nuestras representaciones no dependen de nuestra manera de pensar, sino al revés”. (2005, p.133) Por esta razón, en relación con el tema de la autoridad, sería un error decir que todos los estudiantes poseen una misma noción frente a lo que esta representa, ahora,

aunque se puedan compartir algunas ideas o imaginarios, como se expresaba anteriormente no son universales, no obstante, de ese pensamiento generalizado que se establece en una comunidad va a depender en gran medida, el significado que cada uno le atribuya.

De este modo, el sujeto que se enfrenta constantemente a lo desconocido logra convertir eso que no conoce en algo familiar, para poder adaptarse a la vida en sociedad, por esta razón, necesita del contexto y de las relaciones sociales para construir esos nuevos significantes, en definitiva:

[L]as representaciones sociales dan sentido a nuestras creencias, ideas, mitos y opiniones para invadir de significado a las cosas y nos ayudan a comprendernos unos a otros, con base en las operaciones de las sociedades en las cuales vivimos con énfasis en los procesos de comunicación. (Vergara, 2008, p.59)

Cuando el hombre es consciente de su condición de ser inacabado se convierte en el artífice de su propia vida, en ese camino le es necesario crear vínculos que le permitan darle sentido a su existencia, de allí que sea tan importante sentirse parte de un territorio y de una comunidad, con una determinada cultura y un sistema de valores que le ayuden a construir una identidad a partir de signos, creencias y representaciones dentro de su mundo simbólico, entonces, para que este proceso sea posible, es fundamental la interacción social, ese conocimiento que se comparte entre los miembros de una comunidad, ese saber que es común para un grupo social y que se transmite a través de la comunicación diaria de los hablantes, sin embargo, los medios de comunicación cumplen una función importante en esa creación, difusión y reproducción de las representaciones sociales que se establecen, haciendo posible la propagación de ese pensamiento social para que se convierta en algo colectivo para quienes lo reciben. Sandoval citado por Araya, plantea que las representaciones sociales tienen cuatro funciones:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales. (2002, p.37)

En definitiva, “la representación social se presenta como conjunto de conocimientos de sentido común sistematizados en las comunicaciones cara a cara entre individuos comunes y corrientes” (Tablante, 2005, p.134)

En el ámbito educativo, las representaciones que los estudiantes han ido construyendo a lo largo de su vida, desde otros espacios de socialización, en los que interactúan con diversos individuos, entran a jugar un papel importante en el modo en que se relacionan con sus pares y maestros, así como con las otras figuras de autoridad, esto es, cómo los nombran, si los reconocen o no y qué lugar les dan en ese mundo simbólico.

Por lo tanto, el aporte de las representaciones sociales a este proyecto investigativo, reside en que a través de éstas obtenemos una forma de conocimiento desde los propios actores, sobre las construcción de pensamiento común que han elaborado en el grupo social al que pertenecen, en los espacios de interacción y participación y cómo a través de ese conocimiento compartido, crean nuevas ideas, pensamientos, creencias y formas de relacionarse en la cotidianidad, traduciendo eso que les es desconocido en algo familiar. “Esta visión es considerada como una evidencia y sirve para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta.” (Jodelet, p. 135), por tal motivo, a partir de esta teoría podríamos acercarnos a la comprensión del tema en cuestión.

2.2 Autoridad

Una aproximación al término autoridad, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2018), encontramos tres acepciones pertinentes para el tema en cuestión, la primera consiste en el “poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho”, la segunda; “potestad, facultad, legitimidad”, y, por último; “prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”. Este primer acercamiento a dicho concepto nos arroja algunas nociones que de entrada nos sugiere una idea general a través del reconocimiento de ciertos términos, tales como: *poder*, *mando*, *facultad*, *legitimidad*, *prestigio* y *competencia*. Tomando como base estos criterios, podríamos decir que la autoridad es un asunto de poder que se legitima a partir del reconocimiento de una facultad o competencia y que ese reconocimiento, a su vez, otorga la potestad a quien lo ejerce, para mandar.

A grandes rasgos, esta podría ser una definición inicial sobre lo que se concibe como autoridad, sin embargo, es un tema mucho más complejo.

La autoridad ha sido un concepto difícil de definir, este asunto ha generado grandes debates entre distintos autores desde diferentes enfoques. Para Sennett “la autoridad es un vínculo entre desiguales” (1980, p.18), y apunta que hay un ingrediente indispensable en ésta: “alguien que tiene fuerza y la utiliza para orientar a otros a los que disciplina, modificando la forma en que actúan por referencia a un nivel superior.” (1980, p.25). De igual forma, agrega que “la autoridad es una cuestión de definición e interpretación de diferencias en materia de fuerza. En un sentido, el sentimiento de autoridad no es más que el reconocimiento de que existen esas diferencias.” (1980, p.122)

Para el autor existen dos definiciones de autoridad: una es precisamente la de alguien que utilizará su fuerza para cuidar de otros y atenderlos (1980, p.83), explica que el cuidado de los otros es el don de la autoridad, y ésta sólo lo concederá mientras beneficie a sus intereses. (1980, p.85) Asimismo, en el extremo opuesto, se encuentra la otra definición, y en ella se hallan las imágenes de autoridad que no pretende cuidar de nadie. Estas imágenes son más sutiles, porque a primera vista no parecen referirse al control que una persona ejerce sobre otra. Son las imágenes de una persona autónoma. (1980, p.85). Además, hace una distinción entre el concepto de autoridad y autoritarismo: la concepción de “la autoridad entraña algo de productivo, pero se utiliza la palabra “autoritario” para calificar los sistemas que son represivos”. (1980, p.26)

En otra instancia, Kojève explica que: “Solo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción (real o al menos posible): solo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la autoridad (la “encarne”, la realice, la ejerza)”. (2006, p.35) Lo que significa que para que se pueda hablar de autoridad, debe haber alguien que responda, un sujeto a quien vaya dirigida la acción, lo que implica que ese sujeto también puede oponerse, y en caso de que no haya oposición, se habla de autoritarismo. O sea que, “el acto *autoritario* se distingue de todos los demás por el hecho de que no encuentra *oposición* por parte de quien, o de quienes, es el destinatario. Lo que presupone, por una parte, la *posibilidad* de una oposición y, por la otra, la renuncia *consciente* y *voluntaria* a la realización de esa posibilidad” (Kojève, 2006, p.36). En suma, “Si no existe la posibilidad de reaccionar no hay

autoridad (...) La autoridad es una relación social y en esa relación, voluntariamente, una de las partes suspende la acción”. (Aleu & Antelo, p.1)

De acuerdo con lo anterior, la autoridad no es necesariamente un asunto de jerarquía en donde, quien está en un plano inferior se dedica a obedecer en oposición a su deseo o voluntad, no es una obediencia ciega o una sumisión absoluta que le impide rebelarse o manifestar su posición o pensamiento hacia quien tiene el mando, más bien se trata de acogerse a unas órdenes por plena consciencia de que tomar la decisión de someterse libremente le traerá un beneficio.

La autoridad es acordada a alguien por aquellos que otorgan confianza a su palabra. Se trata de una palabra Otra, que puede enseñarnos, hacernos aprender cosas, guiarnos, una palabra que representa alguien a quien se quisiera parecer, que se quisiera ser y que posee eso que se quiere tener (Herfray citado por Diker, 2010, p.31).

Si bien es claro que debe haber alguien que represente esa autoridad, no basta solo con el hecho de portar un saber, para que se dé esa libre obediencia quienes conceden y aceptan la autoridad, deben identificar unas cualidades o virtudes, -a veces ellos mismos las atribuyen de acuerdo con lo que esperan recibir-, a menudo, estos atributos están mediados por la admiración, el cariño o los vínculos de confianza que concluyen en un reconocimiento. Un reconocimiento del maestro en calidad de autoridad y del estudiante sobre el que recae la acción, y que, a su vez, se sujeta a ella. Esta relación podría considerarse como una suerte de acuerdo implícito, en donde ambos aceptan su lugar y no tiene que ser un lugar asimétrico.

Para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. No solo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que el que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quien se dirige (Diker, 2010, p.32)

Son condiciones diferentes en un mismo plano, el maestro necesita la autoridad para poder dar a conocer su saber, y el estudiante debe reconocer esa autoridad para que el aprendizaje sea posible, porque a través de esta también es reconocido como un sujeto participante en el acto educativo,

que puede intervenir, oponerse, opinar y proponer otros modos de interacción, en función de mejorar y enriquecer el vínculo educativo.

Ahora bien, si no se permite la posibilidad de responder, ya sea de manera positiva o negativa, ya no se habla de autoridad, más bien es una relación de dominación y sometimiento sobre alguien que ha sido silenciado. Así, cuando se habla de autoridad desde un reconocimiento, no hay necesidad de usar el control, la imposición o la fuerza, porque ese acuerdo permite que las dos partes comprendan cuál es su función y cuál es su aporte en esa relación. Entonces, la prueba de que la autoridad ha fracasado es el uso de la fuerza, la autoridad no puede confundirse con violencia “la autoridad no solo excluye todo recurso a los medios de coerción, sino que también se anula por el uso de la violencia. Por eso se opone a toda forma de autoritarismo. Solo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción”. (2008, Tassin citado por Diker).

En este sentido, podríamos decir, teniendo presente la problemática que aquí nos ocupa, que el maestro con autoridad se aleja de la utilización de métodos coercitivos, si bien estos métodos pueden generar la obediencia de los estudiantes, ellos no son garantía de que el docente tenga autoridad, según Weber citado por Sennett “siempre podemos advertir cuando existe en la sociedad una sensación de autoridad: es cuando la gente obedece voluntariamente a sus gobernantes” (1982, p.29). Con base a lo planteado por Weber en esta cita se puede afirmar que el ejercicio de autoridad no es impuesto, sino que más bien es reconocido y legitimado por medio de la obediencia por aquel que recibe la orden.

Desde otro punto de vista, que no se aleja de lo planteado hasta aquí, la autoridad es:

[E]l atributo, derivado de cualidades y valores, por el cual una persona, por sus méritos, es libre y autónomamente reconocida, respetada, escuchada, acatada y obedecida, por el talante moral y la superior amplitud de horizontes de experiencia y de saber que se ponen en evidencia en sus relaciones (Ríos, 2011, p.113).

No obstante, en otras ocasiones, la autoridad también ha llegado a confundirse con el poder, allí Diker citando a Charlotte Herfray hace la diferenciación entre ambos, expresa que el poder está ligado a un estatus en una jerarquía, una posición en una organización que permite a aquel que lo

ocupa y que es responsable de esas funciones, comandar y tomar decisiones por otros, diferente a la autoridad que se inscribe en una realidad psíquica y corresponde a un lugar que damos a aquellos cuya palabra, reconocida como justa, tendría sobre nosotros un poder de influencia. Se puede tener poder sin autoridad e inversamente. (2010, p.31)

Otra postura explica que es común que la autoridad se confunda con el poder dado que, ambos se refieren a la facultad que tiene una persona para ejercer algún tipo de dominación o influencia sobre otras, la diferencia reside en que esa dominación o influencia puede ser una facultad otorgada por otro o una facultad reconocida por otros, es decir, si la facultad de ejercer es dominio sobre otros es fruto del otorgamiento, se está haciendo referencia al poder; si es fruto del reconocimiento, se remite a la autoridad. (Ríos, 2011, p.111)

Por su parte, el psicoanálisis también hace su respectivo aporte. Desde esta perspectiva teórica, se concibe al maestro como *agente de ley*; por lo tanto, le corresponde representarla por medio de la *autoridad*, siendo esta una de las tres formas posibles por medio de las cuales un maestro se sitúa frente a la ley, y que, al mismo tiempo, es la más legítima (...) en esta posición, el maestro ocupa el lugar de tercero regulador; su función es la de introducir prohibiciones que recorten el goce del alumno y lo sitúen en la condición del *no-todo*. (Mejía, Toro, Flórez, Fernández, Cortés, 2009, p.146) Por otro lado, aparecen las otras dos posiciones, que se consideran como las formas más *deterioradas* de representar la ley; estas son el *autoritarismo*; en la cual el maestro, en vez de representar la ley, es la ley (...) en consecuencia, se trata de una relación en la que se impone la fuerza, se niega la diferencia y se usurpa el lugar de autoridad bajo la imposición de una voluntad y un deseo. (Mejía et al., 2009, p.146), y la *permisividad*; (...) que se inspira en una *ideología del amor*, en la que el “no y la prohibición frustran de manera dramática e inhiben la libertad” (Mejía et al., 2009, p.146). Es así como, a partir de este postulado, el psicoanálisis nos brinda algunas luces para comprender esos dos extremos en que puede caer el maestro si posee una idea errónea sobre la autoridad.

2.3 Dispositivo

A la hora de hablar de dispositivo, es fundamental que nos remitamos inmediatamente a Foucault para comprender el sentido que adquiere este concepto en la escuela. Si bien no hay una definición precisa, o al menos totalmente clara, éste intenta describirlo como:

[U]n conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. (...) Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante (...) He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. (Foucault citado por Agamben, 2011, p.249, 250)

De acuerdo con lo anterior, el dispositivo, es un entramado de discursos, prácticas e instituciones que se relacionan entre sí y responden a un fin inmediato, con el propósito de ejercer una dominación sobre ciertas fuerzas. Para Agamben, un dispositivo es “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes”. (García, 2011, p.5)

Con base en esto, el dispositivo constriñe al ser humano, controla su cuerpo y su mente. No tiene una forma determinada, pero representa un juego de poder que determina una forma de ser, de pensar y de actuar dentro de unos límites establecidos. El dispositivo moldea las subjetividades y define un tipo de sujeto. Como lo expresa García:

Los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que inscribe en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. (García, 2011, p.2)

Ahora, con relación a esta investigación, no es un secreto que históricamente, el papel de la escuela ha sido el de ejercer un control sobre los sujetos que allí acoge, siendo la disciplina un concepto fundamental en su discurso de formar un ideal de ser humano útil para la sociedad, sin embargo, para formar ese ideal se basaba, y aún lo hace, no solo en discursos hegemónicos, sino también, en prácticas, dispositivos disciplinarios y otros mecanismos que regulan el comportamiento, si bien esto surge principalmente en la modernidad, aún vemos muchas de estas prácticas en la actualidad. Es posible que estos dispositivos tengan relación con la autoridad o la construcción de ella; esto es precisamente uno de los asuntos que le atañen a este trabajo investigativo, al pretender desentrañar, hasta qué punto los dispositivos disciplinarios están vinculados con la autoridad y si cumple o no una función en su consolidación.

Capítulo III: Metodología

Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto; conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana. Sólo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos; de lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender (Green Stocel, 1998)

3.1. Programa metodológico

La investigación como un modo de organizar y estructurar el pensamiento, nos enseña a abordar de manera particular los diferentes problemas que subyacen en el quehacer diario en los distintos espacios de socialización para darles una posible solución. No obstante, de acuerdo con los

diferentes destinos que conduce la investigación científica, es necesario precisar la ruta que se tomará para hacer posible la realización de esta investigación.

Empiezo por aclarar que este trabajo se enmarca en el campo de la *investigación cualitativa* debido a su pertinencia, en tanto, posibilita identificar las representaciones sociales sobre autoridad de los diferentes actores en el ámbito educativo. Así como la libertad que nos concede en términos de tipos de estudio, estrategias, métodos y materiales para el desarrollo de éste.

Como lo plantea Eumelia Galeano⁷: “la investigación cualitativa trabaja con las cualidades de los seres humanos y considera estos seres humanos como productores de saber” (2004, 2' 29"). Partiendo de esta idea, este tipo de investigación nos permite llegar al corazón del problema, a partir de la interacción con la población hacia la que va dirigido el trabajo, conocer sus imaginarios, las representaciones que construyen sobre la autoridad, cómo se acercan a ella y cuál es la relación que establecen con las diferentes figuras de autoridad que los rodean; en la escuela, en su grupo familiar, con sus amigos, y en el contexto en que se encuentran inmersos pues “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan”. (Denzin & Yvonne, 2012, p.49) En este caso, la escuela es el escenario desde el cual se habla y en el cual se generan y emergen dichas representaciones sociales sobre autoridad de los distintos sujetos que habitan la escuela.

Con base en lo anterior, es fundamental mi presencia y participación en el espacio en el que se enmarca el trabajo investigativo y el acompañamiento en los procesos que tienen lugar en el aula, porque de esa manera puedo estar en contacto con los protagonistas de la investigación para conocer cuál es su forma de concebir la realidad y cómo sus esquemas de pensamiento determinan su manera particular de ser y de actuar en el contexto en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, y, cómo, gracias a esa diversidad, se produce una interacción espontánea entre distintos sujetos (maestros y alumnos) en la cotidianidad. No es entonces mi objetivo, hallar una respuesta o solución a mi pregunta, por medio de la investigación cualitativa pretendo reflexionar en torno a una realidad educativa, con la intención de comprenderla de modo que me sugiera una

⁷ Fragmento tomado de una entrevista. Se cita el tiempo exacto en que hace referencia a éste.

salida a mi inquietud inicial y que su resultado me permita construir nuevo conocimiento, en palabras de Galeano:

La perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados. Los investigadores cualitativos, desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica, precisamente, en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria, y de los escenarios de futuro que intentan construir. (2011, p.19)

Adicional a ello, la presente investigación, se ajusta al campo de la investigación cualitativa, porque ésta posibilita reflexionar un tema tan complejo como es la autoridad, un asunto que no es posible pensar desde la individualidad, sino que surge de las relaciones entre dos o más sujetos y obliga al acercamiento a un escenario particular y al contacto con los actores que intervienen en dicho escenario. Así, en la medida en que comparto con ellos en su ambiente natural y a través de la observación de sus expresiones, comportamientos y actitudes y por medio de la comunicación, de la cual emergen historias, pensamientos e impresiones que develan la forma en que perciben la realidad y construyen nuevos significados, se hace tangible la problemática. Desde esta perspectiva, el sujeto que investigo no es un simple número que me arroja un dato, es un alguien con una historia, con una identidad, es portador de saberes, experiencias y valores y desde toda su construcción de ser y desde su estar en el mundo, me aporta a la comprensión de esta realidad educativa.

Asimismo, se retomaron elementos tanto del *paradigma* constructivista como de la teoría crítica, que en su apuesta por lo relacional permiten una posibilidad de utilizar elementos de ambos, puesto que los paradigmas, según Guba y Lincoln son un conjunto de creencias básicas (o metafísicas) que representan una *visión del mundo* que define, para el investigador, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la gama de posibles relaciones con ese mundo y sus partes. (1994, p.108). Por tal motivo, el paradigma se encarga de definir para el investigador la naturaleza de su trabajo. Siguiendo estos autores, el paradigma de investigación está determinado

por tres tipos de preguntas fundamentales: la ontológica (pregunta por la forma y la naturaleza de la realidad); la epistemológica (gira en función de la naturaleza de la relación que existe entre el investigador y lo que puede ser conocido); y la metodológica (al modo en que el investigador se va a aproximar al conocimiento. (Guba & Lincoln, 1994, p.108)

En el paradigma constructivista, que es el que aquí nos interesa, estas preguntas se resuelven de la siguiente manera:

En lo ontológico (*relativista*), las realidades son aprehensibles bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque a menudo se comparten elementos entre muchos individuos y aún a través de las culturas) y dependientes en su forma y contenido de las personas individuales o grupos que sostienen estas construcciones; en lo *epistemológico* (*transaccional* y *subjetivista*) el investigador y el objeto de la investigación están interactivamente ligados para que los “hallazgos” sean *literalmente creados* a medida que sucede la investigación y en lo *metodológico* (*hermenéutica* y *dialéctica*), la naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugiere que construcciones individuales sólo pueden suscitarse y refinarse a través de una interacción *entre* el investigador y sus informantes. Estas construcciones diversas son interpretadas utilizando técnicas convencionales hermenéuticas, y son comparadas y contrastadas a través de un intercambio dialéctico. El fin último es el de destilar una construcción consensual que es más informada y sofisticada que ninguna de las construcciones anteriores (incluyendo por supuesto la construcción ética del investigador). (Guba & Lincoln, 1994, p. 112)

De acuerdo con lo anterior, en el *paradigma constructivista*, la realidad es una construcción mental que elaboran los individuos pertenecientes a un grupo social, dicha realidad se representa de múltiples maneras, de acuerdo con el contexto social y la experiencia individual, por tanto, esa realidad se puede expresar de manera individual o social. En ese contexto, los individuos otorgan distintos significados a las cosas, significados que posteriormente pueden convertirse en convenciones. En esta medida, la forma en la que el investigador se acerca a la realidad construida por los sujetos y a los significados que elaboran, es a través de la interacción con ellos, es fundamental que los actores que hacen parte de la investigación estén en constante relación, por lo

que allí, el investigador no es alguien ajeno, sino que es un participante activo e igual de importante que los demás. Finalmente, es a través de la hermenéutica que se pretende describir e interpretar esa realidad construida por los individuos, asimismo, la dialéctica es la que permite comparar las distintas realidades construidas, tanto por los participantes, como por el investigador, con el fin de configurar una nueva realidad acordada y aceptada por todos los actores inmersos en la problemática.

En relación con la pregunta sobre la autoridad, se elige este paradigma debido a que define las bases que sostienen este trabajo investigativo, y marca las pautas a seguir en el desarrollo de este, esto es; la realidad educativa que se pretende describir, comprender e interpretar, el modo en que se accede a dicha realidad y cómo se va a tratar la información que se recogerá o con qué finalidad.

Por otra parte, cabe resaltar la coherencia que existe entre la teoría y la práctica en términos metodológicos, puesto que como maestra en formación, y en este caso como investigadora, me pregunto sobre mi quehacer, ya que, este trabajo surge a partir de un interrogante que me hago desde mi práctica pedagógica y de la interacción con los estudiantes dentro y fuera del aula, por lo que estar inmersa en el contexto en el que interactúan los sujetos que hacen parte de la problemática y participar de las dinámicas y actividades que tienen lugar allí, me acerca a la realidad que construyen los individuos que hacen parte de este grupo, y me posibilita reflexionar sobre mi propia construcción de la realidad. Esto permite que en el intercambio comunicativo emerjan las representaciones que tienen, tanto maestros como alumnos sobre lo que es la autoridad: cómo se construye y define por medio de la relación maestro-alumno, para poder comprenderla y contrastar desde distintas perspectivas y de este modo darle un nuevo sentido.

