

41025
23



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON

**“EL PODER DEL MAESTRO EN LA PRÁCTICA
COTIDIANA EN LA ESCUELA SECUNDARIA”**

M E M O R I A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
ANA LILIA GALICIA SALCEDA**

ASESOR: ROSARIO LÓPEZ GUERRERO

SAN JUAN DE ARAGÓN ESTADO DE MÉXICO

200

1
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADEZCO...

A mi poder superior por guiar mis pasos en todo momento.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a mis profesores por brindarme el privilegio de recibir una formación que hoy me hace sentir útil y productiva.

A mi asesora la Profesora Rosario López Guerrero por brindarme incondicionalmente todo el apoyo en este proceso.

A mi querido esposo por su colaboración y tolerancia para concluir este trabajo.

A mis padres por su apoyo moral y económico para lograr el reto de una carrera universitaria.

A mi buen amigo el Licenciado por su apoyo.

A mis compañeras por su tolerancia y palabras de aliento cuando más lo necesité

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A:

Mi pequeño Isaac por ser mi más grande estímulo.

*Roberto, Juanita, Andrés, Adrián y María
Chaltell a quien admiro y amo.*

INDICE

PRESENTACION

CAPITULO I. CONCEPTUALIZACION DE PODER

1.1	Elementos del poder.	4
1.1.1	Poder como una fuerza.	
1.1.2	Poder como una interacción.	
1.1.3	Poder como una relación de competencia.	
1.2	Tipos de poder.	6
1.2.1	Poder político.	
1.2.2	Poder sociológico.	
1.2.3	Poder psicológico.	
1.3	La norma de la institución escolar y el ejercicio del poder.	14
1.4	El poder en el trabajo cotidiano del maestro.	18

CAPITULO II. LA FUNCION DE LA ESCUELA SECUNDARIA

2.1	Misión de la escuela secundaria como institución.	24
2.2	Objetivos de la escuela secundaria.	26
2.3	Estructura de la escuela secundaria.	27
2.4	Referencias institucionales y desempeño.	31

CAPITULO III. EL EJERCICIO DEL PODER EN EL APRENDIZAJE

3.1	La influencia del maestro en el alumno.	39
3.2	La influencia del maestro en función del conocimiento.	41
3.3	La influencia de la relación maestro-alumno en el entorno social.	43
3.4	El autoritarismo del profesor.	48
3.5	Las formas de coerción.	52
3.6	La formación pedagógica deformada; la práctica de la selección y la eliminación.	64
3.7	El impacto del autoritarismo del profesor en el entorno social.	68

CAPITULO IV. LAS POSIBILIDADES Y LA RESISTENCIA PARA TRANSFORMAR EL EJERCICIO DEL PODER

- 4.1 La transformación del ejercicio del poder. 75
4.2 La resistencia del profesor como un obstáculo al cambio. 78

CONCLUSION

BIBLIOGRAFIA

PRESENTACIÓN

"...en la escuela...reina una verdadera micropemalidad del tiempo, (retrazos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (faltas de atención, descuidos, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta..."

Michel Foucault

* Antecedentes.

A través de este trabajo presento una lectura retrospectiva de lo que he vivido como profesor en la escuela secundaria y que a diferencia de otro tipo de investigación permite repensar y documentar lo que he observado, tal como lo he vivido y no de otra manera. Así lo que he observado y vivido en la escuela secundaria es el objeto de estudio de esta memoria.

Cabe mencionar que desde 1993 me desempeñé en la escuela secundaria, por ofrecimiento de un directivo, primero como profesor de asignatura y después por dos años, como orientadora. Dada la amplitud y variedad de circunstancias y lo complejo que sería teorizarlas, centro esta memoria en el ejercicio del poder del maestro de secundaria así como de sus implicaciones, como parte nodal de mi trabajo.

Un acontecimiento que despertó mi interés por abordar la temática aquí tratada fue el momento en que, fungiendo como orientadora, enfrente la penosa situación de un niño de primer grado, que tuvo la necesidad de defecar en el salón porque la maestra no le permitió salir al baño, aunque el niño lo había solicitado varias veces. Este acontecimiento me cuestionó sobre algunos aspectos que no debía dejar de lado como: la posición de autoridad que se nos concede

6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como maestros, desde el momento en que nos presentamos ante los alumnos; el derecho que tenemos para rebasar los límites e imponer nuestra autoridad de manera irresistible, para condicionar o controlar diferentes aspectos de la vida de los alumnos como su forma de vestir, su manera de hablar, su conducta, en qué momento pueden salir o entrar al aula, lo que deben saber según el plan y programas de estudio para este nivel; de la trascendencia de influir en su vida futura, así como de la conciencia e inconsciencia con que actuamos los maestros en esta relación. En tales circunstancias y tomando en cuenta que había diferentes acontecimientos que podían ilustrar y dar cuenta de lo que me tocó vivir y observar con otros compañeros, a lo largo de casi nueve años, consideré que dicha temática podría abordarse en una memoria de desempeño. Cabe aclarar que este dar cuenta de lo que he vivido, pretende ir más allá de un anecdótico descriptivo, de manera que intento problematizar estas experiencias en función de un marco teórico que me permita ver sus significados y sus posibles relaciones.

• **Nueve años como docente, mirada retrospectiva.**

Si partimos de que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación y que una parte constitutiva de esta es la educación, consideré pertinente realizar esta memoria para abordar al poder como un fenómeno que se vive en un espacio educativo, en el se forman los adolescentes: la escuela secundaria, de manera que como pedagoga consideré necesario y enriquecedor conformar un marco teórico, metodológico y conceptual que me permitiera abordar sus implicaciones en la relación educativa cotidiana, en el proceso formativo de los alumnos.

De antemano realizar esta memoria sobre mi desempeño como docente nutre mi formación como pedagoga, si concebimos que la formación es un proceso que no se restringe a un proceso formal

escolar, sino que se enriquece con la experiencia de vida y de trabajo profesional,¹ es así que abrir este espacio de reflexión garantiza de alguna manera llevar a cabo un desempeño docente de mejor calidad, en beneficio de las personas con quien profesionalmente me desenvuelvo.

En este sentido la intención en este trabajo no se restringen a que los maestros que participan en la escuela secundaria adquieran conciencia de quién, dónde o hasta dónde se ejerce el poder porque ellos lo viven, sino que más bien busca desde una lectura pedagógica contribuir a revelar algunas relaciones del poder en función del desempeño docente.

Con el fin de recopilar información que diera contenido contextual de mi desempeño, fue necesario hacer un esfuerzo por recordar acciones y comentarios aislados tanto personales como de otros compañeros, mismo que ahora después de participar algunos años en la secundaria valía la pena recuperar y compartir.² Posición que a nivel metodológico también facilitó ver desde dentro la temática abordada.

Cabe mencionar que en la reconstrucción fue necesario jugar con el tiempo, para rescatar del pasado significados y sentidos del actuar del maestro y del alumno y encontrarles un lugar en el presente, en el momento de reconstruirlos, es decir que aquí el tiempo permitió metafóricamente armar las piezas de un rompecabezas que poco a poco fue adquiriendo forma.

***Principios metodológicos.**

¹ De esta manera define a la formación Dias Barriga en el que debate su diferencia sus diferencias con la capacitación. Pacheco, 1993, p 46-47.

² Puedo fundamentar esta posición en lo que afirma Rockwell sobre la relación directa del sujeto que investiga con lo que investiga, dado que define que el trabajo empirico se realiza en el marco de un pequeño mundo, accesible temporal y espacialmente para el investigador, mediante la experiencia directa del mismo, la memoria o la tradición oral. Rockwell, 1987, p 16.

Tomando en cuenta que habría que reconstruir diferentes circunstancias que dieran contenido al ejercicio del poder del maestro en la práctica cotidiana en la escuela secundaria, me di a la tarea de buscar un marco metodológico desde el cual ir integrando estas experiencias, por lo que encontré pertinente guiar el proceso de construcción de esta memoria en algunos principios metodológicos, dado que no realizaría un proceso de investigación que fuera dándose, sino que el objeto de estudio en este caso particular, partiría de algo dado, de experiencias pasadas y que a través del presente trabajo debería de reconstruir y darles significado.

En este sentido cabe precisar, según Rockwell,³ que la secuencia del proceso no depende de la rigurosidad de un método, sino de la particularidad del objeto que se estudia, por lo tanto se decidió desarrollar esta memoria en dos momentos básicos descriptivo - interpretativo y reconstructivo - conceptual.