En otra instancia, es importante mencionar que encontrar una explicación a lo que significa la teoría crítica es una tarea compleja, porque como lo señalan Kincheloe y McLaren (citados por Gamboa), no hay una sola teoría crítica, la tradición crítica siempre está cambiando e intenta evitar mucha especificidad (2011, p.50) No obstante, Osorio (citado por Gamboa, 2011) plantea que esta es una teoría que “al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también a convertirse en fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales”. (p.50) Por su parte, Gamboa apunta que la teoría crítica:

[I]ntenta investigar los conocimientos y las condiciones sociales que influyen en la construcción de una determinada forma de pensar y que facilitan la conformación de ciertas relaciones sociales. Con ello se pretende una mejor comprensión de los individuos y de la sociedad para la posterior reformulación de las estructuras sociales. (2011, p.53)

Acudo a esta explicación porque considero se acerca al objetivo de este proyecto que es reflexionar en la práctica pedagógica las representaciones de autoridad que tienen los estudiantes, maestros en formación y maestros en ejercicio de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede San Lorenzo, y a partir de allí conocer y comprender cómo a través de las representaciones de cada cual se nombra la autoridad, de modo que posibilite realizar un ejercicio crítico reflexivo sobre las condiciones, factores o circunstancias que inciden en el significado que le atribuyen a esta, y así, cuestionar cuál ha sido el papel del maestro y de la educación a lo largo de la historia en la construcción de dichas representaciones. De este modo, esta perspectiva nos permite analizar la realidad que se presenta en la escuela en torno a esas formas de interacción entre maestros y estudiantes a partir de las representaciones que se tienen sobre la autoridad, con el fin de develar hasta qué punto esas relaciones están mediadas por la norma. Así, desde el análisis y la comprensión de esta realidad educativa pensar en estrategias que nos ayuden en la transformación positiva de las prácticas pedagógicas y las representaciones en relación con la autoridad. En definitiva, se podría decir que lo que busca la perspectiva crítica es investigar sobre una problemática social con el fin de comprenderla desde la voz de los protagonistas para transformarla a favor de los sujetos que están en una posición de desigualdad.

En otra instancia, Kincheloe y McLaren (citado por Gamboa, 2011) definen un crítico como un investigador o teórico que intenta usar su trabajo como una forma de crítica social o cultural. La investigación que aspira al nombre de crítica debe estar relacionada con un intento de confrontar a la sociedad con las acciones de injusticia que se presentan en ella, por lo que la investigación se convierte así en un esfuerzo de transformación a nivel político y un intento por formar una conciencia emancipadora (p.55). Es pues en la práctica actual y retomando anteriores prácticas donde veo la posibilidad de acercarme a los distintos fenómenos que emergen en la escuela, producto de unas variables sociales -clase social, edad, raza, creencias religiosas, preferencias sexual- a través de las cuales se construyen subjetividades y se originan representaciones e

imaginarios que reflejan el modo en que los sujetos se relacionan con el mundo. Por otra parte, también se parte de la idea de que es necesario cuestionar esa realidad desde los mismos hechos sociales que la originan porque desde allí podemos conocer las situaciones de desigualdad sobre las que se ha erigido la educación.

En cuanto al tipo de estudio, la línea de trabajo intenta desarrollar un estudio *Hermenéutico*, dada su pertinencia y utilidad en la comprensión de la realidad educativa que se investiga. Como bien se sabe, el término Hermenéutica proviene del griego *hermeneia*, que significa el acto de la interpretación de textos. Si bien desde sus orígenes estaba relacionado con la comprensión e interpretación de los textos bíblicos, tiempo después, desde una perspectiva filosófica se demostró su utilidad para las ciencias sociales y humanas en la comprensión de fenómenos sociales, en la búsqueda del sentido y de la verdad. Esta búsqueda de sentido a la que le apunta la hermenéutica no consiste solo en la interpretación de textos escritos, sino que también hace alusión a los textos orales, por lo que allí cobra gran importancia el lenguaje. Uno de los autores que trabajaron este concepto fue Dilthey, quien

le adjudicó a la hermenéutica la misión de descubrir los significados de las cosas, la interpretación de las palabras, los escritos, los textos, pero guardando su propiedad con el contexto del cual formaba parte. Para realizar esas discusiones es necesario hacer una buena observación e interpretación de eventos existenciales a través de recursos como: estudios lingüísticos, filológicos, contextuales, históricos, arqueológicos, entre otros. (Arraez, Calle & Moreno de Tovar, 2006, p.177)

Con base en lo anterior, la Hermenéutica permite leer, describir, comprender e interpretar todo cuanto se posible de ser interpretado, le posibilita al investigador la oportunidad de analizar los discursos, las personas, los objetos, las cosas dentro de su contexto. Por otra parte, también se encuentra uno de los autores principales de esta corriente; Hans-Georg Gadamer quien enfatiza en lo ontológico de la hermenéutica, esto es, la necesidad de que el sujeto sea consciente y capaz de reconocer su historicidad, puesto que se comprende con relación a otro y con otros. (Gadamer citado por Ortiz):

[L]a comprensión no está en el ser individual, sino en el ser histórico; esto, por cuanto el interés de la hermenéutica no se centra en “entender al otro”, sino en el “entenderse con el otro” en un texto determinado; bien sea en una obra de arte, un valor, una acción, un acontecer histórico; lo importante aquí es reconocer que ese conocimiento está mediado por la historia. (2015, p.19)

En consecuencia, lo que se pretendió a través de este estudio hermenéutico fue interpretar una realidad dentro de un contexto histórico y social, en un tiempo y en un espacio determinado, dado que, no se puede estudiar a los individuos separándolos de su realidad inmediata ni de su contexto, no tendría sentido intentar comprenderlos lejos de su cultura, de su mundo simbólico y de los vínculos que establece con los otros. Es por esta razón que la Hermenéutica cobra gran relevancia en esta investigación, pues como lo mencionan los anteriores autores, a lo que le apunta este tipo de estudio es a la comprensión, no solo de los seres humanos, sino de sus realidades, a través de la observación, de la indagación, de la exploración de su contexto, de sus experiencias, sus imaginarios y la forma en que descifran el mundo y a partir de allí comprender e interpretar esa nueva realidad que expresa un sujeto con otro y el porqué de sus acciones. En palabras de Cazzu (citado por Arraez, Calle & Moreno de Tovar): “el comprender está el carácter óntico de la vida del individuo, pues existe un discurso del sujeto que describe la complejidad de la naturaleza humana, por cuanto se centra en mostrar al hombre como lo que realmente es.” (2006, p.179)

Además de esto, Arraez, Calle & Moreno de Tovar explican que actualmente la hermenéutica es entendida como una corriente filosófica que surge a mediados del siglo XX y tiene sus raíces en la fenomenología de Husserl, dado que es este quien la concibe no sólo como un enfoque, sino como un método que enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida pero con una marcada diferencia, ya que el método hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, buscando estructurar una interpretación coherente del todo. (2006, p.176-177)

De este modo, las investigaciones se realizan en contextos naturales y el interés se centra en el estudio de las acciones humanas (en este caso los discursos) y de la vida social, a partir de un ejercicio interpretativo intencional y contextual, a su vez, se entiende que la realidad se construye

socialmente, por tanto, la realidad se entiende como dinámica y diversa. Más específicamente, en relación con la investigación educativa, la Hermenéutica:

considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla. Las investigaciones (...) se centran en la descripción y comprensión de lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable. (Barrero, Bohórquez & Mejía, 2011, p.107)

Ésta, precisamente, es una de las líneas de trabajo a las que se quiso llegar, puesto que pretende tomar una realidad educativa, que se presenta en un escenario natural en el que participa el investigador (maestro en formación), a través de la observación participante, del intercambio comunicativo con los sujetos que son estudiados; desde sus representaciones, significados, imaginarios, intenciones y creencias que los motivan a pensar y actuar de un modo u otro, en un contexto concreto, teniendo presente sus particularidades, para, a través del análisis de prácticas, acciones y discursos que surgen de la interacción social y del contexto, llegar a una reflexión que permita comprender dicha realidad, no para explicarla o modificarla, sino más bien para transformarla a medida que se cambia el modo de concebirla desde la constante reflexión y la misma transformación de la práctica educativa.

Para esta investigación⁸ fue indispensable la participación de maestros en ejercicio, maestros en formación y estudiantes. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección de los participantes era que fueran de la misma institución. Los participantes elegidos fueron dos estudiantes del grado quinto, un niño y una niña, de edades que oscilan entre los diez y los doce años aproximadamente. Los maestros en ejercicio que participaron fueron dos; un profesor y una profesora. Por último, fueron seleccionados una maestra y un maestro en formación, ambos cursando los últimos niveles del proceso formativo, esto, con el fin de conocer la mirada de mis

⁸ El análisis de esta investigación se puede observar en los anexos. Este análisis contó con unas fases; la primera fase consistió en realizar una lectura analítica del material recogido, cada texto se analizó por separado, en la segunda; se identificaron las ideas principales y conceptos más importantes y que se repetían con mayor frecuencia, de acuerdo con el interés que se perseguía en la investigación, y en la tercera fase; se propusieron unas categorías que recogían dichas ideas y conceptos, con el fin de organizar de manera lógica la información, posteriormente, en la última fase se observaron las categorías con más datos en común y se recogieron en cuatro categorías principales.

pares académicos, a partir de sus experiencias más significativas, de la percepción que tienen de sí mismos como maestros en formación, indagando sobre sus concepciones, temores e ideas frente a la autoridad, de igual forma cuál ha sido su relación con la norma en el contexto escolar.

El método que se utilizó fue en la misma línea de la Hermenéutica. Por tanto, se analizaron e interpretaron las siguientes herramientas: *la observación participante*; esta técnica permite al investigador observar el contexto a la vez que participa del mismo con el fin de comprender una realidad social, esto se logró a través de las descripciones de los acontecimientos, las personas, y las interacciones que se evidenciaron, asimismo, de la vivencia, la experiencia y la sensación del propio investigador. Por su parte, el *cuaderno de notas* y los *autorregistros* fueron fundamentales para esa observación. Allí se materializaron los pensamientos, las preguntas, las acciones y las palabras que surgían de la interacción con los actores que participaban del contexto. En el cuaderno de notas se registraban palabras o frases espontáneas, que era preciso anotar al instante, es decir, en la inmediatez del momento para que no se escaparan. A veces fue necesario describir de manera detallada; en otras oportunidades fueron apuntes sobre ideas vagas o hechos superficiales, esto de acuerdo a la relevancia del suceso y a su relación con la investigación. Los autorregistros se realizaban una vez por semana, y consistían en un ejercicio de escritura que me permitía analizar, después de cada clase, de una manera más consciente, no sólo el espacio escolar, sino mi propia práctica pedagógica, así como las relaciones que se tejían entre maestros y estudiantes a través de la reflexión sobre los sucesos que consideré más significativos, ya sea porque tenían relación con la realidad que pretendía develar, en torno a la autoridad, o porque me obligaban a replantearme mi propio rol de maestra en formación.

Así, tanto los autorregistros, las notas en clase, como la observación participante⁹ me sirvieron como recurso para comprender a profundidad el problema a analizar, asimismo, fue un ejercicio que me ayudó a ser más consciente de la realidad de la escuela, del contexto, de las representaciones que se han construido alrededor del tema de la autoridad, de mi propia práctica, además, de las fortalezas, dificultades y limitaciones al momento de desempeñar esta labor docente. En suma, este acercamiento a la Institución me posibilitó tomar distancia de las

⁹ Ver anexos.

situaciones que se presentan en el aula, para reflexionar y conversar con los autores y las teorías que le aporten a la consolidación del proyecto investigativo.

Finalmente, las *entrevistas semi estructuradas* permitieron obtener información desde los mismos actores que habitan la escuela en su cotidianidad, es decir, desde la fuente del problema. Esta técnica fue aplicada a estudiantes, a maestros en ejercicio, entre ellos la maestra cooperadora de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, y a maestros en formación, dado que esta herramienta nos lleva a explorar las ideas, pensamientos, imaginarios y sentimientos que tienen los sujetos frente a la autoridad.

En los maestros en ejercicio y los maestros en formación, la realización de esta entrevista¹⁰ tuvo como fin recoger información acerca de cuáles eran las representaciones que tenían los maestros acerca de la autoridad, cómo la concebían desde sus experiencias en la práctica pedagógica y cómo se evidencia en sus interacciones con los estudiantes. En cuanto a las preguntas que se les realizaron a los estudiantes, tenían como fin registrar información en torno a las concepciones que tenían acerca de la autoridad, en este caso evitando hacer preguntas directas sobre ella. Más bien indagando sobre la visión que tenían del maestro de acuerdo con sus experiencias y la relación que han entablado con los diferentes maestros a lo largo de su experiencia escolar.

Con relación a lo anterior, en este caso, desde mi rol de maestra en formación, este trabajo también me permitió, como parte del objetivo central, identificar y analizar esas representaciones que tenían sobre autoridad tres grupos particulares de sujetos que participaron en un contexto determinado, esto es, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, prestando cuidadosa atención a esas relaciones que se tejían en el aula de clase entre estos. Por tanto, fue fundamental que el investigador -maestra en formación- se introdujera en la cotidianidad de los sujetos que transitaban el escenario educativo para mirar con atención, de modo que pudiera comprender a profundidad la realidad educativa que se pretendía develar.

¹⁰ El formato de estas entrevistas se puede revisar en el primer anexo.

3.2. Consideraciones éticas

Esta investigación se basa en los principios éticos universales para la investigación con seres humanos, como el Informe de Belmont, en el que se señalan tres consideraciones importantes: beneficencia, justicia y respeto. Adicionalmente se tuvieron en cuenta los principios éticos específicos de la investigación educativa, los cuales son:

- Paridad y reciprocidad entre todos los participantes.
- Protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios.

Capítulo IV: Distintas miradas a la autoridad que emergen del contexto educativo

Visitar una escuela como expedicionarios curiosos; transitar como extranjeros sus pasillos y aulas; escuchar sorprendidos los matices de la polifonía de voces que se combinan a cada paso; conversar extrañados con los adultos, niños y adolescentes que eventualmente nos crucemos en la travesía nos permitiría aproximarnos un poco a lo que tiene de singular la experiencia vivida en el mundo escolar. Nos permitiría comprender, y posiblemente de un modo distinto al usual, la compleja trama de sucesos, objetos y palabras que cargan de sentidos muy específicos el funcionamiento ordinario y la dinámica social y cultural de los establecimientos educativos. (Suárez, 2011)

Acercarse de nuevo a la escuela, desde la práctica profesional, tiene gran significado para mí porque fue convirtiéndose en un camino que me dirigía hacia la respuesta a una inquietud o preocupación que ocupó mi mente a lo largo de mi proceso formativo, mucho más aún al iniciar el ciclo de prácticas tempranas. Si bien, no podría decir que desde el principio fue claro el rumbo que tomaría mi trabajo investigativo, porque ni siquiera se cruzaba por mi pensamiento un asunto de interés, en el momento que ya era preciso definir un punto de partida, tuve que hacer una pausa para repensar cuál sería el tema más idóneo que enriquecería mi proceso, tanto académico como personal. En consecuencia, a partir de ese ejercicio reflexivo, fui consciente de muchas de las preguntas que me habían surgido en las prácticas tempranas alrededor de mi rol como maestra en formación, pero no fue sino hasta el ciclo de práctica profesional, donde percibí con mayor claridad mi tema de interés. Entonces, lo que antes había considerado como el esbozo de una tímida

inquietud, ahora tomaba mayor fuerza en esta línea del grupo DIVERSER; *Diversidad, subjetividad y culturas escolares* en la cual se enmarca este proyecto de investigación.

De modo que, en esta etapa formativa regresar a la escuela, ya no solo como maestra en formación, sino como investigadora, tenía un doble propósito; primero, seguir construyendo y reafirmando mi rol de maestra profesional participando del contexto escolar, compartiendo un saber y produciendo conocimiento colectivo, tanto con estudiantes como con otros maestros, y segundo, convertirme en una exploradora que llega a la Institución Educativa con la intención de percibir de manera sensible la cotidianidad en la que se enmarcan las prácticas escolares, el diario vivir entre las aulas y los espacios de interacción que permite la escuela, todo esto mediado por la presencia, las acciones y las voces de diversos actores indispensables para el desarrollo de esta investigación. No obstante, ambas visiones se unifican y se corresponden entre sí apuntando hacia el mismo objetivo.

Así, en esa búsqueda por hallar una salida a mi inquietud, no sé si por azar o cosas del destino, llegué a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez llena de preguntas, miedos y dudas. Allí, fui acogida cierto tiempo, tanto por los estudiantes de quinto grado como por la maestra cooperadora, quienes me abrieron una posibilidad en ese espacios donde se nombraban como “su gran familia”, por lo que aproveché esa acogida, no solo para observar a distancia, sino para participar en las diferentes dinámicas y actividades que tenían lugar dentro y fuera del aula, aportando algo de mi conocimiento, compartiendo con los estudiantes, resolviendo sus dudas, escuchándolos, conociendo su forma de ser, de pensar y de actuar, explorando su contexto y reflexionando al final de la jornada en torno a los hechos que tenían más relevancia para mí, conforme a esas preguntas que rondaban mi mente.

Fue así como durante el tiempo que permanecí en aquel lugar, pude ser testigo de acontecimientos que me generaron diversas reflexiones y preguntas respecto a mi rol de maestra en formación, a las relaciones entre maestros y alumnos, y me permitieron analizar mecanismos, discursos y prácticas, todo esto con relación a la autoridad, tanto para comprender la realidad

educativa, como para problematizar y deconstruir¹¹ esquemas de pensamiento estandarizado que posibiliten transformar las relaciones educativas de una manera más democrática, apuntando a la formación holística del individuo, en aras de su emancipación y con base en el reconocimiento mutuo para el fortalecimiento del vínculo educativo.

En este orden de ideas, a través de estas líneas pretendo responder a los objetivos planteados al inicio de esta travesía, siendo consciente de que quizás no haya respuesta a todas las preguntas que fueron apareciendo a lo largo de la investigación, ya sea porque quedan implícitas, porque no bastó con el tiempo de práctica para resolverlas, o, sencillamente, porque en lugar de éstas, surgieron otras totalmente inesperadas y, posiblemente haya que seguir reflexionando en torno a ellas.

Como forma de registrar de manera consciente lo recuperado, bajo una mirada crítica y reflexiva, la mejor manera que hallé para organizar la información recogida a través de entrevistas a maestros en ejercicio, maestros en formación y alumnos, autorregistros y notas de clase, fue por medio de unas categorías que sirvieron como hilo conductor para desarrollar el análisis. Dichas categorías fueron: *Relaciones y jerarquías en la autoridad, Mecanismos de control, Los temores del maestro en formación y Otras posibilidades para pensar la autoridad.*

4.1 *No puedo sonreír mucho porque pierdo la autoridad. Autoridad como producto de las representaciones y el tejido de relaciones en el aula.*

Al iniciar en este camino por comprender qué era el concepto de autoridad, aquel que me generaba tanto ruido pero que no podía describir con claridad, me iba encontrando con muchas concepciones acerca de lo que era o de cómo funcionaba. A través de las representaciones de la maestra cooperadora y de los estudiantes, me iba haciendo una idea de cuál era el sentido que ellos le otorgaban a la autoridad en el aula de clase, pero ¿cómo saber que efectivamente lo que se evidenciaba allí era autoridad? Eso fue en primer lugar lo que debía tener claro, qué significaba este concepto, por eso acudí a varios autores; tales como Alexandre Kojève, Richard Senett,

¹¹ Término definido desde el Diccionario de la Real Academia Española como: “Deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual”. De acuerdo con esto, lo asociaremos con la acción de transformar.

Gabriela Diker, entre otros, que ya habían abordado este tema, por lo que después de leerlos, me acercaron a una definición más sólida.

No obstante, en esta búsqueda por distinguir eso que se nombraba como autoridad, era necesario, no solo tener presente el modo en que se daban las interacciones entre la maestra cooperadora y los estudiantes, sino que era fundamental, observar la forma en que los estudiantes se relacionaban conmigo.

A medida que reflexioné en torno a este tema y junto con el análisis de la información que recolecté, iba reconociendo que la autoridad se expresaba como un entramado de relaciones, en las cuáles se evidenciaba las representaciones que tanto maestros como estudiantes tenían con base en su experiencia particular. Por lo tanto, la autoridad como entramado de relaciones y otras representaciones es la conjugación de concepciones e imaginarios que construyen los sujetos (maestros y estudiantes) y resultan de su interacción entre sí y con su entorno, y de ello depende el sentido particular que se le atribuya a esta, tanto en su mundo simbólico como en el contexto educativo. De modo que, no hablamos de una cosa u objeto, así:

[H]ablar de autoridad no es hablar tanto de un objeto que se posee o un lugar que se ocupa, sino que, primordialmente, es hablar de un *vínculo* que se establece, de una *relación social que se construye*, de un algo que acontece en el espacio del “entre”. (Rosales, 2013, p.86)

Aquí, entendiendo relación no únicamente como aquello que ocurre entre maestro y alumno, en tanto gira en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que pueden aparecer otras como; relaciones de poder, relaciones de tipo afectivas, relaciones con el saber, con la familia y hasta con la religión. En consecuencia, es importante ahondar en cada una de ellas y por ello, las retomo como subcategorías de este concepto.

4.1.1 La autoridad como una relación de poder

Para hablar de esas relaciones de poder, es importante reconocer que el aula de clase es un espacio en el que todo el tiempo se están ejerciendo fuerzas, asociadas directamente con las relaciones de poder, no solo por parte del maestro, sino también por parte de los estudiantes, precisamente, para comprender mejor este concepto podemos mencionar la definición que propone

Foucault: “el poder es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una «relación de poder».” (Deleuze, 1987, p.99)

¿Pero cómo entender el tratamiento que Foucault le da a las relaciones de “fuerza”? A propósito, Deleuze quien retoma muchos de los planteamientos de este autor, expresa que “el único objeto de la fuerza son otras fuerzas, y su único ser la relación: es «una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, futuras o presentes», «un conjunto de acciones sobre acciones posibles»”. (1987, p.99) A su vez, acuña algunas “variables que expresan una relación de fuerzas o de poder y que constituyen acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable...” (Deleuze, 1987, p. 99-100) En este sentido, tanto el poder como la fuerza se corresponden entre sí, puesto que uno determina al otro.