En un primer momento, descriptivo - interpretativo el objetivo fue describir lo que maestros y alumnos hacen y dicen al interactuar, seguido de comprender el significado que tiene esto para los que integramos la secundaria, como un primer acercamiento para preguntar y empezar a encontrar respuestas a ¿por qué se dijo?, ¿por qué en determinado momento o circunstancia?, ¿cómo influye el actuar del maestro en los alumnos o en los demás compañeros?. Al acercarme al objeto de estudio de esta manera fue necesario distinguir que interpretar va más allá de comprender el significado de las palabras que dicen las personas que observamos, es ver más allá, encontrar diferentes significados de lo que sensiblemente nuestros ojos y oídos perciben. Rockwell (1987)

³ En este trabajo Rockwell, desarrolla una reflexión al respecto a todo lo que implica el trabajo etnográfico, como una guía en cualquier proceso de investigación. Rockwell, 1987.

Si una de las intenciones de este primer momento metodológico es ir más allá de lo aparente, justificadamente no se puede hablar de describir sin interpretar, por lo tanto describir da el paso a comprender el significado, sentido, relación e implicación que tiene para los maestros sus comentarios y su interacción con los demás.

Una estrategia que facilitó este primer momento, fue confrontar algunos acontecimientos entre una y otra escuela, gracias a que he participado en tres escuelas, que aunque son del mismo nivel, de la misma zona y región tiene sus particularidades.

La autora citada anteriormente define a la particularidad, como todo lo que sucede en una localidad determinada, sin embargo lo particular siempre trasciende a lo general, porque no hay datos puros, realidades únicas y mucho menos descripciones neutrales. De esta manera si bien abordé y resalté algunas circunstancias de mi desempeño, esto no me permite afirmar que solo se den donde participo y mucho menos que sean extensivas para todas las escuelas secundarias de la zona. Sin embargo es posible llegar a formulaciones generales si se parte de comprender lo particular, a través de la "...contrastación o comparación que lleva a profundizar en cada caso. El campo *hacia adentro* lleva a lo general y permite construir relaciones que llegan a tener cierta *fuerza deductiva*..." Rockwell (1987) que nos permite ubicar a nuestro objeto de estudio empíricamente como algo particular, y conceptualmente como algo general, representativo y posible de darse en otros casos particulares, en otros espacios.

Para continuar con la construcción en este trabajo, en un segundo momento reconstructivo - conceptual, se fueron armando secuencias, relaciones de los sucesos que consideré relevantes y recurrentes; obtenidos en diferentes momentos (desde mi ingreso en septiembre de 1993) y situaciones (como profesor de asignatura y como orientador), y que al paso del tiempo de este trabajo se hicieron

menos fragmentarias y dispersas. De alguna manera en este momento de reconstrucción fui incluyendo detalles que en algún momento de mi trayectoria note, desde dentro de la secundaria para ir poco a poco comprendiendo su trama y su secuencia como parte de un todo.

Tratando de hacer estos sucesos lo más textuales y contextuales posibles, intenté reconstruir lo que dijeron e hicieron en determinado momento tanto profesores como alumnos, sin embargo fue un poco complicado acercarme a *la oralidad*,⁴ dado que en el momento que fueron dándose no se registraron porque no había la intención de realizar un trabajo de investigación a partir de ellos, pero intenté apegarme en lo posible a los acontecimientos registrados en mi memoria histórica.

Buscar el sustento teórico fue indispensable para enriquecer mi punto de vista sobre el tema abordado, de modo que por ser memoria, (vista más allá de un anecdotario) no me limité a recopilar datos de manera arbitraria, sino a trascender a un trabajo teórico continuo que reforzara, enriqueciera y fundamentara la explicación de los hechos, así como para establecer relaciones con otros hechos. Es precisamente que a través de un trabajo conceptual intenté ubicar de manera más objetiva al problema y modificar los puntos de vista iniciales.

***Desarrollo y estructura general del trabajo.**

El desarrollo general de este trabajo se presenta en cuatro apartados, inicio considerando diferentes nociones que sobre el poder han desarrollado estudiosos en la materia, los tipos de poder que existen y sus elementos. Asimismo se hace un breve acercamiento al

⁴ La oralidad es una categoría utilizada por Rockwell para rescatar lo que en determinado momento se dijo, tal y como se dijo y de alguna manera acercar al lector lo más que se pueda a la situación en particular. Rockwell, 1987, p 7.

poder y su relación con el ejercicio del poder que he observado en la práctica cotidiana de los maestros, en las tres escuelas en que me he desempeñado.

Con el fin de tener una idea amplia del contexto en el que se desarrolla la presente memoria de desempeño, el segundo apartado presenta la misión, estructura y objetivos en los que oficialmente se desenvuelve la escuela secundaria, asimismo no podía dejar de mencionar las referencias institucionales que son una condición necesaria para el desarrollo de esta memoria.

El tercer capítulo plantea la influencia que ejerce el profesor en sus alumnos a partir de la manera como se relaciona con ellos y les presenta el conocimiento que imparte, asimismo circunstancias que han llamado mi atención y en las que a mi parecer el maestro rebasa su autoridad para convertirse en autoritario, aspecto de alguna manera contribuyen a deformar su función, como formador y facilitador de un proceso del que es parte para que el alumno adquiera conciencia del entorno social al que pertenece, de la realidad en la que participa y en la que es necesario actúe en consecuencia con seguridad, con iniciativa. Aunque también considero que la influencia y sus consecuencias no son iguales para todos los alumnos y que intervienen otros factores como la historia de vida de cada alumno.

El cuarto y último trata las posibilidades, que desde mi óptica, pueden transformar el ejercicio del poder de los maestros en la escuela secundaria, quienes muchas veces resistiéndose o no conscientes de su labor rebasan el límite de la autoridad que la institución les ha facultado y que como un mecanismo se adaptan por diferentes medios a las condiciones particulares y a veces intolerables de este espacio donde he participado.

También doy cuenta de la resistencia que imponen no solo compañeros sino también algunos alumnos, que por su historia particular de vida dan otro matiz a la influencia reproduccionista y

aparentemente automática de uno sobre el otro, porque es claro que en la escuela secundaria no siempre por representar la autoridad los maestros son obedecidos, además no solo ellos ejercen el poder, el alumno también forma parte de ello, aunque no en las mismas condiciones y con la misma legitimidad.

Finalmente como resultado del proceso de reconstrucción y análisis concluyo dando un panorama general de cómo se vive el ejercicio del poder en la escuela secundaria y de sus implicaciones.

Este trabajo lo considero una oportunidad para alejar a los maestros de descripciones y acciones mecánicas que el sentido común les ofrece, por lo que es necesario tomar e cuenta los principios que nos lleven a comprender la naturaleza de la práctica educativa en la que por distintas razones estamos insertos.

***Punto cero mirada proyectiva.**

Si bien mi trabajo no satisface mis expectativas respecto al planteamiento de alternativas que cambien la problemática expuesta, sí busca fortalecer la conciencia de los que estamos involucrado en la escuela secundaria, considerando que participamos en un proceso formativo que conduce al alumno a que se involucre activamente en diferentes esferas.

Como sujeto de conocimiento no fue sencillo hablar de lo que observé, escuché y viví, sobre todo porque reconozco que lo que vi y cuestioné en otros maestros en algún momento lo hice, esto me obligó, me obliga y seguirá obligando a cuestionar el actuar propio, sobre todo en actitudes que por costumbre se practican y de las cuales no se es consciente de su trascendencia en la experiencia formativa de los estudiantes.

Después de realizar este trabajo, incuestionablemente no puedo decir que lo terminé igual que como lo inicié, dado que me permitió por una parte redefinir mi participación como profesor en la escuela

secundaria, mi relación con los alumnos y entre los compañeros maestros, asimismo detectar algunas situaciones que demeritan nuestro desempeño como el aislamiento entre profesores o el no tener conciencia del poder que ejercemos. Por otra parte como pedagoga también me permitió aproximarme y reflexionar sobre un fenómeno que cotidianamente se vive en este espacio educativo, buscar progresivamente explicaciones a través de un proceso de construcción que necesariamente exigió echar mano de mi formación como pedagoga.

Ana Lilia Galicia Salceda.

CAPITULO I

CONCEPTUALIZACION DE PODER

Para comprender cualquier fenómeno, independientemente del campo de estudios del que se trate es indispensable aproximarse a él a través de los enfoques que otros han aportado. Por ello, en el presente capítulo inicio definiendo y precisando los diferentes enfoques que en torno al poder se han desarrollado, sus elementos, los tipos de poder y sus diferencias, mismos que ahora resultan indispensables para comprender de algún modo de qué manera y con qué medios el maestro en la escuela secundaria lo ejerce en función de su desempeño, así como sus implicaciones en la relación con los alumnos y los demás compañeros. Además comparto desde el interior de las secundarias observaciones y reflexiones que he vivido junto con los compañeros, al respecto de cómo ejercemos el poder en un plano más cotidiano y muchas veces en contraposición de lo que la institución normativamente nos reserva, como parte de la función que debemos desempeñar.