De acuerdo con mi experiencia en el aula de clase, las relaciones de poder se hacían muy evidentes para mí, sobre todo en los momentos en que la maestra cooperadora tenía que salir. Cuando quedaba responsable del grupo notaba, por ejemplo, cómo los estudiantes se comportaban de una manera diferente, de pronto más libres o desinhibidos. En muchas ocasiones, cuando trataba de darles una indicación hacían caso omiso a ella, me ignoraban o seguían haciendo algo totalmente diferente a lo que proponía, se ponían de pie para conversar, discutían o se acercaban para hablarme de otros asuntos. De esta manera, esas fuerzas que ejercían los estudiantes y que se expresaban a través de acciones hacían difícil mi propia acción, porque este tipo de situaciones me hacían sentir más insegura frente a mi rol dentro del aula. Por mencionar otro ejemplo, una estudiante, que aquí nombraremos Camila para proteger su identidad, era quien ejercía más poder en el aula, puesto que los demás estudiantes obedecían sus órdenes. En varias ocasiones me desautorizó, como si a través de sus actos me sugiriera que ella tenía más poder que yo cuando la maestra cooperadora se ausentaba de clase. Este comportamiento, lo describo como una forma de ejercer el poder porque tenía una implicación sobre mí, me afectaba directamente, y esto es precisamente lo que expresa Deleuze sobre el ejercicio de poder: “Cada fuerza tiene a la vez un poder de afectar (a otras) y de ser afectada (por otras), por eso implica relaciones de poder; todo campo de fuerzas distribuye las fuerzas en función de esas relaciones y de sus variaciones.” (1987, p.100)

Lo anterior, se puede justificar en el hecho de que la estudiante era la representante del grupo, y por ello la profesora le había asignado a ella la función de ser la *cuidadora del aula* siempre que ella se ausentara. Ante esta función entregada, ella se tomaba muy en serio su deber y tenía actitudes que se pueden comparar a las de la profesora, tales como llamar la atención, regañar ante el desorden y buscar que las actividades fueran desarrolladas a su conveniencia. Las acciones que se ejercían se vinculan a un contrato no escrito en el que se otorgaba la autorización para ejercer el control, el cual, después de un momento específico en el que la profesora vuelve, se da por cumplido:

Cuando llega la profesora Yolanda, les pide a todos que se sienten, y es Camila quien la desatrassa¹² de todo lo ocurrido en su ausencia, de los que estaban en el tablero, de los que se cambiaron de puesto, de los que estuvieron haciendo otras actividades. (...) Es ella quien impone el orden en todo momento, está presta a cada uno de los movimientos de sus compañeros, quiere dirigir las actividades, da órdenes todo el día, regaña a sus compañeros, pide silencio, y tiene una actitud bastante dominante (Autorregistro, 15 de septiembre del 2018)

Entonces, con relación a este panorama que se presenta en la práctica pedagógica, en comparación de lo que comúnmente se ha pensado, en donde el maestro es el único que ejerce el poder en el aula, también vemos cómo los estudiantes ejercen el poder desde su posición, siempre interactuando directamente con ese otro sujeto, en este caso el maestro, o resistiendo ante esas acciones que el otro realiza, teniendo un interés específico, el cual puede ser tomar el control de la situación; sin embargo, este poder finalmente es ilegítimo, como lo mencionan Hernández y Reyes (2010):

En el caso de los alumnos, el poder es ilegítimo porque institucionalmente no les es conferido, y lo profesan en conjunto, de manera que un grupo unido representa un contrincante con poderío difícil de menguar (...) Los estudiantes también adoptan diferentes estrategias de acuerdo con el profesor y la materia que imparta. Ellos perciben la seguridad y la inseguridad de los profesores, y el dominio o no de los contenidos

¹² Ponerla al tanto de la situación.

escolares. Sus estrategias varían, desde mostrarse apáticos, ser cordiales con el profesor y valerse de su estatus, hasta ser agresivos y reírse y/o mofarse de sus maestros. (p.172)

De manera que, los estudiantes demostraban ejercer su poder en el aula con base en su posición de alumnos, valiéndose de unas estrategias, y a razón de ello, veían en mí a una maestra joven, nueva e inexperta y que desconocía totalmente las dinámicas que se desarrollaban en el aula, las formas en que operaba la autoridad, el vínculo entre la maestra y los estudiantes, los silencios, los tiempos, las interacciones, las miradas, por lo que estar en frente de ellos en estas condiciones me impedían ejercer algún tipo de fuerza en esas relaciones de poder, ya sea por temor o inseguridad, dado que no conocía a los estudiantes, las formas de interacción, ni los dispositivos disciplinarios, aquellos mecanismos a través de los cuales se controlaba el comportamiento de los estudiantes, entonces, en ese orden de ideas, yo solo era alguien que llegaba a irrumpir en su cotidianidad.

Así, el poder no solo era ejercido por los estudiantes, sino que también por la maestra cooperadora, porque un acontecimiento que me despertó gran interés fue el primer día que llegué a la institución. Los estudiantes acababan de entrar del descanso y algunos se quedaron afuera del salón, por lo que ella tuvo que ir a buscarlos. “Muy molesta entra y todos se quedan callados, con voz fuerte y precisa les dice que espera que sea la última vez que tiene que ir a buscar a sus estudiantes. Hay un silencio total.” (Autorregistro, 1 de septiembre del 2018) A través de ese hecho que describo puedo percibir que ya existen unas dinámicas establecidas en las cuales dependiendo de la forma con la que inicia la interacción la maestra, los estudiantes reaccionan de un modo particular, en este caso, quedándose en silencio o inmóviles cuando ella habla.

Así mismo, la descripción primaria que establecí en la maestra cooperadora fue: “es una profesora con mucho carácter, cuando habla todos se quedan callados, su tono de voz es fuerte” (Autorregistro, 1 de septiembre del 2018), y ahora considero que más que carácter, entendido según la RAE (Real Academia Española) como “Conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás” lo que ejerce es mucho poder sobre sus estudiantes, porque en ningún momento vi que alguno le hiciera frente o ejerciera resistencia, salvo en uno u otro momento en el que fue precisamente Camila quien le respondía. Pues, en palabras de Weber “El poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún contra toda

resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (1984, p.43). De hecho, en la entrevista, lo expresa de manera directa: “(...) cuando usted está en un salón de clase, usted es la que tiene el poder, usted es la maestra.” (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018) De acuerdo a esta concepción de poder que tiene la maestra, se puede decir que el poder se está pensando de forma negativa, puesto que es muy diferente tener el poder a ejercerlo. Por tanto, las formas en las que se evidencia ese poder es por medio de la amenaza y la imposición, mientras que la acción de ejercer el poder se manifiesta en ocupar el lugar y demostrar el vínculo entre ambas partes.

Situaciones como la anterior, evidenciaban cierto poder por parte de la maestra cooperadora, lo que permitía que los estudiantes se comportaran de un modo determinado, se quedaran en silencio o inmóviles, contrario a, como ya expliqué, sucedía conmigo. Para los estudiantes era claro que ambas, tanto la maestra cooperadora como yo, maestra en formación, teníamos funciones diferentes, esto no solo se manifestaba en el hecho de que reconocieran que yo no tenía ningún poder en el aula, por lo que mi palabra no tenía ninguna validez, sino en la manera en que se relacionaban conmigo. “ya sé que conmigo actúan de una forma y con la cooperadora de otro modo. A mí me piden los permisos, y cuando les digo que hablen con la profesora me dicen que no porque ella los regaña” (Autorregistro, 28 de septiembre del 2018). Algo que también me resultaba particular era que los acontecimientos de irrespeto (como golpes o malos tratos entre los alumnos), preferían contárselos a la maestra Yolanda. A mí no me tomaban en cuenta. Lo cual, noté, se debía a que los estudiantes percibían en mí la falta de seguridad al momento de dar una indicación o establecer un orden o al hecho de que, en algunas ocasiones, cuando les daba un permiso, la maestra se los negaba, por lo que no había un respeto a mi palabra.

En este orden de ideas, así como existen relaciones de poder, en las que como maestra en formación me sentía en constante tensión, hay otro tipo de relaciones como las de tipo afectivas que van estrechamente ligadas a la autoridad.

4.1.2 La autoridad como una relación de tipo afectiva

4.1.2.1 Las voces de quienes ya ejercen, maestros con experiencia.

Otro aspecto que pude descubrir en mi experiencia en el aula fue que era indispensable establecer una relación afectiva o un vínculo de carácter afectivo entre el maestro y el estudiante, pues en las conversaciones que sostuve con los maestros en ejercicio, ambos me indicaban que la relación con sus estudiantes se basaba en el afecto, donde lo más importante era el buen trato y el amor hacia ellos, esas relaciones debían establecerse sobre el respeto, la confianza y la escucha. En este sentido, el amor se convierte en el mediador entre las relaciones entre maestro y estudiante, y es, a su vez, el garante de que el maestro se llegue a erigir como una figura de autoridad, puesto que, para algunos alumnos “el temor a perder este amor opera como límite” (Mejía, 2013, p.13)

Precisamente uno de los maestros en ejercicio me explicaba que su relación con los estudiantes se basaba en el afecto, él lo describe de esta manera:

Yo digo que yo me baso más en la autoestima y en compartir con ellos. Usted no tiene necesidad de gritar, no, uno se construye. Hay momentos en los que uno debe de tomar una cosa firme, también, y a veces, poner las manos duras, y decir: “esto, son esto, esto y esto (...) Pero yo me baso más en el afecto con mis estudiantes (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Por lo tanto, tiene claro que, si el estudiante no recibe un respeto por parte del maestro, el maestro tampoco puede esperar un respeto por parte del estudiante “Pero si vos tratas mal a un estudiante, ellos también te van a tratar mal.” (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Por su parte, otro de los maestros en ejercicio, quien fue mi maestra cooperadora, coincide con esto y expresa que:

Entonces, acá me gusta escucharlos, cuando yo los escucho, yo tengo la autoridad como para darle un consejo al alumno, porque si yo no lo escucho como le puedo hablar (...) yo les doy mucho afecto a mis alumnos (...) porque si yo vengo con autoridad como un policía aquí, no pasa nada, lo que me van a tener es miedo, no me van a tener respeto, no me van

a tener confianza, no. Aquí necesitamos confianza entre los alumnos y los maestros (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Se podría decir, de acuerdo con lo que la maestra plantea, que existen ciertos aspectos que se deben considerar para poder ganarse la autoridad con los estudiantes. Porque, evidentemente para ella la autoridad se *gana*, pero ese término que ella plantea se percibe más como un logro individual. Dado que, cuando le pregunto si considera que la autoridad se gana o se construye, inmediatamente menciona que la autoridad se gana. Sin embargo, para ganarla tuvo que haber un proceso, puesto que la autoridad es el resultado de una construcción conjunta que tiene como condición un reconocimiento mutuo en el que ambas partes participan y ceden, y por tanto, si no fuese por ese reconocimiento mutuo, la maestra no tendría ese lugar de respeto, como lo afirma Alexandre Kojève (citado por Parada) (2013): “la autoridad es necesariamente una *relación*: así, es un fenómeno esencialmente *social* (y no individual); es preciso que existan *dos*, por lo menos, para que haya autoridad” (p.23), es más, tampoco es acorde decir que la autoridad es un objeto que se tiene una vez y para siempre, la autoridad, en tanto no es objeto no se puede perder, pero sí puede dejarse de ejercer en cualquier momento, por lo que es el maestro quien debe ir reinventando el vínculo. “Quien ocupa ese lugar de autoridad puede ejercerla mientras se la reconozca, por ello es temporal, limitada, implica el riesgo de perderse para aquel que la ejerce por el hecho mismo de ejercerla.” (Greco, 2007, p.42).

Entonces, volviendo a lo que planteaba la maestra; primero hay que ganarse a los estudiantes “*uno tiene que aprender a ganarse el espacio con los niños y así hay un ambiente de aprendizaje.*” (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018), en concordancia, no se puede llegar a exigir ni a imponer nada, sino que debe “ganárselos” tratándolos bien, cediendo cuando debe hacerlo y siendo flexible. Y segundo; sugiere que no se debe obrar de manera radical y hace mucho énfasis en que hay que darles amor, porque esto es algo que los niños no obtienen en sus hogares, por lo que cada acto debe ir acompañado del amor, hasta la enseñanza. Se debe enseñar lo que se sabe, pero con amor, porque cuando los estudiantes te quieren, es decir, crean un vínculo afectivo, te entienden más fácil, sin embargo, también explica que se le debe dar firmeza a la palabra “*se debe actuar con firmeza, se deben dar las órdenes con firmeza y siempre invitándoles a participar, no se habla de hagan, sino vamos a hacer*” (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018).

De acuerdo con lo que expresa la maestra, se puede observar cómo se manifiesta un tema importante entre los procesos de enseñanza – aprendizaje y el vínculo, el tacto pedagógico, entendido como “una cualidad afectiva y moral que ha adquirido y desarrollado el docente a través de su práctica educativa.”, a su vez, “se comprende como una forma de ser sensible que emerge en la interacción educativa ante situaciones concretas que requieren de un trato cuidadoso y prudente.” (Ibarra, 2016, p.18) En concordancia con esto, el vínculo que propone la autoridad, a través de las relaciones afectivas y respetuosas encaminadas a fines educativos, requiere, a su vez, que el maestro posea cierta sensibilidad no solo por su labor, sino hacia el sujeto a quien acompaña en su proceso formativo, de ahí que la autoridad se relacione con la enseñanza y el aprendizaje, pues el tacto demuestra que las interacciones pueden ser más éticas e igualitarias en donde, tanto maestro como alumno reconocen su condición humana a través de la empatía. En cuanto a cómo se evidencia la sensibilidad o tacto pedagógico en la enseñanza, Ibarra expresa lo siguiente:

[La] sensibilidad pedagógica constituye una forma de desarrollar la enseñanza de manera ética y afectiva, tomando en cuenta los sentimientos de los alumnos. Por ello se manifiesta en la atención, el apoyo, la comprensión y el cuidado que el docente le brinda a los alumnos ante sus necesidades educativas o para impulsar sus capacidades y potencialidades para llegar a ser la persona que se desea ser. (2016, p. 18)

En consecuencia, es importante pensar en el tacto pedagógico como un aspecto necesario en la relación que el maestro establece con sus estudiantes, puesto que, al proponer otras formas de interacción, basadas en el reconocimiento de los sujetos a quienes enseña, será posible apostar a la construcción de autoridad.

4.1.2.2 Los estudiantes también reconocen el afecto.

Hasta este punto, es importante mencionar que, tanto los estudiantes como los maestros en ejercicio, tienen claro que las relaciones educativas deben basarse en el afecto y el respeto. Por su parte, los estudiantes, cuando se les pregunta cómo debería ser un buen maestro responden que: “Un maestro ideal tendría que ser para mí: alegre, tendría que ser amable, respetuoso, tolerante y prácticamente también que no tratar de como que sacar a la gente tan bruscamente del salón, sino decirle que se salga solamente.” (Entrevista realizada el 13 de noviembre del 2018), otra de las

estudiantes, menciona que las características que debe tener un buen maestro son: “La paciencia, el respeto, la solidaridad y el amor a los niños.” (Entrevista realizada el 9 de noviembre del 2018)

A propósito de lo anterior, cuando se les pregunta cuáles son los mejores maestros que han tenido, nombran a quienes cumplen con estas cualidades, por lo que para ellos es fundamental el respeto como la base de una buena relación. Por ejemplo, hablando de esa relación entre la autoridad y el vínculo Mejía dice:

La autoridad, por tanto, no la da el Otro¹³, sino el tipo de vínculo construido con sus alumnos. Este vínculo es ofertado por el maestro, quien le da al niño un valor simbólico. Y este reconocimiento que ellos reciben convierte al maestro en una figura importante, en alguien único. (2013, p.12)

Por otra parte, estas relaciones de tipo afectivas también están muy ligadas a las relaciones con el saber, ya que es muy claro cuando la maestra expresa que hay que “enseñarle con amor a ese niño (...) cuando el niño la quiere a usted él entiende, pero cuando no la quiere, cuando usted para el niño no significa nada no entiende nada” y posteriormente menciona, “cuando usted se las enseña con cariño, poquitico pero con cariño y ahí sí, ellos aprenden” (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018) y en esto vuelve a coincidir con el otro maestro en ejercicio de esta manera:

[P]ero yo tengo que dar el amor a los treinta y cinco niños por igualdad y eso es algo que uno debe tener en esta profesión, uno debe de querer más lo afectivo, debe llevar en el corazón, porque si usted no ve ese corazón de ese niño usted nunca va a ser...usted cómo va a enseñar a ese niño (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

En cuanto a la opinión que los estudiantes tienen respecto a esto, es importante resaltar que ellos valoran a su maestra (mi maestra cooperadora), por su saber, por el conocimiento que ha compartido con ellos, y esto también genera un respeto hacia ella: “Entonces también es una profesora que también es justa y muy inteligente, porque nos ha explicado muchas cosas que

¹³ Este “Otro”, con mayúscula, según la autora, se refiere a “aquel lugar que en la vida de los maestros ocupan los ideales, las regulaciones, en definitiva, todo aquellos que se le presenta a los maestros como lo correcto, como lo que debe hacer cuando educa a los niños, como por ejemplo La Ley 1098 de 2006 o los manuales de convivencia.”

nosotros no sabíamos” (Entrevista realizada el 9 de noviembre del 2018), allí vemos que hay un reconocimiento frente a ese saber o a la forma en que la maestra comparte ese saber, pues otra de las condiciones que debe tener la autoridad es la preparación, así lo considera la maestra cooperadora:

Una característica para la autoridad es saber qué pido yo, es saber qué es lo que yo estoy autorizando a que los niños hagan, mandando. Porque si usted tiene un salón de clase y usted no se prepara, usted llega normal, no prepara nada, los niños llegan buscando y si usted no tiene que darles a ellos buscan hacer cualquier cosa, entonces qué autoridad va a tener usted para decirle: "haga, siéntese" si usted no trae nada, no tiene ninguna autoridad para exigir. (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Llegados a este punto, la autoridad no se traduce solo al afecto, sin embargo, el vínculo afectivo que se forma entre maestro y estudiante es importante para construirla. Por otro lado, al ser la autoridad un concepto tan abarcante, se debe realizar un balance entre ese afecto con otros aspectos como el saber y las relaciones familiares.

4.1.3 La autoridad y su relación con el saber

El amor, como ya mencioné, hace parte del discurso y la práctica del maestro, y aunque esta se refiera a la enseñanza y a la preparación, hace mucho énfasis en el vínculo afectivo, en darle amor al estudiante como si esta fuera la principal función del maestro, obtener el amor, el respeto y la confianza del estudiante para ser reconocido como una figura de autoridad. Pareciera entonces que para la maestra el vínculo afectivo es una categoría que alimenta el saber pedagógico, que como lo explica Martínez Boom & Unda es un saber que abarca otros niveles, presentes en la cotidianidad “se localizan distintos niveles o umbrales que irían desde los más sistematizados y estructurados (conceptos, nociones, teorías) que sería el campo propio de la pedagogía como disciplina, hasta otros más abiertos que están en permanente intercambio con otras prácticas” (1995, p.7), entonces, pareciera que le confiere mucha más relevancia al vínculo. Pues, en ningún momento sugiere que esa autoridad también pueda ser reconocida por ser portadora de un saber, es más, habla de preparación y cualquiera podría preparar un tema y tener éxito con los estudiantes, pero ¿qué es lo que realmente le da ese estatus de maestro?, Ese estatus, no solo tiene relación con el vínculo afectivo que pueda construir con los estudiantes, el saber disciplinar o la preparación,

también es fundamental que él mismo reconozca que “tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica” (Martínez Boom & Unda, 1995, p.7)

Entonces, si el maestro solo fuera a dar amor y ser querido por los estudiantes, qué sentido tendría la educación, si la escuela está pensada precisamente como un espacio donde tienen lugar procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales, a pesar de existir un vínculo afectivo, no es lo único que impera. Si el maestro solo se ubica en el plano del afecto, poniéndolo como el principal requerimiento, entonces pasaría a desempeñar el rol de cuidador y en este caso, se desdibujaría su condición de sujeto de saber y de su quehacer pedagógico. Y esto tiene gran relación con las apuestas ministeriales y la emergencia del 1278, allí, expresamente, en el *ARTÍCULO 4. Función docente*. Se refiere al rol que debe desempeñar el maestro en el aula que implica:

la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos (MEN, 2012, p.1)

De acuerdo con esto, entonces ¿en dónde queda el ejercicio reflexivo, la criticidad, la responsabilidad ética y social, ese saber que es propio del maestro: su saber pedagógico? Si estas fueran las condiciones que se debieran tener en cuenta, entonces cualquiera que tenga un título y cumpla con estas funciones puede ser un maestro. Por tanto, se perdería un valor sobre lo pedagógico en los procesos de enseñanza – aprendizaje, asumiendo entonces, un rol de cuidador, en donde tiene más importancia el vínculo afectivo. En otro extremo, si se limita a la enseñanza de contenidos, pasa a ocupar un lugar de transmisor de conocimientos, como lo dice el decreto, en el *ARTÍCULO 5. Docentes*, donde se describe a los docentes como: “Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje” (MEN, 2012, p.1), es más, desde esta definición, ni siquiera se contempla la importancia del vínculo. No obstante, como lo expresa Harf:

[L]a autoridad pedagógica no sólo busca y se sostiene en vinculaciones interpersonales sino que implica abrir caminos hacia el saber y por ende se apoya en una orientación hacia el aprendizaje de todos los alumnos, razón de ser de la existencia de instituciones educativas. (2015, p.3)

En este orden de ideas, debe quedar claro que en el saber pedagógico sí existen vínculos afectivos y son necesarios para construir relaciones basadas en la autoridad, no obstante, ese saber pedagógico debe agrupar todas las interacciones que se dan entre maestro y estudiante sin dejar por fuera el aspecto disciplinar.

4.1.3.1 El maestro no es un cuidador, reflexiones desde el maestro en formación

En contraste, este aspecto sí es bastante claro para los maestros en formación que fueron entrevistados, quienes consideran fundamental que el maestro tenga un vasto conocimiento sobre un área de saber. El maestro tiene un compromiso con su proceso formativo, no obstante, como podemos observar, este saber no es lo único que impera en esa relación entre el maestro y el estudiante. Al respecto, una de las maestras en formación comenta:

[S]i un profesor no sabe nada, o sea, yo lo pienso como ¿qué mira el estudiante en un profesor? O sea, si tú ves a un profesor, es porque el profesor te va a enseñar algo. De alguna u otra forma, te va a enseñar algo, entonces si un profesor (...) no tiene nada que enseñarte (...) para el estudiante no es alguien que vale la pena, porque no hay nada, al fin y al cabo, no hay nada que yo tenga que tomar de esta persona o de este ser humano (Entrevista realizada el 6 de marzo del 2019)

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que aunque es indispensable que el maestro establezca un vínculo con el estudiante, a través de aspectos como el respeto, buen trato, la escucha y demás, para que exista un ambiente de aprendizaje, este también debe estar capacitado o preparado para compartir ese saber, no basta solo con tener un conocimiento sobre un área específica, o con establecer ese vínculo, sino que debe haber una correspondencia entre estos dos aspectos, dado que este es precisamente uno de las principales oficios del maestro, ejercer la enseñanza.

Estamos hablando de una autoridad que parece necesitar de una autorización para ser tal. Es decir que lo que otorga reconocimiento a la autoridad es la percepción de que podrá dar respuesta a necesidades y demandas “razonables”, mediante el cuidado, la atención e incluso la enseñanza. Y no se podrán dejar de lado ideas tales como “confianza”, “reconocimiento y respeto mutuos”, divergencia, etc. (Harf, 2015, p.2)

En este sentido, en cuanto el estudiante descubra que su maestro no solo le puede brindar atención, respeto y un trato humano, sino que también lo puede dirigir a alcanzar ciertas metas educativas o adquirir otros saberes a parte de los que ya tiene, será más sencillo que el estudiante se deje guiar por este maestro y le reconozca como una figura de autoridad. Puesto que, el estudiante reconoce que esa persona que está validando como una autoridad, lo está beneficiando, en tanto se interesa por su proceso educativo y crecimiento personal que configuran su proyecto de vida.