Hablar sobre una sola noción del poder sería un error, ya que desde diferentes disciplinas se proponen diferentes concepciones, con características particulares, por lo que a continuación citaré algunas nociones, mismas que van desde las formales hasta las que son producto del debate entre los especialistas.

Al poder de manera genérica se le ubica en dos perspectivas por un lado se concibe como aptitud y por otro un atributo.

Desde la primera noción, poder se entiende como la facultad que cualquier persona posee para hacer algo, capacidad para poder hacer,

poder pensar, poder construir. En este sentido puedo considerarlo gramaticalmente como un verbo.

Entendido como un atributo, se presentan a continuación tres nociones que al respecto se han definido.

a. Al poder se le define como una fuerza o energía por la cual se puede obligar a obedecer a otro, pero dado por el que tiene autoridad, es decir, por el que tiene el derecho a dirigir, a mandar y a ser escuchado por los demás. El medio es un derecho concedido (facultad) para ejercerlo, y al decir ejercerlo, no se refiere a aplicarlo en sí mismo sino a otros, a través del dominio o la influencia para manipularlo o condicionarlo.¹

En este sentido al poder se le concibe como un poder de dominación, coerción, tolerado por una sociedad para su autodefensa, mismo que se hace irresistible² debido a la fuerza jurídica que lo sostiene. Su legitimación y reconocimiento ante los otros está determinado como un derecho legal, cuyo valor no lo guarda en las personas sino en concordancia con los espacios de poder, mismo que lo confieren y facultan sobre quien lo ejerce.

b. Otra noción lo define a partir de que se puede dar en la interrelación entre personas del mismo grupo social o jerarquía. Poder que no es dominante o coercitiva, pues la obediencia hacia el mismo se sustenta, a diferencia de la noción anterior, en la necesidad o el consenso social. En este sentido, cuando un grupo humano (ya sea la familia, el sindicato, la comunidad agraria, entre otros) se propone determinados fines, le es necesario entregar la dirección del mismo a una persona o grupo de personas a los que se reviste de poder, de la suficiente autoridad para imponer sus resoluciones. De este modo se considera que "la naturaleza humana, en particular la naturaleza social

¹ Serra 1981.

² Weber, citado en: Serra 1981, p 379.

impulsa a crear la autoridad, a robustecer el poder y a asegurarlo en los límites de ley".³

Dicha noción permite entender que el poder del que se habla no se establece en una relación sencilla, entre el que lo ejerce y en quien descansa, de manera que el poder no es "unívoco", del primero hacia el segundo, no se localiza en una sola dirección, sino en una relación compleja de fuerzas entre ambos, debido a que no se aplica sencillamente a quien carece de él, sino que lo invade, se apoya sobre ellos y ellos en su lucha contra el que lo ejerce.⁴

c. Una noción diferente, define que el poder se establece en una relación por la que las personas pueden obtener el reconocimiento o una posición privilegiada jerárquicamente hablando.

Dicha relación de competencia vertical se establece con objeto de influir, persuadir y dominar a otros. De transformar su conciencia a través del miedo o ignorancia de la estructura que lo engendra. De este modo las vías por las que se ejerce no son fácilmente perceptibles.

En este sentido, la autoridad que lo encabeza está representada por una figura distinguida y distinta de los demás, que pueda colocarse en una posición asimétrica, con relación a las personas sobre quien se ejerce el poder, para tener el derecho de poder mandar y hacerse obedecer.

El ejercicio de este poder está motivado por un deseo de realización de fuerzas propias y un sentimiento de inferioridad que al poseer y ejercer el poder, permite obtener además del reconocimiento de los demás, seguridad, confort, identidad, respeto y hasta éxito.

Por lo expuesto se entiende que aún cuando existen algunos puntos coincidentes con respecto a la noción del poder, no responde a

³ Serra, 1981, p 385.

⁴ Foucault, 1998, p 34.

una sola interpretación, lo que hace difícil formular una definición única al respecto. En este sentido, de manera general preciso que el poder puede ser visto de dos maneras: 1) como la facultad o aptitud que tiene el individuo para hacer algo, en relación con su capacidad; 2) y como un atributo conferido, que por derecho faculta para ejercer una influencia en los demás.