4.1.4 La autoridad: el maestro como mediador en las relaciones familiares

Por su parte, en la entrevista realizada a la maestra cooperadora, encontré varios datos que me parecen importantes de resaltar, a lo largo de la entrevista, la maestra hace énfasis en que los estudiantes no tiene una figura o referente de autoridad en el hogar y tampoco encuentran allí amor y buen trato, por lo que es el maestro a quien le corresponde ocupar ese vacío que existe en el hogar de los estudiantes, en palabras de la maestra:

Acá el maestro, en este sector por lo menos tiene las dos autoridades como padre y maestro; como padre lo escucho como maestro también, como padre le digo como es lo bueno y como es lo malo. O sea, un maestro y un padre de familia casi es lo mismo, yo por eso les digo a ellos "yo soy su maestra, la mamá que tienen ustedes fuera de casa" (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Por lo tanto, para ella la autoridad que ejerce en el aula, la ejerce en un sentido maternal, lo que hace que se construya un vínculo mucho más fuerte con los estudiantes “entonces a veces ellos me dicen: "mamá" y después: "ay, profe". Y yo les digo "no, tranquilos, acá yo soy su mamá, acá yo soy la que lo mando a usted, acá yo soy todo para usted y resuelvo los problemas que a usted se le presente" (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018), porque al no tener esa persona que

los haga sentir importantes, que les de respeto y reconocimiento en la casa, lo van a buscar en la maestra que es con quien pasan la mayor parte de su tiempo.

Y de acuerdo con ese sentido de confianza y protección que llega a inspirar en los estudiantes, debido a que así lo expresa una de las estudiantes entrevistadas cuando se le pregunta cómo es su relación con la maestra, ella responde que es buena, *“pues yo le puedo tener confianza a ella. También puedo, por ejemplo, contar algo que me está pasando y desahogarme con ella y ella me puede dar consejos.”* (Entrevista realizada el 9 de noviembre del 2018) y posteriormente cuando se le pregunta qué sentimientos le genera, dice: *“Protección, cariño, respeto, paciencia, la solidaridad”* (Entrevista realizada el 9 de noviembre del 2018), de acuerdo con este vínculo que la maestra construye con los estudiantes, a través de estas acciones es que los estudiantes la validan, al convertirse en una mediadora entre el estudiante y el padre de familia, *“A partir de eso el niño ve ese cambio entre el papá y él, también le va cogiendo más afecto a su maestro porque es un intermediario entre él y el padre de familia”* (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018) porque al establecer ese vínculo de confianza, y ella misma lo expresa; el hecho de que ellos le cuente su problemas cotidianos, le otorga la autoridad para darles un consejo, sin embargo, yo pensaría que no solo para darles un consejo sino para reconocerla como alguien en quien encuentran cariño, respeto, conocimiento, pero también alguien que les exige y por ende tiene un poder sobre ellos y merece respeto. *“Por eso me llamo maestra, la mamá que tienen extra; no soy profesora soy maestra. Yo siempre les digo que soy la maestra para que me vean como tal, como la mamá que ellos tienen por acá.”* (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

No obstante, esta relación que se plantea, en la que la maestra se sitúa como madre, puede ser problemática. Los estudiantes, en este caso, se encuentran en el nivel de primaria y aquí, quien enseña todas las áreas es una sola maestra, por esta razón este vínculo, que se desdibuja de la relación maestro- alumno, puede ocasionar una dificultad cuando se enfrenten a otros maestros que no comparten la idea de generar otro tipo de relaciones en el aula. Además, esto puede producir ciertas dependencias ante la ausencia de “la maestra madre” y confundir acerca de las representaciones que se están construyendo de lo que es la familia y el papel del maestro.

Por otro lado, también se podría hacer una lectura de este discurso con base en el psicoanálisis, pues el hecho de que ella afirme que los estudiantes no tiene un referente de autoridad en la casa

y que, por ende, sea ella quien se presenta como esa autoridad, ese lugar que se atribuye la maestra como madre, en el psicoanálisis se denomina como *función paterna*: “La función paterna es un significativo ordenador —en tanto que prohíbe y regula—, cuyo verdadero es unir el deseo a la ley y no oponerlos.” (Ramírez citado por Parada, 2013, p.26). Aquí, lo que pretende la maestra es hacerse responsable de transmitir la ley, a través de la prohibición para que se legitime, y a través de la ley, obtener un orden.

Sin embargo, en otra instancia, considero que ese reconocimiento o validación de la maestra como figura de autoridad no sólo lo concede el estudiante, sino que también lo hace el padre de familia, pues, como lo expresa la maestra, el padre deposita esa confianza en ella, a ella le confiere el cuidado y la educación de sus hijos y le transfiere la autoridad para que sea ella quien lo dirija mientras está en la escuela. No es gratuito que la maestra exprese que le da amor “*hasta a las mamás*” o que sirve de mediadora entre los estudiantes y sus padres, dado que, si la maestra no tiene una buena relación con los padres de los estudiantes o no siente que ellos la respetan delante de los hijos, los estudiantes van a reproducir este pensamiento o esta actitud frente al maestro y allí se podría fracturar este vínculo, en palabras de la maestra: “*y si (...) llega un padre de familia y también lo trata mal, el padre de familia influye autoritarismo en la casa a esa maestra y tampoco va a querer pararle bolas*” (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Se podría decir que ésta es una de las formas en las que el maestro construye la autoridad, cuando establece, en su cotidianidad, lazos más estrechos con los estudiantes, que traspasan el espacio escolar y los afecta en su vida diaria, por fuera de la institución. Cuando tiene en cuenta el contexto social, político, familiar en el que participa el estudiante y cuál es su realidad inmediata. Entonces allí, en donde el estudiante se da cuenta que es reconocido por el maestro, que es importante para él, es el estudiante quien le otorga al maestro esa validez o legitimidad, porque representa mucho más para él, ya sea admiración, cariño o respeto.

4.1.5 La autoridad y la religión

Otra relación que pude evidenciar es la que existe entre la autoridad y la religión, ya que es otro aspecto presente en el discurso de la maestra cooperadora, constantemente hace alusión a temas religiosos, como si ese Dios representara una ayuda divina que la dirigiera en sus actos, o tal vez fuera él quién le concediera la autoridad o la reafirmara:

[N]o sé qué tengo, pero como que tengo un ángel para los niños, entonces siempre me ha ido como bien, yo llego y los niños...yo siempre le digo a Dios "ven acá, que vos sos él que me vas a ayudar" y entonces los niños llegan a mí. (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Por otra parte, en los encuentros en los que participé con los estudiantes era habitual que se iniciara el día con una oración y considero que esto tiene que ver con las creencias religiosas de la maestra, se ve reflejado en la misma evocación de pasajes bíblicos: *"pero yo le doy afecto a todo el que me pone en mi camino yo soy "ven a mí" como dice el señor "ven a mí que yo estoy aquí"*. (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018)

Si bien, la maestra no expresa directamente que la autoridad depende de la religión, según lo que plantea Weber cuando habla acerca de los tipos de autoridad, es que la ley divina es otro tipo de autoridad tradicional, y en esta lógica se consideraría a la maestra sujeta a esta autoridad superior, entonces de acuerdo con esto, al estar sujeta a ella se siente respaldada en sus actos porque considera que lo que hace está bien hecho, porque es esa figura divina quien la ilumina, así como ella misma lo expresa: "Uno como maestro tiene la psicología, no sé cómo mi dios lo ilumina a uno, entonces comienza a comentarle al papá para que cambie." (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2018), es decir, como si fuera voluntad de Dios tenerla ejerciendo la labor docente, y debido a esa voluntad, ella tiene el "poder" para ejercer la autoridad en el aula de clase, a través de esa representación divina.

Y con base en esas relaciones que se establecen con la autoridad, que expresan de manera sucinta, tanto maestros como estudiantes, se puede entrever esas concepciones que tienen sobre este tema, pues a medida que avanza el análisis, vemos cómo van quedando claros algunos puntos: en primer lugar; todos coinciden en que la autoridad es algo que se construye y una de las formas de construirlo, es a través del vínculo afectivo, un vínculo que se basa en el amor, el respeto y la escucha, no obstante, para los maestros en ejercicio también es necesario, ser más "precisos" y "firmes", o cuando es necesario "poner mano dura", no todo puede ser por el lado del afecto, en segundo lugar; es importante que el maestro tenga un saber y que esté preparado para su clase, es decir, tenga un conocimiento que ofrecerle al estudiante y sepa cómo enseñarlo, a partir de esto los estudiantes pueden llegar a verlo como una autoridad intelectual. Por último, queda claro el

papel que tienen los padres de familia en la autoridad que construye la maestra y esto lo vamos a ver con mayor claridad, más adelante cuando se hable acerca de las jerarquías.

4.1.6 Algunas consideraciones que emergen sobre la autoridad

Con base en todo lo expuesto anteriormente, queda claro que la autoridad requiere de una serie de disposiciones, saberes y condiciones que no son inherentes al maestro, como lo expresa, el solo hecho de portar un título no le otorga automáticamente un reconocimiento de autoridad como afirma Tassin (citado por Diker): “[la autoridad] (...) no es tal sino cuando se la reconoce como tal” (2010, p.160)

Así pues, se puede afirmar que la autoridad es algo que se gana, que se construye con los estudiantes, a través de la creación de un vínculo y dependiendo de otros factores como la relación con la familia. Y cuando se logra construir esa autoridad el maestro es reconocido por el estudiante como alguien que merece respeto, que tiene un saber y que tiene la autorización de establecer cierto orden por medio de unos límites, porque no todo está permitido en el aula de clase. Ese sentido de autoridad que se evidencia a través de un reconocimiento, lo expresa una maestra en formación como:

[L]a autoridad es cuando el estudiante valida lo que tú eres en el salón de clase, es decir, que valida tu existencia, lo que enseñas y todo lo que está pasando en el aula de clases, o sea, puede que lo refute o lo piense de una manera diferente pero que al menos valide esa existencia que está ahí (...) al fin y al cabo la autoridad es que se valide lo que tú hagas o que la persona que está allá en el aula de clases diga: -bueno, yo a esta persona le creo, la respeto porque es una persona que puede saber o lo que sea, pero que también la valido como ser humano. (Entrevista realizada el 6 de marzo de 2019)

No obstante, hay otros hechos que se alejan bastante de estas relaciones y que, de manera implícita revelan las representaciones que, en este caso los maestros, han ido construyendo sobre la autoridad, esto lo pude percibir a través de la observación, de la atención a expresiones espontáneas, de los comportamientos y hasta en el mismo discurso.

Una de las maestras entrevistadas, mi maestra cooperadora, a lo largo de la entrevista menciona que la autoridad es algo que se gana, como ya se demostró anteriormente. Dice que la autoridad no es maltratar, gritar o ser inflexible con el estudiante, sin embargo, cuando habla acerca del comportamiento que debe tener el maestro, puede inferir que va un poco en contravía a lo que venía planteando, dado que expresa que evidencia esa presencia de la autoridad cuando hay respeto hacia ella y hacia la clase, pero también cuando da una orden y todos la cumplen, no se rebelan: *“cuando les doy orden y la cumplen, es que tú puedes ver como es el salón, si yo doy una orden "apunten" "vamos a hacer algo" ellos lo hacen, el salón nunca se rebela, si yo estoy aquí”* (Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2018) aquí se contradice porque esto dista bastante con la lógica de autoridad que estaba tratando desde el principio. En este sentido, se infiere que una de sus representaciones de autoridad es la obediencia absoluta como si nadie pudiera hacerle resistencia. A su vez, esto también pude evidenciarlo, cuando estuve presente en el aula, con comentarios sueltos como: *“a ellos hay que hablarles fuerte, o si no se le montan en la cabeza”* (Autorregistro, 1 de septiembre de 2018), pero lo que ella nombra como “hablarles fuerte”, en realidad es un grito de alerta, al que los estudiantes responden con un silencio. Es más, en algún momento, después de terminar una actividad con los estudiantes, cuando le pido un consejo u observación, responde de esta manera:

Quando le pido que me de alguna observación o algo que me pueda aportar en mi práctica, me dice que le gustan mucho las actividades lúdicas, que trabajaron mucho conmigo siendo mi primera clase, pero que yo no podía sonreír mucho porque perdía autoridad. (Autorregistro, 7 de septiembre de 2018)

Esto indica que, si bien es consciente de cómo debe construirse la autoridad o de que ésta requiere de ciertas condiciones, a la hora de la práctica se confunde con lo que es el poder o el autoritarismo. Entonces, esa otra cara de la autoridad o más bien cuando cruza la línea al autoritarismo, depende de cómo me comporto con los estudiantes, de si soy una persona fría, sería o totalmente inexpresiva, además de cuáles son esas estrategias o mecanismos que debo usar para mantener el orden en el salón, por ejemplo, la disciplina, el grito, mi postura corporal, estableciendo ciertas barreras o límites con los estudiantes para que ellos comprendan quién es la que manda. Gracias a esto, se puede decir que lo ocurre aquí es que en el ejercicio, la autoridad se

traduce como un objeto que se posee, y a razón de ello, no existe, efectivamente, una construcción previa. Por ello, es más factible que se ejerza la autoridad como un poder ilegítimo que, antes de formarse, se impone.

En consecuencia, la autoridad pensada como objeto se puede sustentar en acciones y comportamientos por parte del maestro, que determinan su “obtención” y que pueden depender, por ejemplo, de las primeras interacciones en el aula.

4.1.6.1 *Lo fundamental de la primera interacción en el aula.*

Como se menciona anteriormente, existe una representación común en la maestra cooperadora y un maestro en formación, la cual, hace alusión a la forma en que el maestro debe actuar en su primera interacción en el aula, y dependiendo del éxito con el que se lleve a cabo se puede asegurar esa autoridad pensada como un logro u objeto.

Esto se evidencia, en lo que expresa precisamente el maestro en formación, que aunque está de acuerdo con que la autoridad es algo que se construye “*la autoridad es ganarse y construirse, entonces, la autoridad se construye en tanto permitimos diálogos y consensos entre ambas partes, estudiantes y maestros*” (Entrevista realizada el 12 de marzo del 2019) y que se construye a partir del diálogo y siendo flexibles, también considera que el maestro debe tener cierta actitud o manera de ser con los estudiantes:

[P]ues no sé si sea una fórmula infalible, o que tenga, pues, otras repercusiones en otros maestros, pero la fórmula que yo he tenido es ser una persona seria y poco a poco ir soltando. Que es también, como, creer en los estudiantes, y creo que desde ahí se gana la autoridad, de mostrarse un poco serio y después ir conversando, ir afinando cosas que de una u otra manera ya le van a dar a uno esa figura de autoridad entre los estudiantes, y claro no está de más, decir que el que lo reconozcan a uno como maestro, como profesor, ya también le da una cierta autoridad. (Entrevista realizada el 12 de marzo del 2019)

De acuerdo con lo que expresa Leidy Viviana Muñoz en su trabajo investigativo *Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza*: “Para algunos docentes la imagen que se proyecta en términos de autoridad durante las primeras clases

es fundamental para el relacionamiento en este sentido que se establece posteriormente.” (2012, p.92) En consecuencia, es posible que, para este maestro en formación, desde este primer acercamiento que tiene con los estudiantes, a través de una actitud seria, es definitivo para los demás encuentros, porque es posible que los estudiantes ya se hagan a una primera idea de cómo deben actuar en frente de él.

En este orden de ideas, es necesario hablar del primer encuentro que tienen los maestros con sus estudiantes. Este se considera, para algunos, una de las pruebas más importantes que debe superar, pues va a generar una primera impresión sobre su propia personalidad y lo que menos quiere demostrarse es el temor o la inseguridad que puede estar experimentando. Esto que se problematiza, se puede ver plasmado tanto en obras literarias, como en películas en donde el maestro es protagonista, y siempre se describe como un punto de tensión. Así como lo expresa McCourt (2006) en su obra literaria *El profesor*:

Esta mañana tengo que tomar decisiones. El timbre sonará dentro de un momento. Ellos entrarán en tropel y ¿qué dirán si me ven sentado tras la mesa? «Eh, mirad. Se esconde.» Son expertos en profesores. Si te sientas tras la mesa das a entender que tienes miedo o que eres perezoso. Te estás sirviendo de la mesa como de una barrera. Es mejor ponerte de pie y salir al frente. Planta cara. Sé hombre. Si cometes un solo error en tu primer día, tardarás meses en recuperarte. (P.10)

Con base en lo anterior, se podría observar cómo, la autoridad aquí no solo implica unas relaciones, unos saberes, sino que también precisa de ciertos comportamientos del maestro frente a los estudiantes, por medio de los cuales se ubica en un lugar de respeto. Imponiendo las reglas de interacción que determinan la relación entre maestro- alumno.

4.1.7 La continuidad del maestro, necesaria para construir el vínculo

Otro punto que es fundamental destacar aquí, con base en la información recolectada, es que el vínculo se hace posible dependiendo del tiempo que el maestro comparta con los estudiantes, del nivel de compromiso que este tenga con el grupo, de cuánto interés tenga en su contexto, capacidades, limitaciones, a sus gustos, intereses, a su relación con los integrantes de su familia, y

todo lo que sea importante para el estudiante. Por esta razón, tanto maestros como estudiantes llegan a un punto común y es que la autoridad no es algo que se construye en un día o en una semana o compartiendo con ellos, intermitentemente, porque como quedó claro anteriormente, es necesario que se cree un vínculo y esto es algo que requiere de constancia, de paciencia y continuidad, no es algo innato o inherente al maestro no se da de manera natural, sino que se consigue, así mismo lo explica Tenti Fanfani:

En este contexto, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función. Para ello, debe emplear nuevos recursos relacionados con la capacidad y la disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la argumentación racional, etcétera. (2004, p.4)

Lo que el autor plantea aquí como una conquista es equiparable a una construcción que está sujeta a algunos aspectos que se van dando en la cotidianidad y la interacción diaria con los estudiantes, ésta depende del nivel de compromiso del maestro, de la entrega, en tanto debe proponer nuevas estrategias que permitan renovarlo en pro de afianzar ese vínculo. Esto se puede lograr, a través del trabajo conjunto, la escucha, la comunicación, el reconocimiento los cuales permiten que se establezcan lazos más fuertes. Siendo conscientes de que esta no se otorga, ni se concede, tampoco tiene que ver con atributos vocacionales, mucho menos es innata al maestro, sino que implica un trabajo, mediado por una serie de condiciones en las que el estudiante participa activamente. Por algo mismo Kojève menciona que la autoridad es un asunto de dos. A propósito de esto, bajo la mirada de una maestra en formación se entiende de esta forma:

[Q]ue yo sienta que he sido maestra en todo este tiempo que he ido a la escuela, fue en el año de práctica profesional y en ese año de práctica profesional, me pude considerar una profesora, sí. Ahí sí sentía que tenía cierta autoridad, no obstante, no quiere decir que yo la haya tenido desde el principio, como te digo, eso es algo que se tiene que ir adquiriendo (...) porque es que, y eso sí lo tengo claro, para un estudiante, una persona que va tres veces en un semestre, no hay autoridad absoluta ahí, porque es una persona X, que solamente va a ir tres veces y se va, y eso pasaba mucho en la escuela que yo estaba, porque llegaban funcionarios de la Alcaldía de Medellín, donde tenían que estar dos semanas con los niños,

o una semana, y ¿qué pasaba? los estudiantes no los consideraban autoridad porque eran personas que les iban a llevar solamente cosas (...) pero yo, por ejemplo, que estuve en un proceso de un año, uno sí siente mucho la diferencia y uno siente que uno sí es la autoridad, porque obviamente estuve en un proceso con ellos, no fui una persona que estuvo intermitentemente, no fui una persona que simplemente fui en búsqueda de investigar algo e irme, sino que hubo un proceso en el que ellos vieron que realmente lo que yo quería era enseñarles y también, pues, había un interés de crecimiento, de mucho aprendizaje mutuo, entonces yo creo que eso los niños lo detectan y por eso es que, sí tiene que ir ligado, obviamente, con el tiempo. Una persona no puede ganar la autoridad en un día o en una semana. (Entrevista realizada el 6 de marzo del 2019)

Es importante entonces, pensar en la autoridad como aquello que se fortalece con el tiempo, en tanto no se materializa en una única sesión de clases o en un corto periodo, porque se necesita interactuar y es precisamente, por medio de esas interacciones que se logran entablar los diferentes vínculos que aquí se plantean para la construcción de autoridad.

4.2 Es posible pensar en una autoridad concedida: La autoridad como un asunto de jerarquías

Es la diferencia entre fabricar una obra que nos pertenece y nos completa, a imagen y semejanza y hacer nacer a otro/a dando lugar a lo novedoso y diferente que trae, a las distancias que despliega y las disidencias que plantea. (Greco, 2007)

A través una mirada totalmente distinta a la que considera que la autoridad es algo que se construye junto con los estudiantes, los datos que me va arrojando la indagación sobre la problemática planteada, por medio de las experiencias de los maestros en ejercicio, me van permitiendo descubrir una visión que cambia totalmente el panorama, puesto que, en una conversación que sostengo con un maestro indígena que enseña a la comunidad Embera que hace parte de la institución, descubro que las dinámicas que se manejan en esta comunidad son diferentes, y contrario a lo que todo lo que venían planteando en la investigación con respecto a la autoridad, para este maestro era distinto.

Para comprender mejor este asunto de las jerarquías, me remito a lo que, precisamente me explica el maestro. En la comunidad Embera, existen varios tipos de autoridad: está el sabio Jaibaná, que es una autoridad para la comunidad -no para la escuela- y trabaja desde la medicina; por otra parte, está la autoridad del cabildo indígena, que está conformada por el gobernador, el alcalde, un secretario, un tesorero, guardia y concejo de conciliación, este se constituye como la autoridad máxima en una comunidad, a nivel legal. Esta autoridad se encarga de imponer las normas y los castigos; en otra instancia; están los docentes, que son la autoridad pedagógica de la escuela y, por último, encontramos a las madres cabeza de hogar, que se encargan del cuidado de los niños, y de los asuntos del hogar, entonces son a la vez madres y autoridad.

De acuerdo con esto, vemos que lo que aquí se plantean, evidentemente son unas jerarquías, en donde el maestro como autoridad pedagógica ocupa un determinado lugar en esa escala de autoridades. Pero ¿cómo se obtiene esa autoridad? en relación con lo que el maestro va expresando en la entrevista; en esta comunidad la autoridad es delegada, podría decirse que al maestro se le concede ese poder para ejercer la autoridad y ese poder se lo otorga el cabildo indígena, a través del voto de la comunidad, puesto que las decisiones las toma la comunidad a través de una asamblea. Debido a esto, como se le concede la autoridad en ese espacio escolar, el maestro es respaldado por esos agentes que lo nombran, en palabras del maestro:

Entonces la autoridad que uno ejerce ahí en la comunidad es mucha y se visibiliza mucho, primero por la comunidad y segundo porque los niños, si ellos no hacen caso uno le dice a los padres de familia y si los padres no hacen caso, uno le dice al cabildo y ellos también tiene derecho a castigarlo. (Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2019)

En este caso, podemos observar que, así como el maestro lo menciona, tanto el maestro y los estudiantes, como los padres, están sujetos a una autoridad superior que es el cabildo indígena, y es a esta autoridad a quien deben rendir cuentas sobre sus actos. Si los estudiantes faltan a la escuela, el maestro tiene el derecho para cuestionar al padre esa falta, si el padre no tiene una justificación válida, la autoridad pedagógica tiene el deber de comunicarlo al cabildo indígena, el cual evaluará cuál será el mejor castigo. Entonces, en este juego de roles, vemos que la autoridad opera como una obediencia ante ese sistema de poder, allí el maestro no tiene por qué preocuparse de constituirse como una figura de autoridad para los estudiantes, pues ante toda la comunidad el

maestro ya tiene esta condición, el poder es transferido al maestro por parte del cabildo que es quien ejerce el poder, sin embargo, esto no significa que no pueda construir un vínculo con los educandos.

Trasladando estas jerarquías a la escuela, en un contexto urbano, encontramos distintos niveles, los cuales, a la hora de presentarse una falta, deben ir escalando conforme el conducto regular. En primer lugar, está el maestro, quien es el más buscado por los estudiantes ante cualquier novedad en el aula de clases, en segundo lugar, está el coordinador académico, luego el rector y finalmente, si la falta no se puede llegar a solucionar en la institución, se debe dirigir a la Secretaría de Educación.

Esta forma de concebir la autoridad era, sobre todo, propia de los sistemas educativos modernos, lo que Tenti nombra como un “efecto de institución”

El acto del nombramiento en un “cargo” o una “cátedra” de la escuela oficial (es decir, reconocida por el Estado para ejercer la función educadora) generaba esa consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de crédito. Por el solo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto, no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir. (...) en la primera etapa del desarrollo de los sistemas educativos modernos, en general la autoridad era más un efecto casi automático de la institución que un mérito personal. (Tenti Fanfani, 2004, p.1-2)

No obstante, aunque es probable que este método de organización funcione en la comunidad Embera, ya en la ciudad vemos que las dinámicas son totalmente diferentes. Mientras que, en el campo, el maestro está protegido y respaldado por el cabildo indígena, en la ciudad está completamente solo y sobre él cae toda la responsabilidad, es él quien debe asumir el trabajo de conseguir ese reconocimiento como una autoridad. Esto, efectivamente es algo que también perciben los estudiantes, lo que se podría entender como la ausencia de una autoridad simbólica, ya que, en su comunidad, la autoridad se había concebido como una obligación a obedecer por miedo al castigo. En este sentido, si no hay castigo, no hay por qué responder a esa autoridad. Por

tanto, el estudiante, en este contexto aún desconocido para él, no logra comprender que el maestro también es alguien que ha sido nombrado para enseñarle, además de castigarlo e imponer órdenes. Desconoce que en la ciudad también existen unas autoridades hay un orden establecido, y ante este desconocimiento el maestro es el responsable de construirse como una autoridad en el salón de clase.

Y aquí se da un doble rompimiento de esa autoridad delegada, no solo no la reconocen los estudiantes, sino que tampoco la aprueban los padres de familia, y esto se evidencia en el siguiente relato del maestro:

Hay una diferencia entre ciudad y el campo; usted en el campo, los niños son más humildes, los padres están muy pendientes de ellos, entonces los niños llegan a la escuela directamente a estudiar, directamente a lo que viene. Lo que usted planea en la escuela se desarrolla (...) En este contexto (...) A muchos de los padres ni siquiera le interesa, muchos de los padres no vienen a ver cómo va el hijo, cómo es el proceso, cómo se está comportando, los niños los mandan por mandarlos, a ver cómo se sienten acá (... entonces los niños con base en eso, como ellos lo saben, dicen: "no profe, yo no le voy a hacer caso a usted, no quiero hacer, mejor quiero irme a jugar fútbol", uno le dice: "le voy a decir a su papá", entonces dicen: "dígame a mi papá, a mí no me importa, no me interesa"; como ellos saben que los papás prefieren tenerlos en la calle. (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2019)

Entonces, es muy interesante, ver cómo la autoridad en una comunidad indígena cambia totalmente cuando se traslada a la ciudad. En la ciudad, se transforman esos sujetos que ejercen autoridad por otras que se relacionan con la escuela como institución, (maestro, coordinador, rector, etc.) las dinámicas escolares varían, y la autoridad no puede ser concedida como sí se hace en esta comunidad indígena, al contrario, es trabajo del maestro lograr que los estudiantes lo respeten y reconozcan, algo que le genera gran dificultad, pues para él "la exigencia en la comunidad, es más, [y] es muy bueno para la formación del niño trabajar desde ese estilo, pero acá no." (Entrevista realizada el 20 de noviembre del 2019)

Por tanto, estas jerarquías son necesarias en cualquier contexto educativo para establecer cierto orden que permita el adecuado funcionamiento de la escuela.

Otro aspecto que refleja el modo en que es tratada la autoridad en el contexto urbano, es que, la sola condición de maestro o el título profesional, no significa que los estudiantes te reconozcan como tal, aunque seas nombrado por otro actor con un poco más de poder dentro de la institución, ya sea el rector o el coordinador, por lo tanto la autoridad no puede otorgarse, y pongo como ejemplo, mi experiencia en la institución, pues, pese a que la maestra cooperadora, me nombrara como una maestra en frente de los estudiantes, esto no bastaba para que ellos me reconocieran, de hecho, constantemente debía interrumpir las actividades que yo proponía para “recordarle” a los estudiantes que yo era la maestra y que era yo quien dirigía la actividad.

4.3 ¿El secreto está en ser fuertes con la disciplina?: Los momentos en que la autoridad fue sustentada por el dispositivo disciplinario

La formación externa del hombre (...) sin una formación interior es simple brillo; la formación del gusto sin la formación del corazón es simple cultura; la formación del entendimiento sin la formación del corazón y del gusto es simple ilustración. (Posselt, 1795)

Desde que nacemos, automáticamente ingresamos a un grupo social, entiéndase aquí como un conjunto de individuos con normas y valores en común, en este caso una familia, quedando a merced de lo que este decida hacer con nosotros. Adquirimos una cultura por herencia y en los primeros años de vida nos formamos a imagen y semejanza de quienes nos asumen como “su” responsabilidad, convirtiéndonos en algo así como sujetos maleables sin voz ni voto, tanto para aquella institución que conocemos como familia, como para la misma sociedad, pues en esa primera infancia aún no hay consciencia de nuestros propios actos. Al cabo de un tiempo, somos llevados y recluidos en la escuela, allí nos reciben y nos muestra el ideal de ser humano que necesita la sociedad y lo que debemos hacer para alcanzarlo, porque de lo contrario no podremos ser productivos, y lo que no es productivo no le sirve a la economía del país. Allí entendemos que nacimos defectuosos y que debemos entregarnos al perfeccionamiento, y que para llegar a este perfeccionamiento hay un largo camino por recorrer. En palabras de Vierhaus (1979): “Puesto que

la naturaleza humana no está en posesión de la autonomía divina, entonces ella debe aprenderlo mediante una formación progresiva y dar los pasos hacia delante en una lucha permanente” (p.15)

Para lograr su objetivo, que es este ideal de ciudadano, el gobierno, no solo se apoya en la cultura y en las leyes, sino que recurre a unos mecanismos de represión y control, a través de ciertos dispositivos que regulan el comportamiento de los individuos, a lo que Foucault nombra como “sociedad disciplinaria” definida como la constitución de lugares de reclusión: cárceles, escuelas, talleres y hospitales (Deleuze, 1987), y la relaciona con el concepto de *panóptico*, que según expresa, tiene gran impacto sobre los individuos:

De ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce (Foucault, 2002, p. 185)

Por su parte este panóptico funcione debe haber unas condiciones: *visibilidad*, los vigilados siempre deben estar a la vista, esto hace que el funcionamiento del poder se vuelva más seguro y efectivo; *individualización*; es necesario que cada sujeto sea observado de manera individual. (Foucault, 2002). Asimismo, según Foucault:

Bentham ha sentado el principio de que el poder debía ser visible e inverificable. Visible: el detenido tendrá sin cesar ante los ojos la elevada silueta de la torre central de donde es espiado. Inverificable: el detenido no debe saber jamás si en aquel momento se le mira; pero debe estar seguro de que siempre puede ser mirado. (2002, p.185)

Al trasladar estos principios o formas disciplinarias a las instituciones escolares, es evidente que las figuras encargadas de su construcción y constitución se basaron en estos para hacer de la escuela un espacio de reclusión, de encierro, aislamiento y vigilancia, dedicada a disciplinar, a la corrección y al perfeccionamiento por medio del miedo y del castigo. Con el fin de homogeneizar a los sujetos que allí asisten, contrarrestando ese salvajismo tan natural en el ser humano, donde es el maestro quien se convierte en el principal guardia. Como lo expone Runge:

De allí que la educación, entendida en su sentido amplio como cuidado (*Wartung*), disciplina (*Disziplin*), instrucción (*Unterweisung*) y formación (*Bildung*), tenga como tarea fundamental evitar la posible caída en el salvajismo y la animalidad del individuo —del niño— e introducirlo, en cambio, en el camino de la razón —de la racionalidad— para que este logre así su autonomía.” 2012, p.252)

Por otra parte, Runge explica que hay un tránsito de esa *sociedad disciplinaria* hacia una *sociedad de control*, que se caracteriza por ser más democrática, pues aceptamos esas formas de control, porque se incorporan de manera más sutil, haciendo parte de la vida del sujeto, ahora, más que ejercer un control sobre los cuerpos, también se formula un control sobre las mentes a través de la “psicopolítica”, que se relaciona con formas de producción y de control inmateriales e incorpóreas, esto es, programas e información (Han, 2014, p.23). A diferencia de la sociedad disciplinaria donde el objeto era el cuerpo, por tanto, la dominación estaba dirigida a él, en la psicopolítica “el sujeto sometido no es consciente ni siquiera de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto” (Han, 2014, p. 28) Por tanto, este concepto se materializa en las prácticas que realizamos frecuentemente y que, aparentemente se presentan como una necesidad, al ser “útiles” para los individuos, pues el objetivo de esta forma de poder es hacer “que el individuo actúe de tal modo que reproduzca por sí mismo el entramado de dominación que es interpretado por él como libertad” (Han, 2014, p. 46) No obstante, detrás de cada producto o “experiencia” que se ofrece hay una subjetividad que se está vendiendo, por medio de la televisión, del internet, etc., se moldean los cuerpos y las mentes infantiles y juveniles.

Es importante también pensar esto, precisamente, con relación a la autoridad, en donde los medios de comunicación juegan un papel importante en los imaginarios que los estudiantes van creando sobre las figuras de autoridad. “Los contenidos televisivos parecen instalar socialmente unas representaciones de relaciones de poder más simétricas con los adultos y, por tanto, la autoridad y el poder orientador de estos últimos se presentan cuestionados (Duarte citada por Duarte & Jurado, 2017, p.297). En el ejercicio diagnóstico que realicé con el grupo de quinto descubrí que el género musical favorito de la mayoría de los estudiantes eran el *Reggaetón* y el *Trap*, y sus programas preferidos eran *El Desafío*, *La Reina del Flow* y *La Piloto*, por tal motivo,

la inmersión de este tipo de contenido podrían sugerir nuevos referentes de autoridad a los estudiantes al convertirse en figuras que admiran y respetan por todo lo que representan para la sociedad, no es un secreto, por ejemplo, que las letras del Reggaetón y el Trap hacen alusión al dinero, las armas y el sexo. La trama que desarrolla *La Reina del Flow*, gira alrededor de la carrera musical de Yeimi, la cual, después de salir de la cárcel por una pena injusta, decide cobrar venganza y en el camino, alcanza la fama como cantante de reggaetón. En *El Desafío*, se exponen los cuerpos bien trabajados y definidos, que lograron a través del ejercicio y el gimnasio, de atletas que se enfrentaban entre sí a través de distintas pruebas que medían su capacidad física con el fin de ganar un premio final de cuantiosa suma; y *La Piloto*, es una serie que, básicamente trata de una mujer que transporta droga a diferentes países evadiendo la ley. Como lo afirman Duarte & Jurado:

El temprano consumo de la televisión por los niños y las niñas ha desestabilizado el lugar de las instituciones que tradicionalmente han ostentado frente a ellos el saber, la socialización y el poder, siendo las más representativas la familia y la escuela (...) De otro lado, la televisión junto con las tecnologías informáticas han sido agentes socializadores de primer orden y configuradores de nuevas subjetividades de las generaciones más jóvenes. (2017, p.297)

Sin embargo, aunque ese paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control se plantea en torno a la sociedad en general, no se aleja mucho de lo que sucede en la escuela actualmente y se percibe a través de los métodos que emplea el maestro para mantener a los estudiantes controlados, que, si bien son más sutiles, apuntan al mismo objetivo, disciplinar los cuerpos y las mentes. Esto pude evidenciarlo, por ejemplo, en la distribución del espacio, algo que es muy común ver en las escuelas. El orden perfecto de las filas, todas mirando hacia el frente, una disposición del espacio que posibilita vigilar mejor a los estudiantes, la escritura a través del dictado como un mecanismo para controlar el cuerpo, el grito constante para ponerle fin al ruido generado por las voces de los alumnos y amenazas como mandar llamar a los padres de cuyos estudiantes forman más desorden.

[E]ntonces, podríamos concebir esta acción de escribir como un mecanismo de control, el adoctrinamiento del cuerpo y de la mente, esa inactividad del cuerpo que impide el mirarse

a los ojos, reconocerse y comunicarse. Estas formas de ejercer su fuerza o su poder en el aula quizás no sean tan evidentes debido a que son más sutiles, por lo que es más difícil resistirse a ellas, pero, están presentes en esa relación maestro-alumno. (Autorregistro, 7 septiembre del 2019)

De hecho, estos mecanismos de control se convierten en una constante en el aula de clase. A veces los considero como algo rutinario, que se ha instalado en la mente y el cuerpo de los estudiantes, tanto que son asumidas naturalmente por ellos y hasta consideradas como algo necesario para que exista un orden en el salón, sin embargo, la finalidad de estas es bastante cuestionable, quizás tenga que ver con preparar al estudiante para el trabajo, para cumplir con horarios, ser responsables de su espacio de trabajo, acatar órdenes sin cuestionar las mismas, etc.

Observo cierta obsesión con el orden, con la organización de las filas, la disposición del espacio, la disciplina, la limpieza y el control de los cuerpos, en realidad ver todo esto me enferma un poco, además de que en el momento en que estaba sola con el grupo, llega otra profesora y los estudiantes se ponen de pie apenas la ven. (Autorregistro, 15 de septiembre del 2018)

A su vez, esa necesidad de la maestra cooperadora de mantener ese control en el aula también la percibí sobre mí, pues, en muchas ocasiones, cuando era ella quien dirigía la clase, constantemente me pedía que me sentara o que me quedara “tranquilita”, que no me estresara: “es muy común que me pida que me siente cuando ella dirige la clase, de pronto es mi actitud activa la que le incomoda o lo hace por solidaridad.” (Autorregistro, 15 de septiembre del 2018) Al respecto, en cuanto esos mecanismos de control que emplea el maestro, Jules Henry (citado por Muñoz) plantea que: “en la educación se emplean múltiples mecanismos para controlar la conducta del aprendiz. A partir de este autor es posible definir un mecanismo de control como un dispositivo que permite ejercer presión sobre un individuo para provocar o inhibir conductas.” (2012, p.88)

Otro punto importante que destacar es que, al principio, en las primeras actividades que realizaba con el grupo siempre se hacía resistencia a la propuesta de hacer una mesa redonda, estas propuestas las realizaba con el fin de generar un ambiente de juego, trabajo en equipo de una manera mucho más libre, por medio del movimiento y también para aprovechar mejor el espacio.

Sin embargo, los estudiantes mostraban cierta apatía, les costaba seguir instrucciones y se veía poca habilidad para manejar su cuerpo, algunos expresaban inconformidad y se rehusaban a hacer las actividades o las hacían de “mala gana”, además de esto, se presentaban varias disputas para acomodar las sillas, algunos terminaban discutiendo y agrediendo verbalmente, no obstante, a medida que se iban adaptando a este otro tipo de ejercicios había una mejor recepción. Esto se debía a que ya estaban acostumbrados a esta forma de control.

[H]ay gran dificultad para seguir instrucciones, para formar un círculo, supongo que es porque nunca se organizan de esta forma, tanto que a algunos les da pereza pararse de la silla, aunque, he notado que al principio que les pedía hacer una mesa redonda, expresaban su inconformidad por organizarlos de esa manera, ahora son ellos quienes me piden que nos organicemos así, todo el tiempo me preguntan ¿qué vamos a hacer hoy? ¿qué vamos a trabajar? ¿ponemos las sillas en mesa redonda? ¿vamos a jugar? Y puedo destacar esto como un logro, pues, a lo que antes le hacían resistencia, ahora lo disfrutaban y van aprendiendo a autorregularse, son ellos quienes se disponen para recibir la clase, ordenan las sillas y piden silencio y veo que en estas acciones hay más consciencia y autonomía (Autorregistro, septiembre 15 del 2018)

Ahora, en cuanto a esos mecanismos de control que se evidencian en el aula, algo que me genera gran curiosidad es ver cómo los estudiantes lo incorporan a su cotidianidad, a tal punto que aun cuando no está la maestra cooperadora en el aula, siguen estando presentes y son los mismos alumnos quienes los emplean. Cuando la maestra se ausenta del salón, algunos se encargan de mantener el control en el salón mientras ésta regresa; *“en algunos momentos, es Camila quien acude al mecanismo de anotar a los estudiantes en el tablero,* (Autorregistro, 21 de septiembre del 2018), de hecho, es *“Camila quien vigila todo el tiempo”* (Autorregistro, 15 de septiembre del 2018), mucho más cuando la maestra no se encuentra.

Es más, en las entrevistas cuando le pregunto a los estudiantes si están de acuerdo con las medidas disciplinarias, responden que sí, que les parecen necesarias. Una de las estudiantes cuando habla acerca de cómo sería un buen maestro, expresa que debe ser *“una persona amable, que sea amorosa con los niños, pero que a la hora también de enseñar, también sea fuerte”* (Entrevista realizada el 9 de noviembre de 2018). Pero cuando le pregunto a qué se refiere con eso de “fuerte”,

pareciera que responde más desde el deber ser, porque aclara que sería de esta manera: “*diciéndole por favor, siéntate o sino llamándole la atención suavemente.*” (Entrevista realizada el 9 de noviembre de 2018). No obstante, luego, cuando le pregunto si considera que hablándole calmadamente va a obedecer, menciona que todo depende de la persona y agrega lo siguiente:

Por ejemplo, si el niño comprende lo que la profesora le está diciendo, la profesora le puede hablar calmadamente. Pero si el niño, por ejemplo, ya no le para bolas a la profesora, ya tiene que tomar otras medidas (...) Llevarlo a coordinación, suspenderlo o llamar a los padres (Entrevista realizada el 9 de noviembre de 2018)

A través del diálogo con la estudiante, puedo percibir que estas medidas se han considerado como necesarias porque son funcionales y prácticas cuando el alumno no obedece al maestro, y ahí es donde se comprueba que la autoridad se ha fracturado, dado que, como lo expresa Taussin (citado por Diker) “Sólo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción” (p.158. En 2010, p.27), pues, ese temor que puede llegar a producirle el hecho de ser llevado a coordinación, suspendido o llamar a sus padres, crea el efecto esperado por el maestro, que el estudiante se autorregule y obedezca. No porque haya un reconocimiento de autoridad, sino porque la medida de sanción lo obliga a obedecer. De acuerdo con esto, hubo momentos en que la aplicación de la medida disciplinaria se implementó como método para salvaguardar la autoridad del maestro cuando fracasó su reconocimiento por parte de los estudiantes. Por tanto, cuando estas medidas son conocidas por los demás estudiantes, porque es común que la amenaza que va dirigida al alumno se de en voz alta, tienen un mayor efecto sobre el grupo en general, porque sirve como advertencia para los demás, sobre lo que les puede pasar a ellos también si se comportan de manera similar.

Si el niño no comprende bien lo que la profesora le está diciendo y se sigue repitiendo otra vez, llaman a los padres a ver qué pasa con el hijo, si el problema es desde la casa o es desde acá del colegio (...) porque si el niño si lo comprende, pues, ya el niño no va a seguir haciendo cosas que la profesora le haga dar rabia y que a los otros niños también, entonces ya no tienen que llamar a los padres de familia (Entrevista realizada el 9 de noviembre de 2018)

De este modo asumimos dichas prácticas y dispositivos como algo necesario e indispensable, cayendo en estos juegos de poder. Sin embargo, es paradójico que nosotros mismos nos dejamos arrastrar sin ninguna resistencia, tal es la costumbre que el opresor se convierte en una figura indispensable para el oprimido. Tanto que nosotros mismos, como maestros, a veces llegamos a reproducir en el aula, lo que experimentamos en nuestra época de estudiantes. Al respecto, uno de los maestros entrevistados reconoce que una de sus dificultades que tuvo con los estudiantes en sus primeras prácticas, fue tener una idea errada frente a la autoridad.

Bueno, la primera práctica que recuerdo creo que fue... sí fue eso, creo que me mostré serio durante mucho tiempo, entonces, más que me tuvieran respeto, así como tal por mi figura como maestro, me tenían miedo. Entonces, creo que ese fue como uno de los primeros errores que cometí (Entrevista realizada el 12 de marzo de 2019)

De hecho, en un momento que estuve dirigiendo una actividad con el grupo de quinto, la maestra tuvo que ausentarse, no sin antes decirme las siguientes frases: “*fuerte con la disciplina para que no se le descontrolen*” y “*no les digo que me voy porque se alborotan*” (Autorregistro, 28 de septiembre de 2018), a partir de estas frases podría inferir dos cosas: una; que efectivamente la disciplina era ese método infalible que usaba la maestra para mantener ordenado el grupo y otra; que mi maestra reconocía que, para los estudiantes ella era la personificación de la ley, y que el solo hecho de ella estar en el aula ya implicaba un cierto comportamiento por parte de ellos, por esos mecanismos que ella había establecido y que expliqué anteriormente. Por tal motivo, al quedarme sola con el grupo era probable que se “alborotaran”, porque no había quien los regulara, o por lo menos no como ya estaban acostumbrados. Entonces, en ese momento, en medio de mi temor por aquellas palabras, por inseguridad o inexperiencia frente al tema de la disciplina y más en ese “ser fuerte” con ella, me paralicé.

[E]n ese momento me embargó un sentimiento de pánico porque no sabía cómo “ser fuerte con la disciplina”, ¿qué debía hacer? ¿levantar la voz? ¿regañarlos? ¿anotarlos en el tablero? ¿amenazarlos con la nota? ¿ponerlos a escribir? Pues, estos son los dispositivos disciplinarios que emplea la profesora Yolanda y a los que ellos estaban acostumbrados. Ninguno de ellos me parecía una buena idea, pero tampoco sabía que podía hacer (Autorregistro, 28 de septiembre de 2018)

Al no saber qué hacer, efectivamente, lo único que se me ocurrió en el momento, fue precisamente recurrir a otro mecanismo de control que en ese momento consideré menos violento: “Como entendí que no se daría el ambiente para socializar los trabajos, como estaban en mesa redonda, les pedí que volvieran a organizar las sillas en filas.” (Autorregistro, 28 de septiembre) A su vez, este tipo de comportamientos se explica desde el siguiente postulado:

[E]s posible afirmar que no existe una “posesión plena” de autoridad y que por eso siempre, en mayor o menor medida, los profesores apelan, para lograr sus propósitos, a los elementos sobre los que poseen potestad. Además, desde ya es posible afirmar que en la medida que se carece de autoridad epistemológica se agudiza la aplicación de dichos mecanismos.” (Muñoz, 2012, p.92)

Y es muy común que el concepto de autoridad se confunda con el de autoritarismo, no obstante, para los maestros en formación es claro que la diferencia entre la autoridad y el autoritarismo radica en que la una se construye y la otra es impuesta. No obstante, de acuerdo con lo anterior, aunque, a veces podamos tener clara esa distinción entre la una y la otra, en el momento en que se da la autoridad, empleamos métodos un poco ortodoxos para volver a ese orden que es tan necesario y que exige ciertos límites al actuar de los estudiantes.

4.3.1 Una autoridad que permita la emancipación

Vemos que, aunque pertenecemos a una sociedad que se encuentra en constante movimiento, que avanza con mayor rapidez adaptándose a las necesidades de la época, y que cada día exige más del sujeto. En materia educativa se sufre gran atraso, pues no hay mucha diferencia entre lo que fue la escuela tradicional y cómo se presenta la educación en la actualidad, la escuela sigue representando un lugar de control para el individuo, se siguen controlando los cuerpos y las mentes, y este espacio educativo, se aleja de convertirse en ese escenario que propicie la construcción de un pensamiento crítico y libre de la manipulación y del dominio de otros.

Entonces, no es suficiente con la escolarización de todos, si la educación no les brinda las posibilidades para formarse como seres autónomos y autorreflexivos. No obstante: “Los ideales de formación se tornan en imaginarios culturales que se constituyen en referentes, aunque en muchas ocasiones no de manera racionalmente clara, para orientar el pensamiento, la acción y los

sentimientos de las personas. Se instauran, sin embargo, a partir de relaciones de poder. En esas luchas se establecen las diferenciaciones y, paralelamente, se imponen tales ideales como aspectos, en muchos casos, esenciales y/o naturales.” (Muñoz & Runge, 2010, p. 123)

Por consiguiente, los fines de la educación deben estar direccionados a los intereses de quien se educa, en vez de formar sujetos dóciles, pasivos que obedezcan y que no se cuestionen, la educación debe ser un medio de liberación, de emancipación del pensamiento, que contribuya a la formación de sujetos críticos, escépticos, que puedan disponer de sí mismos, que no estén coaccionados, que puedan elegir, pero que, sobre todo tengan herramientas para reflexionar y opciones para elegir. La escuela debe transformarse en un espacio que permita el debate, la discusión, donde los individuos se sientan libres para opinar, decidir y participar en la construcción de una mejor sociedad, que rompa su función disciplinaria y de control que aún sigue operando en la actualidad, y que sea una sociedad más justa, equitativa y le brinde más oportunidades a quienes han estado a la sombra y en el abandono por parte del Estado, de transformar su contexto y su realidad.

Una educación que invite a pensar al sujeto, que lo interpele, ya que este se hace consciente cuando reflexiona, de este modo, cuando la educación solo se basa en verdades y certezas, convierte al estudiante en un sujeto pasivo que no se cuestiona frente a su realidad, y es precisamente lo que busca la pedagogía crítica, rescatar la duda, la pregunta. Desde la pregunta el ser humano se ve en la necesidad de buscar, y cuando conduce sus fuerzas a esa búsqueda de la verdad, se reconoce como un ser inacabado. “En esa lógica, si el ser humano es un ser que es tarea de sí mismo y, en un cierto momento, de los otros, entonces también se presupone con ello, por principio, que dicho ser es formable (*bildsam*) y necesitado de educación (*erziehungsbedürftig*)”. (Runge, 2012, p. 252)

De acuerdo con lo anterior, es fundamental que el maestro asuma una postura crítica y reflexiva frente a esas nuevas realidades en que viven los estudiantes, sus otros modos de acercarse al conocimiento y los saberes que traen consigo, pues no se trata solo de construir relaciones con los estudiantes basadas en la autoridad para que nos reconozcan y nos respeten en tanto sujetos de saber, o para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es preciso comprometerse en tal medida que a través de ese reconocimiento, que como se planteó anteriormente debe ser

mutuo, podamos permitirle a los alumnos que busquen su propia formación, de manera autónoma. Que, en vez de crear relaciones de dependencia, podamos conducirlos a alcanzar un grado de criticidad que los acerque a la comprensión de esa realidad y de su entorno, generando espacios de debate, de reflexión, de participación que apunten a la emancipación, de allí que la autoridad sea una condición que valora al sujeto como ser humano dotado de capacidades, de saberes y experiencias. Entonces, a través del intercambio de esos saberes y experiencias que se entrecruzan desde el diálogo en la cotidianidad, y del vivir juntos, poder construir algo en común, que elimine ese abismo que a veces existe entre el maestro y el estudiante.

4.4 En busca del reconocimiento: Los temores y dificultades del maestro en formación a la hora construir la autoridad

[L]a reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. En otros términos, hacer visibles elementos, relaciones y saberes acerca de sujetos, sus interacciones y ambientes en una reivindicación de la belleza, la lengua, el deseo, el poder, el conflicto y la poética; o sea, las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos en sus múltiples actuaciones. (Ghiso, 2000)

El paso de la academia al contexto escolar, representa uno de los mayores retos para los maestros en formación, tanto que se podría concebir como un punto de quiebre en el que se confronta la formación universitaria con la realidad escolar, no solo por las implicaciones que representa esa doble condición de estudiante-maestro, sino por la misma subjetividad del maestro y el modo en que enfrenta su rol dentro y fuera del contexto educativo, dicha subjetividad muchas veces está atravesada por las imágenes que tiene el maestro sobre sí, los imaginarios que ha ido construyendo sobre la escuela, sus miedos, preocupaciones, sus propias reflexiones sobre la educación, hasta su identidad.

Pues, al contrario de lo que llegué a considerar anteriormente, el tema de la autoridad sí es asunto de interés para los maestros en formación, sobre el cual se cuestionan antes de acercarse al contexto escolar, pero es un interés o un cuestionamiento que nace alrededor del temor que produce la inexperiencia y el desconocimiento de una realidad que presenta extraña y lejana desde la visión

del maestro en formación. Así lo confirma una de las maestras en formación que fue entrevistada cuando se le pregunta si antes de llegar a la escuela se preguntó por la autoridad:

Siempre fue un temor, por ejemplo, para mí siempre fue un temor que yo llegara al salón de clase y que todo el mundo me tomara como una burla, pues como que esta persona no interesa o no tiene poder acá o no tiene autoridad, o sea, o no le vamos a prestar atención o el irrespeto (Entrevista realizada el 6 de marzo del 2019)

Puesto que, aunque antes de prepararnos para la labor de maestros debimos haber sido estudiantes, lo que supone que ya conocemos el modo en el que opera la escuela, pero, esas formas en que antes comprendíamos la realidad escolar cambian visiblemente cuando nos acercamos a ella en calidad de maestros, por ende, son otros los temores y las preocupaciones que nos asisten. Como un claro ejemplo de esto, cuando se le pregunta a una de las maestras en formación sobre su experiencia en relación con la autoridad, en las distintas prácticas pedagógicas, expresa lo siguiente:

[C]uando yo estaba en cuarto semestre me sentía muy joven, y muy nueva, todavía no me sentía como una profesora, entonces para mí era muy difícil acercarme al salón de clase y pretender ser una profesora cuando yo todavía no lo sentía así. (Entrevista realizada el 6 de marzo del 2019)

Y aquí entra a jugar la subjetividad del maestro en cuanto a la imagen que tiene sobre sí; el tema de la edad, la inexperiencia o esa inseguridad frente a ese nuevo rol que empieza a desempeñar, es uno de los factores que genera gran tensión entre los maestros en formación, y esto tiene que ver con el hecho de que tradicionalmente se ha pensado que la autoridad tiene una relación de correspondencia con la edad, y debido a este imaginario el maestro en formación podría inferir que al ser, de pronto, mucho más joven que su maestro cooperador no será tomado en serio por lo estudiantes, sino que será visto como un par que está en el mismo nivel y al que pueden tratar con más informalidad. “Para mí lo más tenebroso, por así decirlo, era que los estudiantes no respetaran quien era yo” (Entrevista realizada el 6 de marzo del 2019) Expresiones como temor o tenebroso, tienen gran importancia acá porque develan una afectación en el maestro y demuestran cómo esa

experiencia está permeada por la importancia que le otorga la mirada o el concepto que el estudiante puede llegar a construir sobre ella.

Porque, evidentemente, el maestro está expuesto constantemente a la mirada y al juicio del otro, en este caso de los estudiantes, puede estar expuesto a la burla, al irrespeto y eso ya es algo que, para un maestro en formación, representa una dificultad para constituirse como una figura de autoridad, puesto que, además de ser nuevo en un contexto, también es inexperto y por tanto no tiene confianza en sí mismo y no ha construido una identidad.

[El] hecho de que todavía estamos en formación y ese es el mayor temor de nosotros. Porque, por ejemplo, cuando tú estás en cuarto semestre, a ti te piden un proyecto pedagógico, te piden un proyecto de aula, te piden una secuencia didáctica, no sé, con respecto a lo que tú se supone sabes, pero yo siento que cuatro semestres, es muy temprano ¿cierto? Entonces con esas inseguridades que nosotros llegamos ya, pensando: Ay, es que yo no sé tanto, yo no tengo tanta experiencia en eso, y llego al aula de clase, ahí es cuando se nos dificulta pensarnos como una figura de autoridad, precisamente porque no nos validamos a nosotros mismos, entonces es muy complicado nosotros pedirle a otro ser humano que nos valide, cuando nosotros mismos no estamos confiando en lo que somos (Entrevista realizada el 6 de marzo del 2019)

No obstante, si bien no podemos pedirle al otro que nos valide por el solo hecho de ser maestros que se están formando, el maestro en formación, en tanto está expuesto en estas condiciones, necesita de alguien con experiencia que lo apoye y lo acerque a esa realidad escolar, porque si no fuese así qué sentido tiene la práctica pedagógica si el maestro va a hacer lo que quiere o lo que puede y como puede. Y creo que ese es otro de los mayores obstáculos con los que se encuentran los maestros en formación, y es ese desconocimiento, ya sea por falta de interés o responsabilidad de sus funciones inscritas en el Reglamento de Práctica, al igual que también representa un problema el hecho de que la maestra cooperadora también las desconozca.

Y no solo se convierte en algo problemático el desconocimiento del Reglamento de Prácticas, también sería importante volver la mirada sobre los programas y los planes de estudio de las prácticas tempranas, y preguntarse por cómo se dictan los seminarios de prácticas, que en vez de

acercar a los maestros en formación al contexto educativo, los “lanzan” de un modo abrupto, sin la suficiente preparación, pretendiendo que lleguen a ejercer labores que desconocen por completo, tales como la elaboración de una secuencia didáctica o un plan de área desde la primera práctica, que se supone es de “contextualización”. Esto puede llegar a generar en el maestro en formación mucha más inseguridad, temor, un posible sentimiento de fracaso frente a ese primer encuentro con la escuela, o peor aún una total aversión.

Razón por la cual, a veces los maestros se sienten abandonados en los centros de práctica, pues ni siquiera cuentan con la visita de los maestros asesores en las instituciones educativas, siendo esta una de las funciones del asesor. En el *Artículo 38. Funciones Generales del Asesor de Práctica Pedagógica*. En el punto (d), aparece lo siguiente: “Realizar acompañamiento al maestro(a) en formación en su lugar de práctica por lo menos tres veces en el semestre.” (2005, p.23). No obstante, puedo afirmar que en ninguna de mis prácticas tuve tal acompañamiento. Por otra parte, en el *Artículo 39. Funciones del Asesor de Práctica Pedagógica en los Centros de Práctica*, aparece en el punto (d): “Dialogar, cuando sea necesario, con las directivas, el coordinador académico y el cooperador, sobre el desempeño docente de los maestros(as) en formación en el Centro de Práctica.” (2005, p.24). Pero, no había certeza de que ese diálogo pudiera existir entre la asesora y el maestro cooperador, más bien pareciera que no existiera un canal fuerte entre los asesores de prácticas y los maestros cooperadores, por lo que estos llegan a “abusar” de los maestros en formación y esto, lo tomo como ejemplo de mi propia práctica, y veo que es un malestar general, pues así se percibía en los seminarios de prácticas, en donde mis compañeros, en su mayoría llegaban para “desahogar” sus frustraciones.

De hecho, en el *Artículo 51. Funciones del Cooperador*, en el punto (a) aparece lo siguiente: “Analizar con el asesor y el maestro(a) en formación la propuesta de práctica que se desarrollará en el Centro.” (2005, p.28). Sin embargo, desde mi proceso, esto nunca se llegó a analizar, a veces eran los maestros cooperadores quiénes le pedían al maestro en formación que les ayudara a dictar un contenido, a través de un proyecto de aula o una secuencia didáctica o eran los mismos maestros en formación quienes desde la primera semana, sin conocer ni siquiera al grupo debían proponer un trabajo.

Más precisamente, desde mi experiencia personal recuerdo cómo una de las maestras cooperadoras me ponía a vigilar a los estudiantes mientras realizaban un examen para que no se copiaran entre sí, o me pedía que le ayudara a calificar exámenes, a realizar carteleras u otras actividades manuales, concediéndome así el lugar de asistente o auxiliar y muchas veces el maestro en formación accede a esto por ese mismo desconocimiento de sus funciones o por miedo a que su práctica se viera entorpecida por desencuentros con el maestro cooperador.

En esa misma dinámica, a veces, era muy complejo comprender cuáles eran los límites del maestro en formación, en qué momento era adecuado o pertinente intervenir en alguna situación que se presentaba dentro o fuera del salón de clase, por ese mismo temor a ser invalidada por los estudiantes o la misma maestra cooperadora:

A su vez, una situación que pone a prueba mi rol de maestra en formación es darme cuenta de un conflicto o rivalidad existente entre dos niñas y el grupo de Camila, discuten por dinero (...) me incomoda tal hecho y se lo comento a la profesora, quisiera conversarlo con ellas, pero por alguna razón siento que no es mi responsabilidad o que la profesora me va a decir algo por intervenir ¿será que también me da miedo de ella? Esto es lo problemático de ser el maestro en formación, nunca se saben cuáles son nuestros límites, o hasta dónde podemos involucrarnos con los asuntos del grupo, no tenemos total libertad para lidiar con ciertos asuntos (Autorregistro, 15 de septiembre de 2018)

De acuerdo con lo anterior, más allá de esa subjetividad del maestro en formación, aparecen otros aspectos que dificultan ese paso de la academia a la escuela, y aquí, precisamente, ocupa un papel fundamental ese rol de la maestra cooperadora, desde el lugar que le otorga al maestro en formación hasta la forma en que lo nombra ante los estudiantes. Esto mismo lo plantean los maestros en formación, por una parte, de uno de ellos expresa que:

Además, mi maestra cooperadora, en aquel entonces no me apoyó, porque ella nunca estaba, siempre se iba y nos dejaba solas con el grupo, entonces tampoco hubo como una validez por parte de la maestra cooperadora, o sea una validez de mi profesión o una validez como de mi quehacer, entonces no hubo esa validez. (Entrevista realizada el 12 de marzo de 2019)

Otra de las funciones del maestro cooperador que es importante observar, es la que expresa el punto (c): *Orientar los procesos pedagógicos y didácticos del maestro(a) en formación que le permitan fortalecer su formación como maestro(a)*” (2005, p.28). No obstante, como lo comentaba una de las maestras en formación desde su experiencia en la práctica pedagógica, la maestra cooperadora se iba y la dejaba sola con el grupo, por lo que ahí ni siquiera había orientación. Y esa maestra cooperadora ausente era muy común en los relatos de algunos de mis compañeros de práctica. También, desde mi experiencia; las maestras cooperadoras con las que estuve, la mayoría no hacía observaciones sobre el trabajo que se realizaba con el grupo, no había acompañamiento o posibilidad de trabajo conjunto, algunas solo se limitaban a observar lo que hacía el maestro en formación, pero no había una retroalimentación, otras me pedían que les preparara alguna clase de la cual me debía hacer cargo y al final solo hacía énfasis en que debía mejorar en asuntos como la disciplina o el manejo de grupo.

En relación con esto, otro de los maestros en formación, desde su propia experiencia, expresa que hay una gran diferencia en la manera de ser nombrados por otro maestro delante de los estudiantes, y esto lo evidenció en unas de las prácticas tempranas, donde la maestra cooperadora lo presentó a los estudiantes como otro estudiante, algo totalmente contrario a lo que sucedió en otras prácticas cuando fue llamado maestro en formación:

[C]reo que es muy importante que, no sé, estamos hablando de maestros en formación, el maestro cooperador le dé el papel de maestro al estudiante que se está formando allí porque una cosa muy, es muy distinto, pues, no sé, porque me pasó una vez que una maestra cooperadora me dijo: ¡Ah! él es un estudiante y me dio siempre el papel de estudiante, entonces durante ese semestre pues, no me vieron como Julián el maestro, sino Julián el estudiante y Julián el que está viniendo aquí a aprender, cosa que no me pasó en las demás prácticas. Cuando me mencionaron como maestro, maestro en formación y ya también, ese título de maestro en formación evidencia que también estamos en un proceso de aprendizaje, pero, que de una u otra manera, se afianza más eso de llamarnos maestros y creo que el que nos reconozcan como maestros con un simple profe ya tiene algo de autoridad. (Entrevista realizada el 12 de marzo de 2019)

De acuerdo con las experiencias de otros maestros en formación, y de mi propia experiencia, pues yo también en muchos casos, fui nombrada por la maestra cooperadora como estudiante, “amiguita” o “compañera”, se demuestra que ese lugar de maestro que nos llega a dar el otro, en este caso el maestro cooperador desde la palabra, tiene muchas implicaciones en el aula de clase, por ejemplo, hace que el estudiante asuma una visión diferente frente a esa persona que llega nueva al aula y asimismo posibilita una disposición en cuanto a su manera de relacionarse con él. Esto no quiere decir que con el hecho de ser nombrados como maestros o maestros en formación vayamos a ser reconocidos como autoridad, sin embargo, desde actos como estos se empieza a crear las condiciones o el ambiente para construir la autoridad, dado que, de acuerdo con esto, el estudiante comprende cuál es el rol que va a desempeñar ese sujeto.

Como otro de los factores que le atañen a esa construcción de autoridad, es el sentido que el maestro en formación le atribuye a la educación o al sistema escolar en general, muchas veces por desconocimiento, por la inexperiencia o por las mismas ideas o reflexiones que surgen de acuerdo a la forma en que interpreta ese contexto educativo. Una de esas reflexiones que me evocó ese habitar la escuela estaba orientada a cuestionarme sobre mi propia definición de autoridad y, sobre todo, lo que considero que debería ser la función de la escuela en la actualidad. En uno de esos ejercicios reflexivos, emergió una pregunta sobre la permisividad, entonces me cuestionaba si realmente he sido permisiva en mis intervenciones en el aula, y cuando me pongo a pensar en esto, se me ocurre que quizás sí lo he sido porque mi idea de la educación es mucho más romántica y utópica. Tampoco digo que no les exijo porque sienta lástima o pesar de ellos o porque considere que no tienen las capacidades suficientes, más bien pienso que el problema no está en ellos, sino en que la escuela no ha podido adaptarse a las necesidades o intereses de los estudiantes y son estos quienes deben adaptarse a ella. Como lo expresa McLaren (citado por Ortega):

Los maestros deben convertir los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obiedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incombinales. (p.31)

Creo que el papel de la escuela, más allá de la transmisión de contenidos, debiera ser un espacio para formar seres humanos capaces de reflexionar sobre su propia realidad, sobre su cotidianidad,

la escuela debe ser un lugar en el que aprendamos a pensar para poder alcanzar un mayor grado de criticidad frente al contexto y a la realidad que para cada uno es distinta, y sobre todo, siendo la escuela una institución social, debe formar ciudadanos para aprender a convivir en sociedad y romper con lo que están destinados a reproducir si no se vuelven conscientes de esa realidad, y creo que después de esto, no habrá que obligar a nadie a que aprenda alguna técnica, arte o ciencia, pues cada cual tendrá total autonomía para elegir qué quiere hacer con su vida. Creo que esta es una de las responsabilidades fundamentales que tiene la escuela y a la que a veces no se le presta mayor importancia, sino que se limita a clasificar; los que saben y los que no saben. Allí los estudiantes se convierten en un dato más para el Estado. Debido a esto, considero que a veces entro en conflicto con las prácticas que tienen lugar allí, y no solo eso, sino también lo atribuyo a mi falta de experiencia, que permite otra visión completamente distinta a la que tienen algunos de los maestros que llevan mucho más tiempo en el oficio.

Con base en lo anterior, cuando vuelvo sobre la práctica descubro que mi mayor temor es llegar a reproducir lo que tanto he criticado, por lo tanto, me paralizó; no sé qué hacer o por dónde empezar. Soy consciente de que el aula de clase todo el tiempo se ejercen fuerzas, tanto por parte de los estudiantes, como por parte de la maestra y que es necesario que haya alguien que establezca un orden, unas reglas y unos límites para que se puedan llevar a cabo procesos de convivencia, de enseñanza y aprendizaje, porque a los estudiantes no se les puede permitir todo, eso está claro, sin embargo, qué es eso que se puede permitir y qué no, es allí cuando percibo un choque entre lo que debería ser la escuela, lo que ellos desean hacer desde sus intereses, sus sueños o imaginarios, lo que yo quisiera que fuera y lo que es en la realidad.

En relación con esto, es posible afirmar que la autoridad en el maestro en formación es un tema que presenta distintas aristas, que es la conjugación de múltiples factores que influyen en su construcción y ejercicio. Uno de los más importantes que es preciso destacar es ese doble rol de estudiante y maestro, ese estar y no estar en la escuela lo que hace que sea muy complejo establecer un vínculo con los estudiantes, motivo por el cual para los maestros en formación es muy difícil construir la autoridad, porque como no están permanentemente en la escuela, a veces desconocen las realidades, tanto de la escuela como de los estudiantes, de hecho como lo expresaba una de las maestras en formación que está próxima a graduarse, el único momento en el que realmente

consideró que era una autoridad para los estudiantes, fue en las dos últimas prácticas profesionales, en donde tuvo la oportunidad de estar un año con un mismo grupo.

No obstante, la práctica pedagógica, más allá de todas sus fallas o desaciertos, representa para el maestro en formación una experiencia inevitablemente enriquecedora, no solo para su proceso formativo, sino para su crecimiento personal porque le permite ampliar su mirada frente ese universo escolar, le posibilita el acceso a escenario en el que tiene lugar el ruido, el bullicio, el caos, la diversidad, la interculturalidad, la alegría y en muchas ocasiones, la tristeza; todo esto le permite acercarse al contexto educativo para percibirlo con todo sus sentidos, para interactuar con maestros y estudiantes, para intercambiar ideas, opiniones y producir nuevo conocimiento, para preguntarse y responderse, problematizar y reflexionar alrededor, no solo de la educación, sino de su proceso formativo. Pensar en esa transformación sensible que merece la escuela para aproximarse a ella, ya no desde la crítica sino desde la consciencia de su momento histórico, social, político y económico, para crear propuestas de acción que le favorezcan a esa transformación. Como lo expresa Sacristán:

la práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (1998, p. 33)

Entonces, habitar la escuela siendo conscientes de estas improntas, solo puede ser posible desde un ejercicio permanente de autorreflexión por parte del maestro, de un constante repensarse desde su práctica y dejarse decir por eso que acontece en el aula. De hecho, si no fuera por esas prácticas, quizás no podría preguntarme por el asunto de la autoridad del maestro en formación, puesto que, esa práctica pedagógica, también permite conocer esas realidades presentes en la escuela y nos posibilita ir adquiriendo experiencia, habilidades y aptitudes en ese espacio educativo, en tanto nos permite prepararnos para la labor profesional.

4.5 Otras posibilidades para pensar la autoridad

Un pensamiento pleno de paradojas, que interroga las certezas que habitualmente construimos, moviliza el pensamiento, sacude los lugares vacíos al que llegan muchas veces las palabras y ayuda a recrear su sentido. Nos interrogaremos, entonces, acerca de las posibilidades de que una autoridad pedagógica sea reformulada y una relación maestro-alumno “emancipatoria” se constituya en las instituciones donde se enseña y se aprende, movimiento individual y colectivo, personal y político. (Greco, 2007)

Para el maestro erigirse como una figura de autoridad es una condición necesaria para que los procesos educativos tengan éxito, este es un punto de encuentro entre los maestros en ejercicio y maestros en formación, que se evidenció en las entrevistas. De uno u otro modo el maestro precisa de cierto orden para que el aula se convierta en un espacio que propicie, no sólo la enseñanza, el aprendizaje y la producción de conocimiento, sino también unas relaciones interpersonales basadas en la escucha y el respeto.

No obstante, esa confusión que existe alrededor de este tema se constituye como una dificultad, tanto para el maestro en ejercicio como el maestro en formación, a la hora de construir relaciones con los estudiantes, basadas en la autoridad, dando paso a otro tipo de relaciones de tipo jerárquicas, en donde el maestro ocupa un grado de superioridad, un lugar de poder (autoritarismo), desde el mando y la imposición, y el estudiante pasa a un lugar de obediencia y sumisión.

Sin embargo, es evidente que la autoridad tradicional que “se basaba en principios y valores institucionales, caracterizados por ser imprescindibles e incuestionables, como lo son la nación, la razón y el progreso, entre otros” (Muñoz, 2013, p.127) tal y como se percibía en la modernidad, ha sufrido notables mutaciones con el paso del tiempo, de ahí que constantemente se aluda a una “crisis de autoridad”, esta crisis desde Zelmanovich (citada por Muñoz) se entiende como “la ineficacia de las viejas respuestas y maneras de hacer ante las nuevas dificultades” (2013, p.129) o una pérdida de referentes por parte de los estudiantes, por lo que es necesario pensar en una reconfiguración de su concepción. Esta crisis, se fundamenta en los cambios que ha sufrido la educación y que ha afectado, no solo el rol del maestro y del estudiante, sino las formas en que se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de ellas tiene que ver con la revolución de las nuevas tecnologías, que modificaron los modos de comunicación y el acceso a la información, en donde el maestro fue desplazado de su lugar de única fuente de conocimiento y en su posición se ha instaurado el Internet, por medio del cual los estudiantes pueden acceder fácilmente a todo tipo de información. Por tanto, el maestro, de acuerdo con esas formas en que los estudiantes se relacionan con los medios de comunicación, puede llegar a ser cuestionado por el alumno, lo que obliga a pensar en nuevas formas de socialización y otros modos de aprender. Así como lo plantea Leidy Viviana Muñoz: “Las tensiones y rupturas frente a la autoridad, que atañen también a la enseñanza y el aprendizaje requieren de nuevos posicionamientos y prácticas, no para rehacer, sino para reinventar vínculos.” (2013, p.131). Precisamente, los hallazgos que nos arrojó dicha investigación nos sugieren otra forma de tratamiento de la autoridad, atendiendo a otras posibilidades de emergencia.

Entonces, a propósito de estos hallazgos, encontramos unas salidas a esa pregunta por cómo se construye la autoridad, al respecto queda demostrado que una de las características de la autoridad es la legitimidad y que son los otros quienes la legitiman a través del reconocimiento, no obstante, para que exista ese reconocimiento deben haber unas condiciones, entre ellas la necesidad de construir un vínculo con los estudiantes, en donde ellos también sean reconocidos como sujetos que poseen un saber, unas características particulares y tienen unas necesidades específicas, un vínculo mediado por la comprensión y la empatía.

A su vez, es fundamental que el maestro posea un saber, tanto disciplinar como pedagógico, puesto que, no se trata de que el maestro se ubique en el mismo lugar del estudiante, sino que, precisamente ese saber lo posicione como una autoridad para indicar, para dirigir y acompañar el proceso educativo de los otros. Precisamente, Gadamer (citado por Neut) desde el campo de la hermenéutica afirma que “la autoridad se instituye en el momento que se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio” (2015, p.7) Además, en relación con estos cambios en las formas de socialización y aprendizaje, es fundamental el papel del maestro como mediador entre los medios de comunicación y la realidad social de los estudiantes.

Así, para que este tipo de nociones frente a la autoridad se deconstruyan totalmente, es importante que el maestro se haga consciente de sus propias representaciones, que investigue y

reflexione sobre su práctica pedagógica, es decir, convertir esa práctica en un ejercicio autorreflexivo, no solo tomando como base su experiencia, sino acudiendo a la teoría y saberes que le permitan ubicarse en un tiempo y un espacio en el que sea posible pensar en una autoridad en términos de igualdad.

A propósito de esto, María Beatriz Greco, nos aporta unas primeras luces sobre esta posibilidad aproximarse a la autoridad, de pensar una relación entre maestro y alumno más igualitaria, al respecto hace alusión *Al maestro ignorante* de Ranciere, y presenta la siguiente caracterización de maestro:

El del maestro ignorante no es un lugar vacante, no es ausencia, ni indiferencia, ni desinterés, tampoco es completa ignorancia, ni absoluto silencio. Por el contrario, el maestro ignorante “trabaja” de maestro: habla, relata, dice su pensamiento, narra su aventura, ordena actividades, propone tareas, ofrece un objeto: un libro con el que relacionar todo lo demás, se hace presente ante el alumno con su palabra, sus preguntas, su deseo, su ignorancia, su camino recorrido, sus propios interrogantes genuinamente postulados, su propia emancipación. También guarda silencio, escucha, espera, da la palabra, pide explicaciones, da tiempo cuando la voz del alumno no se escucha, la palabra no surge o es inconveniente para el trabajo en común. El maestro ignorante sostiene, fundamentalmente, un encuadre de trabajo que incluye de maneras diversas: su palabra y sus silencios, una alternancia de presencias y ausencias, la continuidad de su acción y un vacío necesario para que el otro se haga presente con su pensamiento. (2007, p.11)

El modo en que Greco nos describe a este tipo de maestro trastoca esa visión tradicional de maestro como una figura de superioridad, ésta, más bien lo ubica en un plano de orientador, de guía, no como el guardián absoluto del conocimiento, al que los estudiantes deben acudir porque no saben. En esta lógica el maestro tiene un saber, eso es cierto, pero cómo a partir de ese saber dispone de los elementos necesarios para permitirle al estudiante acercarse a ese saber y la posibilidad de construir otros saberes con base a sus propias preguntas “El educador establece esta relación de autoridad a medida que logra constituirse como referente y al mismo tiempo no abandona el ser puente, vínculo entre los alumnos y el conocimiento.” (Harf, 2015, p.3). Este trabajo del maestro es mucho más comprometido, requiere dejar aprender al estudiante por sí

mismo, esto es distanciarse cuando sea necesario y a su vez, aprender junto con él desde el trabajo colectivo, precisamente, esa *alternancia de presencias y ausencias* que propone la autora. En relación con esto, también plantea que:

Es posible pensar que la autoridad pedagógica –concebida al modo del “maestro ignorante”- reúne en su propio ejercicio un modo de acercarse al conocimiento y a la convivencia con otros. Organiza un campo de trabajo donde *enseñanza y convivencia* no se separan y esto se alcanza rechazando ocupar lugares de saber-poder, pero dando cuenta de su relación con el conocimiento e invitando a los otros a hacerlo. (Greco, 2007, p.13)

A partir de estos postulados, su apuesta es por una autoridad en un sentido político, que se pregunte por el lugar del estudiante y del maestro, que se oponga a las relaciones jerárquicas y lugares de poder y de saber que benefician a unos y someten a los otros, que reproducen la desigualdad en el aula de clase, validando los saberes de unos pocos y negando los demás, más bien implica una relación particular con el conocimiento. Le permite al estudiante hacerse cargo de su propio aprendizaje, en donde él es responsable de su proceso y, por tanto, debe participar activamente de él, en vez de limitarse a seguir el plan que el maestro ha trazado previamente.

[U]na autoridad en un sentido político es un lugar paradójico donde se niega a sí misma una posición de superioridad con respecto a otro “inferior”, anula una lógica de órdenes y obediencias donde inscribir el ejercicio de su función, promueve un incesante corrimiento del propio lugar de autoridad, a la vez que la sostiene. (Greco, 2012, p.16)

Sin embargo, este otro modo de concebir la autoridad requiere de una ardua tarea a la hora de llevarlo como propuesta al aula, implica construir unas nuevas formas de interacción y de trabajo en clase, dado que, como se demostraba anteriormente, en la actualidad, aún se reproducen muchas prácticas de la escuela moderna, una de ellas, es la figura del maestro como el poseedor de conocimiento y el estudiante como un recipiente en el que se depositan una serie de contenidos, a lo que Freire nombra “educación bancaria”. El alumno como un objeto maleable. De acuerdo con esto, muchos de los estudiantes se niegan a cuestionar o transgredir esta realidad, por lo que asumen una actitud pasiva y es precisamente allí donde el maestro debe replantearse el modo en

que desarrolla su clase y a partir de ahí proponer ejercicios que propicien la participación del estudiante, la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico.

Entonces, pensar esa autoridad en un sentido político implica establecer relaciones de tipo igualitarias y para esto es necesario reconfigurarla en términos de democracia, dado que como lo explica Greco:

[A]utoridad e igualdad, en educación, se articulan sin anularse, se potencian sin suponer nunca una en lugar de la otra. Sin la igualdad, la autoridad no podría ejercerse y sin la autoridad, la igualdad corre el riesgo de no tener lugar nunca, de quedar sometida al orden de lo dado, de lo que viene siendo, del destino fijado. (2012, p.59)

Esto no significa que la autoridad pierda su carácter asimétrico, pues el maestro no ocupa el mismo lugar del estudiante, su saber disciplinar y pedagógico, además de su experiencia lo ubican en un plano de conocimiento, pero no por esto en un lugar superior. Más bien le otorga una cuota de responsabilidad, en tanto, le es conferida la labor de invitar a un trabajo colectivo, que permita crear algo en común, un trabajo “entre” sujetos respetando y promoviendo las singularidades, a través de la propuesta de escenarios igualitarios. De acuerdo con esto: “Una autoridad en educación igualitaria y emancipadora es aquella que, convencida de la posibilidad de creación de un común inconsistente, hace visible, da nombres, voces, hace escuchar palabras donde se cree percibir solo ruido.” (Greco, 2012, p.58)

De acuerdo con esto, es posible pensar en otras formas de construir la autoridad con los estudiantes, y para esto es fundamental el papel activo del estudiante, si bien existen lugares distintos en los que se posicionan maestros y estudiantes, esto no determina que la relaciones deben ser de tipo jerárquicas. Pues como se ha observado hasta este punto, entre más se desdibuje esa barrera que separa al educador del educando de acuerdo a unas escalas: “superior” e “inferior” o “sabio” e “ignorante”, será más sencillo para estos crear y fortalecer el vínculo educativo.

Conclusiones

Como observamos a lo largo de este trabajo investigativo, la autoridad es un tema que presenta diferentes matices, es el resultado de distintas representaciones y adopta diferentes formas de acuerdo con la experiencia particular de los sujetos, por lo que a veces se ha confundido con el autoritarismo, el poder, la disciplina, el control, etc. También, ha llegado a pensarse que depende de la actitud del maestro, de su expresión facial o corporal. Sin embargo, pese a que son muchas las concepciones que aparecen frente a la autoridad, se ha ido conceptualizando la autoridad como una relación entre dos, porque para hablar de autoridad tiene que haber otro que la valide. Además de esto, es preciso que exista un reconocimiento mutuo y para que esto sea posible debe haber una construcción en la que ocupa un papel fundamental el vínculo, tanto afectivo como pedagógico y el saber propio del maestro. Estas condiciones son necesarias para que exista un ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, en cuanto al mecanismo de control, el maestro que asume la responsabilidad de construir la autoridad con los estudiantes no necesita de dispositivos o medidas que obliguen al estudiante a obedecer, porque ni la fuerza ni la permisividad son salidas correctas para obtener el orden en el aula. Es fundamental que existan unas leyes y unas reglas que el maestro debe hacer cumplir para que la enseñanza sea posible, hay unas condiciones que se deben establecer porque no se puede permitir todo, deben existir unos límites y para ello el maestro debe hacer consciente al estudiante de porqué son importantes esos límites y, asimismo, escuchar la voz del estudiante. Pues, considero que la educación es un construir juntos, y en ese juego de dos o más, debe estar permitida la mirada del otro, la resistencia y la desaprobación porque el estudiante también tiene una visión particular de la escuela, si comprendiéramos esa visión, sería más sencillo establecer vínculos que permitan relaciones más democráticas entre maestro y alumno.

Respecto a la figura del maestro en formación, en el proceso de erigirse como una figura de autoridad desde la práctica pedagógica, vemos que aunque se interponen ciertas barreras y limitaciones que entorpecen su alcance, desde los desaciertos que puede presentar la práctica pedagógica hasta sus propias representaciones o miedos, también se revelan unas posibilidades: el acercamiento al espacio escolar, la interacción con los estudiantes y otros maestros, la oportunidad de vivir la escuela a través de distintas miradas para pensarla y cuestionarla con base en las

preguntas y reflexiones que suscita. Asimismo, otra posibilidad es el enriquecimiento del propio proceso formativo a través de las diferentes experiencias con distintos grupos, contextos y realidades. En este sentido, la práctica pedagógica sigue realizando su principal función de preparar al maestro en formación en un profesional.

En cuanto a esas otras aproximaciones a la autoridad desde una manera distinta de acercarse al saber, hay que apostarle a una educación orientada hacia las preguntas, a veces ignoramos que la ciencia parte de las preguntas y de los errores, por lo que ignoramos la importancia de que los estudiantes se pregunten, se cuestionen, porque es únicamente desde la pregunta que podrán resolver los problemas que se presentan en su vida cotidiana, a través de experiencias significativas por medio de un aprendizaje natural, desde la experimentación, no impuesto u obligatorio, ni mucho menos memorístico.

También, surge una reflexión en torno a ese canal comunicativo entre los centros de práctica y la facultad de educación ¿cómo se podría fortalecer ese canal o qué estrategias o propuestas emite la facultad para que el tránsito del maestro, de la academia a la escuela no sea tan traumático? Una de estas estrategias en las que sería pertinente pensar es el tema del acompañamiento, tanto del asesor como del cooperador, no solo desde la presencia física o de permitirle disponer libremente del espacio y de las herramientas en el aula, sino desde la orientación, a través de las observaciones o el trabajo colectivo.

Si bien este trabajo investigativo no está pensado en función de construir una propuesta para afectar las representaciones que tienen maestros y estudiantes de la Institución en la que tuvo lugar esta investigación, porque como se explicaba anteriormente es un trabajo de escritura a partir de la experiencia y reflexiones de una maestra en formación sobre la práctica pedagógica. Se pensó como un recurso que pudiera enriquecer la experiencia de otros maestros en ejercicio y maestros en formación, para que vuelvan la mirada sobre sus propias concepciones de autoridad y piensen sobre la importancia que tiene este tema en su quehacer docente, porque es algo que está presente en todo momento, y, por tanto, permea los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No es, por tanto, un instructivo sobre cómo construir la autoridad en la escuela, porque como se pudo observar a lo largo del trabajo, es un tema que presenta distintas variaciones y matices,

que no se obtiene de manera natural, sino que es un proceso, una construcción que requiere reflexión y trabajo colectivo. Por lo que es fundamental conocer a los estudiantes y el contexto, y se construye en la cotidianidad, en las relaciones, en el vivir juntos.

Otras conclusiones que emergen de la práctica y que aparecen más como unos interrogantes para seguir pensando sobre el rol de maestro en formación en relación con la autoridad, es, por ejemplo, ¿a qué se debe el hecho de que cada vez más maestros en formación opten por realizar sus prácticas pedagógicas en contextos no convencionales como museos o bibliotecas y se aparten del escenario escolar? ¿De qué responsabilidad intenta huir el maestro en formación y de qué no quiere hacerse cargo en el aula? ¿cuál es el temor de relacionarse con los estudiantes, de habitar la escuela, a qué realidad quiere darle la espalda? Y si es así, ¿cómo responde la facultad ante estudiantes que al final de la carrera aún se están cuestionando si realmente quieren ser maestros? ¿se preocupa la facultad de esto o considera que es un asunto que le compete al estudiante?

Como he reiterado a lo largo del trabajo, no es una intención de esta investigación cuestionar o criticar el modo en que se coordinan y organizan las prácticas pedagógicas, más bien es reflexionar en torno a todo eso que acontece alrededor de dichas prácticas y de mi práctica y que se ha invisibilizado, es, por tanto, proponer otra mirada, otra palabra frente a eso que no se ha dicho.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264.
- Aleu, M. & Antelo, E. Autoridad. Acción y autonomía.
- Aleu, M. (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de educación media*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de ciencias sociales 127. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Arráez, M., Calles, J. & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181.
- Ariza, S. & Gómez, V. (2016). *La autoridad del maestro: una discusión pendiente en la formación de licenciados de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Barrero, C., Bohórquez, L., Mejía, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25 (57), 101-120.
- Calonje, P. & Quiceno, H. (1985). Análisis de un Reglamento Escolar. *Revista Educación y Cultura*, (4), 51-57.
- Castaño, V. (2018, 4 de diciembre). Niquitao: la zona que da a los desplazados un hogar. *Centrópolis*. Recuperado de <https://www.centropolismedellin.com/niquitao-la-zona-de-desplazados/>
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Contreras, J. (Noviembre, 2008). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Ediciones Paidós. España: Barcelona.
- Diker, G. (2010). Ejercer la autoridad, transmitir la autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. Grupo de historias y prácticas pedagógicas.
- Duarte, J. & Jurado, J. C. (2017). *La autoridad: Verla en televisión*

y vivirla en familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 295-307.

- Galeano, E. M. (Abril, 2014). Introducción a la metodología cualitativa. *Diplomado en Investigación cualitativa*. Medellín, Colombia.

- Galeano, E. M. (2011). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT: Medellín.

- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* (21), 48-64.

- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, (74), 1-8.

- Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.

- Greco, M. B. (2007). La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Editorial Homo Sapiens.

- Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad: prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires.

- Green Stocel, A. (1998). *El otro, ¿soy yo?* Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California, USA: SAGE.

- Guerra, E. (1999). El problema del poder en la obra de Michel Foucault y Norbert Elías. *Estudios Sociológicos* 17(49), 95-119.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

- Harf, R. (2015). Cuando de la autoridad pedagógica se trata: ¿De qué se trata? Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/302600531_Cuando_de_la_autoridad_pedagogica_se_trata_De_que_se_trata

- Hernández, G. & Reyes, M. (2010). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Revista Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173.
- Ibarra, G. (2016). El tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética. *Editorial Revista Virtual*, 5 (10), 17-26.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 469-494. España: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, 133-154.
- Han, Byung-Chul. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Kojève, A. (2006). La noción de autoridad. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- León, M (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: *Psicología Social*: Buenos Aires: Prentice Hall.
- Martínez, A & Unda, M. (1995). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Red Académica*, (31).
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica* 7 (1), 27-39.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Círculo de Lectores. Barcelona, España
- Mejía, M. P., Toro, G. L., Flórez S., Fernández, S. & Cortés, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 141-156.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. Práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, D. A. & Runge, A. K. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de educación*, (59), 112 – 133.
- Muñoz, L.V. (2012). Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza. Tesis presentada para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Muñoz, L.V. (2013). Nuevas construcciones de autoridad: Una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Revista Temas*. 125-133.
- Muñoz, L. V. (2015). *Las relaciones de autoridad en la escuela: condiciones de emergencia, mutaciones, desbordamiento y posibilidades*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Nuet, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, (19).
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes* (31), 26 – 33.
- Ortíz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pajarito, M. C. (2015). *Las representaciones sociales de la autoridad y autoritarismo en el contexto escolar*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Ediciones Grao.
- Piñero, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa* 7. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 45-55.
- Rodríguez, H. M. (2006). Práctica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Revista Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25.
- Rosales, G. A. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina*. (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga, Argentina.
- Runge, A. K. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Sánchez, F., Lledó, A. & Perandones, T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277732187_La_relacion_educativa_en_contextos_de_aprendizaje
- Sánchez, M. L (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1).
- Sennett, R. (1980). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tablante, L. (2005). Representaciones Sociales, Medios y Representaciones Mediáticas. CIC-UCAB, 117-167.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía 07*, Buenos Aires, Fundación Osde, Argentina.
- Universidad de Antioquia. (2005). Reglamento Interno y de funcionamiento de la Práctica Pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.
- Vierhaus, R. (1979). Formación (Bildung). *Separata Revista Educación y Pedagogía*, XIV (33), 7-23.
- Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, 30, 95-107.

Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo N°1

Entrevistas a Maestros en Ejercicio y Maestros en Formación

- 1 *¿Qué entiende por autoridad?*
- 2 *¿Cómo cree que el maestro (a) se llega a convertir en una figura de autoridad?*
- 3 *¿Cree que se debe tener ciertas características para convertirse en una figura de autoridad? ¿Cuáles?*
- 4 *¿Considera que es un maestro (a) con autoridad? ¿Cómo ha sido ese proceso?*
- 5 *¿Cree que los estudiantes lo (a) reconocen como una figura de autoridad? ¿Por qué?*
- 6 *¿Cómo se da cuenta de que es un maestro (a) con autoridad?*
- 7 *¿Consideras que es necesaria la autoridad para ejercer la labor docente? ¿Por qué?*
- 8 *¿Su relación con los estudiantes se basa en la autoridad? ¿Por qué?*
- 9 *¿Cuál piensa que es la diferencia entre autoridad y autoritarismo?*
- 10 *¿Considera que la autoridad tiene relación con el poder?*
- 11 *¿Desde su experiencia como maestro (a), cómo crees que se puede lograr la autoridad?*

Anexo N°2

Entrevista a Estudiantes de quinto grado

- 1 *¿Cuál es el mejor maestro que has tenido? ¿cómo era ese maestro?*
- 2 *¿Qué características debe tener un buen maestro? ¿Cómo te sueñas a ese maestro ideal?*
- 3 *¿Cómo crees que debe ser un maestro con sus alumnos?*
- 4 *¿En qué momentos piensas que algún maestro ha sido bueno contigo? ¿En qué momentos crees que ha sido malo?*
- 5 *¿Qué piensas acerca de la profesora Yolanda?*
- 6 *¿Crees que la profesora Yolanda es una buena o mala profesora? ¿En qué momentos ha sido buena, en qué momentos ha sido mala?*
- 7 *¿Cuál es tu relación con la profesora Yolanda?*
- 8 *¿Qué sentimientos te genera la profesora Yolanda?*
- 9 *¿Te gustaría tener un maestro (a) diferente?*
- 10 *Si pudieras cambiar algo de la clase o de la profesora, ¿qué cambiarías?*
- 11 *¿Qué piensas acerca de las medidas disciplinarias que se usan en el salón? (anotación, llamar a los papás, rebajar la nota)*
12. *¿Qué piensas en general se los profesores de la institución, con quién consideras que tienes mejor relación?*

Anexo N°3

Entrevista N° 1 (Duración 22:11)

Entrevistador: ¿Cuántos años lleva ejerciendo?

Maestra: ¿Como docente?

Entrevistador: Sí, como docente.

Maestra: Llevo 19 años.

Entrevistador: ¿Y en la institución?

Maestra: En este colegio tengo 5 años.

Entrevistador: ¿Cómo fue ese proceso cuando iniciaste?

Maestra: Empecé en el 2014 acá. Muy duro cuando llegué, demasiado.

Entrevistador: ¿Qué fue lo que más le dio dificultad?

Maestra: Me tocó un tercero de 49 alumnos, pero era, una locura. Era como el peor salón que había, según ya habían pasado como tres maestros, yo llegué en febrero... No, finalizando enero y ya habían pasado tres maestros, o sea llegaban y los arrastraban; pero a medida que fue pasando el tiempo...o sea los dos primeros meses, tres primeros meses me enfermaba mucho: la garganta, las piernas, porque de donde yo venía como era muy alto entonces tenía problemas y se me estaban desgastando mucho las rodillas, entonces por eso me trasladaron acá por medicina ocupacional y de una yo como que me excedía demasiado para colocar la disciplina. Bueno, había un grupito de niñas terrible, terrible, tenían como un combito, entonces había una niña llamada Clara que era como la líder, ¿qué hice yo con esa niña? me la eché al bolsillo, cuando ya vi que me la eché al bolsillo la fui cogiendo a trabajar, a ponerle trabajo, a darle orden... Entonces los demás ya fueron cambiando.

Entrevistador: ¿Cuál era el comportamiento de ellos?

Maestra: Agresivo, agresivo, agresivo. Peleando Eso a cada rato se peleaban, había un niño llamado morocho, que tuve que expulsarlo porque le quitaba la comida a los niños, peleaba por nada, no respetaba a nadie, bueno, eso era un caos. Ya a mediados cómo de junio para allá, ya fui relajándome.

Entrevistador: ¿Cómo hizo para ganarse a la estudiante?

Maestra: Buen trato, a los estudiantes hay que darles buen trato porque por lo menos en este sector eso le hace falta en la casa, darles amor...entonces con eso yo me las fui...amistad, trato, haciendo chistes jocosos, porque si uno no más viene a dar órdenes tampoco, uno también tiene que ceder. Ellos piden, uno da, ellos piden; entonces, así tú y yo, yo y tú. Me gané ese grupo, trabajé tercero

con ese grupo, cuarto y quinto. Los llevé hasta quinto, fue uno de los mejores grupos que yo tuve pues acá, porque este quinto para qué...pero le falta mucho académicamente...yo desde tercero, cuarto y quinto, a los que tuve les pude dar mucho más. Entonces, **la autoridad es muy bueno** en el salón, **que el niño sepa quién es la autoridad**, pero tampoco que **la autoridad sea para maltratar, que le tengan miedo a uno, porque si le tienen miedo a uno entonces no hay autoridad.**

Entrevistador: ¿Entonces usted que entiende por autoridad?

Maestra: **Es cómo saber darse al alumno, o sea entregar lo que uno sabe, pero saberlo entregar. Autoridad no es maltratar, ni gritar, ni ser pues inflexible, hay que ser flexible. Es dar, dar lo mejor de uno, para los niños te acojan, es que esos niños de acá le faltan autoridad en la casa, en la casa los que dan la autoridad son ellos de una forma agresiva,** entonces **la autoridad tiene que ser más comprensiva** para que se pueda tener esa correlación entre ambas.

Entrevistador: ¿Entonces cuál sería la diferencia entre autoridad y autoritarismo?

Maestra: Porque la autoridad da...es más cuando **usted da una orden, la da con firmeza sin estarle vulnerando los derechos a ellos. El autoritarismo es cuando usted da una orden y quiere que se la hagan para ya, sin tener en cuenta la opinión del otro, eso es ser autoritario.** En la autoridad usted da una orden y espera que ellos la cumplan, si no la pueden cumplir en ese momento ya...o sea da espacio que ellos lo hagan, con los niños, porque con adulto ya sería otra cosa; **porque al niño usted le habla con autoridad y ahí se está sentado.**

Entrevistador: Entonces, cuando por ejemplo se da la orden y el estudiante no la ataca ¿usted cómo maneja esa situación? ¿qué estrategias?

Maestra: Depende de la orden, porque si yo le digo que venga y él está ahí sentado, **yo no puedo gritarle,** entonces lo vuelvo a llamar porque puede que no haya escuchado, puede que esté haciendo otra cosa, entonces yo debo de esperar; si yo veo que pasa un tiempo y él no ha venido, entonces ahí yo debo tener un poquito más de **firmeza** porque puede ser que está siendo grosero él, entonces **más firmeza para que acate esa orden** que yo le he dado.

Entrevistador: Entonces, ¿usted cree que la autoridad se construye, que se otorga o se gana? ¿Cómo considera usted la autoridad?

Maestra: Para mí, **se gana.** Porque como te digo con el grupo tercero que yo estuve, yo me la gané, **donde yo hubiera venido a montar autoridad, yo no me gano a los niños,** los niños no hacen nada, desertan ellos o deserto yo; pero yo me gané esa autoridad con ellos.

Entrevistador: ¿Usted cómo se dio cuenta que ya se había ganado la autoridad con ellos?

Maestra: Cuando yo vi que mi salón, **ya no era esa locura que había, esa falta de respeto, llegaban cuando les daba la gana, hacían lo que se les daba la gana...** Yo me había ganado el espacio en el corazoncito de ellos, ya me había ganado el espacio, **porque en el salón lo tenía porque yo era la maestra,** **uno tiene que aprender a ganarse el espacio con los niños y así hay un ambiente de aprendizaje.** Si no me lo gano no hay un ambiente de aprendizaje, yo vengo doy una clase y listo, pero no les cala. Por eso, uno tiene que **ganarse la autoridad,** pero sin ser autoritario.

Entrevistador: Entonces ¿se podría decir que la autoridad tiene una relación con el poder o usted qué considera?

Maestra: ¿Con el poder? pues, tiene relación porque cuando usted está en un salón de clase, usted es la que tiene el poder, usted es la maestra. Pero tener el poder no es maltratar, es conversar, es estar unidos en el aula de clase, para que haya un buen aprendizaje debe haber una correlación entre el alumno, el maestro y los padres de familia. Porque si usted es muy buena maestra, o sea, el alumno no le para bolas, no pasa nada y si usted llega un padre de familia y también lo trata mal, el padre de familia influye autoritarismo en la casa a esa maestra y tampoco va a querer pararle bolas.

Entrevistador: ¿O sea que no es suficiente tener un saber? ¿Eso no garantiza que uno tenga autoridad?

Maestra: No, usted puede saber mucho pero si no tiene autoridad y no sabe transmitírsela a los niños no pasa nada. Su saber se le queda ahí en la cabeza o en los libros, a los niños hay que darle amor para que usted le pueda transmitir el saber, darle amor y más en este tiempo; porque uno el saber lo puede hacer en dos minutos "abra el libro y lea" y él va a aprender ahí pero si usted no empieza a enseñarle con amor a ese niño, ese niño no le va a parar bolas a lo que está leyendo o a lo que usted le está diciendo, entonces cuando el niño la quiere a usted el entiende, pero cuando no la quiere, cuando usted para el niño no significa nada no entiende nada

Entrevistador: Entonces volvámonos pues atrás, cuando usted empezó, cuando usted dio su primera clase, que la contrataron y empezó a dar su primera clase ¿cuáles fueron las dificultades que encontró cuando tuvo el primer grupo?

Maestra: ¿Como maestra o como practicante?

Entrevistador: Ambas

Maestra: Porque la primera clase es cuando uno es practicante, ahí uno se da cuenta si va a ser maestro, ahí se da uno cuenta. Cuando yo empecé las prácticas, la preparación... me preparé, pero cuando uno llega al salón de clases...va muy preparada como un pastel, pero cuando usted se enfrenta ya a los niños, ya es una cosa diferente porque lo que usted lleva preparado le puede desbaratar en el momento, pero cuando usted comienza a mirar cada uno de los niños se da cuenta dónde está y cómo lo va enfrentar. Entonces, en el primer momento uno siente mucho miedo "¿cómo lo hago?", pero a medida que usted empieza, que usted ve a los niños, mirando, contentos, usted se va llenando, se va llenando, se va llenando y cuando va a ver lo que usted pensaba que sabía, no sabía nada, sino que todo le llegó y hace una clase maravillosa, espectacular, pero ¿por qué? porque usted empezó a entrelazar con ese niño; entonces, sí sabe mucho eso se le pierde porque usted va entrando es a otras cosas donde ellos en verdad vayan a aprender porque esas teorías demasiado elevadas ellos no lo aprenden, es cuando usted se las enseña con cariño, poquitico pero con cariño y ahí sí, ellos aprenden. La primera vez me fue muy bien cuando me vine que me nombraron acá, me tocó en un pueblo y me dieron un primero, no sé qué tengo pero como que tengo un ángel para los niños, entonces siempre me ha ido como bien, yo llego y los

niños...yo siempre le digo a Dios "ven acá, que vos sos él que me vas a ayudar" y entonces los niños llegan a mí. Y eso hace que yo me entregue también a los niños.

Entrevistador: Entonces, ¿no tiene que ver con el hecho de que usted sea una persona fuerte o que sea firme? o ¿Usted cree que eso no tiene relación?

Maestra: También, porque yo soy una persona firme, firme, me entrego mucho a ellos pero soy firme, cuando yo les doy orden, quiero que ellos capten esa orden pero con amor, y cuando yo les digo: "vamos a hacer esto". Vamos, no voy a hacer esto o haga, la palabra clave es vamos, que usted los convida y va es en usted. Si usted es el ejemplo, entonces se le suman, nunca diga "haga", "hagamos" así usted no esté haciendo.

Entrevistador: Desde la experiencia que usted ha tenido como maestra ¿cómo considera que se puede lograr la autoridad? ¿Hay que tener ciertas características? ¿Tener cierto comportamiento?

Maestra: Las dos cosas: las características y el comportamiento

Entrevistador: ¿Cuáles serían las características?

Maestra: Una característica para la autoridad es saber qué pido yo, es saber qué es lo que yo estoy autorizando a que los niños hagan, mandando. Porque si usted tiene un salón de clase y usted no se prepara, usted llega normal, no prepara nada, los niños llegan ajustando y si usted no tiene que darles a ellos busca hacer cualquier cosa, entonces qué autoridad va a tener usted para decirle: "haga, siéntese" si usted no trae nada, no tiene ninguna autoridad para exigir. O sea, lo que yo doy eso mismo debo exigir, entonces...

Entrevistador: ¿Cómo se puede lograr la autoridad?

Maestra: ¿Cómo se puede lograr?

Entrevistador: ¿Se podría decir que tiene algunas características? ¿Algunos requisitos? Usted ya dijo que era la preparación ¿hay algo más que usted considere que sea importante desde su experiencia?

Maestra: Yo digo que cuando uno va o es maestro hay que tener mucha autoridad para manejar... Como le dije al principio, estos alumnos carecen de autoridad porque en la casa no tienen un referente de autoridad, los papás no son autoridad para ellos, entonces, acá uno tiene que ser a veces autoritario ¿por qué? porque tiene que hacer el papel del papá, tiene que ser veces de padre y de maestro. Entonces, acá me gusta escucharlos, cuando yo los escucho, yo tengo la autoridad como para darle un consejo al alumno, porque si yo no lo escucho como le puedo hablar... Acá el maestro, en este sector por lo menos tiene las dos autoridades como padre y maestro; como padre lo escucho como maestro también, como padre le digo como es lo bueno y como es lo malo. O sea un maestro y un padre de familia casi es lo mismo, yo por eso les digo a ellos "yo soy su maestra, la mamá que tienen ustedes fuera de casa", con esa palabra yo me los gano, entonces a veces ellos "mamá" y después "ay, profe", yo les digo "no, tranquilos, acá yo soy su mamá, acá yo soy la que lo mando a usted, acá yo soy todo para usted y resuelvo los problemas que a usted se le presente", pero cuando ya sale de acá ahí yo ya bajo esa autoridad, ya no me veo como la mamá, ya soy la

profesora, ya no tengo autoridad en ese pedacito, pero acá cuando la mamá me lo da acá adentro, yo soy su mamá. Por eso me llamo maestra, la mamá que tienen extra; no soy profesora soy maestra. Yo siempre les digo que soy la maestra para que me vean como tal, como la mamá que ellos tienen por acá.

Entrevistador: ¿Qué comportamientos de ellos o qué actitudes, qué respuestas le indica a usted que usted sí tiene autoridad? de parte pues de ellos, que usted vea en ellos.

Maestra: Cuando les doy orden y la cumplen, es que tú puedes ver como es el salón, si yo doy una orden "apunten" "vamos a hacer algo" ellos lo hacen, el salón nunca se rebela, si yo estoy aquí...cuando ellos me ven hasta en la calle "ahí va Yolanda, ahí va Yolanda" y...no sé, apenas ellos me ven están firmes, si yo no estoy, ellos son capaces de estar solos en el salón esperándome y haciendo cosas que yo... uno que otro moleste y joda, pero pueden estar solitos aquí. Es tanto que cuando pasamos con Yolida, esa Yolida "¿vos que es lo que le haces? ¿por qué ese salón está tan tranquilo?" y yo me pongo seria, ¿cómo así que yo que les hago? simplemente ellos saben cómo se tienen que comportar dentro del salón. O sea, yo les doy a ellos la libertad de ser aquí en el salón, por eso quiero que todos sean líderes, usted ve que Yaritza está ahí como líder, pero a veces tiene liderazgo negativo, entonces yo de una vez la controlo, de una delante de ellos. Si los voy a regañar, se regañan y si es algo privado, lo hago privado, pero si es algo que pasó dentro del salón lo hago en público para que todos vean que es lo que pasa, que me gusta y que no me gusta de lo que ellos hacen. Y así, casi todos ellos caminan por la misma línea.

Entrevistador: Esa relación que usted ha construido con ellos ¿en qué se basa?

Maestra: En el afecto, yo les doy mucho afecto a mis alumnos, hasta a las mamás. Ahora vino la mamá de Salomé feliz a contarme que Salomé había pasado, yo les doy afecto a todos. A pesar de que me veo como seria, ¿cierto? pero yo le doy afecto a todo el que me pone en mi camino yo soy "ven a mí" como dice el señor "ven a mí que yo estoy aquí".

Entrevistador: Profe, una última preguntita ya para cerrar ¿usted considera que es necesaria la autoridad para la labor docente? ¿Para cualquier maestro es necesario?

Maestra: Absolutamente, muy importante, pero como ya le dije sabiendo ser la autoridad dentro del salón; porque si yo vengo con autoridad como un policía aquí, no pasa nada, lo que me van a tener es miedo, no me van a tener respeto, no me van a tener confianza, no. Aquí necesitamos confianza entre los alumnos y los maestros. Estos días hablábamos, yo creo que era con Jerónimo y con la profesora de preescolar sobre que los médicos hacen el juramento de la ética y yo le decía "también los maestros deberíamos de hacer eso" porque a nosotros nos llega mucha información de parte de los niños, demasiada y hay maestros que lo dicen en público y eso no es así, cuando ellos traen algo de sus casas, privado y nos lo cuentan es porque nos tienen bastante confianza y quieren una solución. A mí me ha tocado eso, cosas que pasan en la casa, yo lo que hago es llamar a la mamá e inmediatamente organizar desde la mamá. A veces les digo "¿usted quiere que yo lo haga?" y si el niño me dice: "ay sí profe, ayúdeme" yo lo hago delante del niño, o si no es así, el niño no me haya dicho, yo llamo el padre de familia. Uno como maestro tiene la psicología, no sé cómo mi dios lo ilumina, entonces comienza a comentarle al papá para que cambie. A partir de

eso el niño ve ese cambio entre el papá y él, también le va cogiendo más afecto a su maestro porque es un intermediario entre él y el padre de familia.

Entrevistador: Bueno, profe. Solo eran esas pregunticas, no sé si quiera agregar algo más.

Maestra: Como recomendación que yo le doy; cuando usted llegue ejerciendo ya como es, tener autoridad en el salón, pero ya sabe qué clase de autoridad debe de manejar dentro del salón de clases. A los niños uno nunca uno tiene que dejar que ellos hagan, no. Es inducir para que lo hagan y si lo que ellos están haciendo está mal, saberles decir cuando está mal y cómo está mal en las palabras afectivas. Afecto y más a esta generación de ahora, necesitamos demasiado afecto porque en la casa no se los dan.

Categorías

- Concepciones de autoridad
- Relación de la autoridad con la familia: Maestro mediador entre los padres y el estudiante.
- La condición de maestra me da la autoridad
- Relación entre el vínculo afectivo y el aprendizaje
- Maestro como la figura de autoridad que el estudiante no tiene en la casa: Maestra como madre
- Relación entre la educación y la religión

Anexo N°4

Autorregistro N°5

El secreto está en ser fuerte con la disciplina

Esta semana, sucedió algo que me causó gran frustración. En el momento en que estuve dirigiendo la actividad sobre la cartografía corporal, la profesora Yolanda tuvo que ausentarse del salón por lo que me dejó a cargo del grupo, no sin antes decirme lo siguiente: “fuerte con la disciplina para que no se le descontrolen” y “no les digo que me voy porque se alborotan”, en ese momento me embargó un sentimiento de pánico porque no sabía cómo “ser fuerte con la disciplina”, ¿qué debía hacer? ¿levantar la voz? ¿regañarlos? ¿anotarlos en el tablero? ¿amenazarlos con la nota? ¿ponerlos a escribir? Pues, estos son los dispositivos disciplinarios que emplea la profesora Yolanda y a los que ellos estaban acostumbrados. Ninguno de ellos me parecía una buena idea,

pero tampoco sabía que podía hacer, lo más probable era que no me prestaran atención, porque no estaba la profesora, pues, ya sé que conmigo actúan de una forma y con la cooperadora de otro modo. A mí me piden los permisos, y cuando les digo que hablen con la profesora me dicen que no porque ella los regaña, son pocas las ocasiones en las que me ponen quejas. En cambio, se acercan a contarme todo tipo de cosas, de hecho, siento que tienen más confianza conmigo.

Efectivamente, cuando no vieron a la profesora Yolanda, inició el descontrol, empezaron a bromear, a insultarse, a gritarse entre ellos y hasta a amenazarse. Me quedé observándolos esperando a ver en qué momento era necesario intervenir, como vi que no pasó de las palabras esperé a que los estudiantes que faltaban por terminar finalizaran su trabajo. Como entendí que no se daría el ambiente para socializar los trabajos, como estaban en mesa redonda, les pedí que volvieran a organizar las sillas en filas. En ese momento, entró la cooperadora y me preguntó qué había sucedido, le comenté que no había disposición para terminar la actividad, por lo que se molestó y en un acto de solidaridad les recordó que yo era la profesora. Cuando volvió a salir la profesora, me quedé en silencio observándolos, también me sentía molesta por su irrespeto hacia mí, porque pareciera que para algunos no existo o por lo menos no con el título de profesora. Algunos se dan cuenta de lo que sucede e intentan establecer un orden para que haya silencio y la persona que está en frente pueda hablar, a otros parece que no les importara.

Me quedo seria observándolos y hablo un poco sobre el respeto y sobre las palabras que usan para insultarse entre ellos, finalmente los mando para el descanso a reflexionar, tanto que una estudiante se acerca y me pregunta si estoy decepcionada.

Con base en lo anterior, podría decir que son muchas las representaciones que emergen en esa relación maestro-alumno y que varían de acuerdo al maestro, por su parte, también son muchos los conceptos que se confunden con la autoridad, tales como la disciplina o el control que permiten que haya una figura de poder que los estudiantes aprueban, ya sea por necesidad o costumbre, dado que, es evidente que hay cultura establecida en el aula, que ellos mismos reproducen aun cuando no está la maestra “original”.

Categorías

- Relaciones de poder

- Los temores del maestro en formación
- Permanencia
- La autoridad no se concede
- Dispositivo disciplinario
- Pregunta del maestro en formación por la construcción de autoridad
- Concepciones de autoridad de la maestra cooperadora
- Contexto