1.1 Elementos del poder

De las últimas tres nociones expresadas en el apartado anterior, al respecto del poder como un atributo, podemos deducir los siguientes elementos.

1.1.1 De la primera noción del poder como una fuerza:

- El poder es una fuerza coactiva que se implanta para lograr la obediencia, una posibilidad de dominación.
- Se presenta como una facultad para hacer algo, poder de mando.
- Está representada por una figura de autoridad.
- Lleva implícito un sentido de dominación.
- Guarda una característica cualitativa, es irresistible, por lo que su obediencia no está a consideración o deseo de quien no lo posee.
- Se sostiene en una fuerza jurídica que lo legitima.

1.1.2 De la segunda noción del poder como una interacción, se desprenden los siguientes elementos:

- Puede ejercerse en una relación de igualdad entre las personas.
- Su obediencia está sustentada en la necesidad común, en el consenso.
- Se encamina a poseer el mando, la dirección del grupo.

- No siempre es unívoco, pues se establece en relación opuesta.

1.1.3 De la tercera noción del poder como una relación de competencia, se presentan los siguientes elementos:

- Puede ejercerse como un medio para obtener distanciamiento, reconocimiento, seguridad, privilegios y éxito,
- Descansa en relaciones de competencia que reconoce quién puede ser el mejor, el más sabio.
- Busca transformar la conciencia de quien no lo posee.
- Su obediencia se fundamenta en el temor e ignorancia.

Por lo expuesto entiendo que los elementos de cada una de las nociones no son homogéneos, de modo que se encaminan en diferentes perspectivas por lo siguiente:

- La noción sobre el poder como una fuerza determina que el poder está representado por una figura de autoridad; respecto a la noción del poder como interacción establece que el poder se establece en una relación de igualdad; la tercera noción del poder descansa en una relación de competencia.
- Mientras que la noción de fuerza ve al poder como una energía que se implanta para lograr la obediencia a través del dominio; la noción del poder como interrelación se encamina a poseer el mando, la dirección del grupo para satisfacer necesidades o intereses del grupo al que representa; para la noción del poder como una relación de competencia lo ve como el medio para obtener el reconocimiento, seguridad o el lugar privilegiado.

- La noción del poder como una fuerza determina que el poder se legitima en una fuerza jurídica; mientras que la noción del poder como interrelación se sostiene en la necesidad común. La legitimación del poder que se ejerce a través de la persuasión descansa en el saber.

- Mientras que la influencia en la noción del poder como una fuerza se define como la posibilidad de hacer obedecer de manera coercitiva, la influencia en el poder como interrelación se fundamenta en el consenso, pues la decisión se basa en que sea racionalmente útil para todos, en la conveniencia. Al respecto de poder como relación de competencia, la influencia está determinada a partir del convencimiento persuasivo.

- Existe una clara intención de dominar para el poder como fuerza, sin embargo en las restantes se entrevé que se busca influir, a través de procesos no dominantes, como son la persuasión, la conformidad.

1.2 Tipos de poder.

Si se mencionó que existe más de una noción sobre el poder y que existen elementos heterogéneos que le dan vida, parto de que hay diferentes tipos de poder.

Para hablar de los tipos de poder, antes es necesario mencionar que el poder, de manera genérica emana de diferentes bases o fuentes. De tal modo que en su vida cotidiana las personas tienen acceso a él por diferentes vías.

David Hicks (1983), define en un apartado del libro "Educación para la paz" que existen seis fuentes de las cuales se origina el poder. Y que cada una es independiente e impredecible. Independiente porque no es necesario que exista una para que se dé la otra;

impredecible porque no va antes ni después de otra, aún cuando un tipo de poder puede favorecer la unión de otros. ⁵

De esta manera existe el poder de premio, el poder de coacción, el poder de autoridad, el poder de referencia, el poder de pericia y el poder de carisma.

- El poder de premio, deviene de la idea de influir apoyado de la recompensa.
- El poder de coacción influye a través del castigo.
- El poder de autoridad se refiere al poder que emana de la legitimidad, del derecho conferido que una persona tiene para influir sobre los demás.
- El poder de referencia se relaciona con la capacidad de un grupo para interferir en la conducta y expectativas de los miembros.
- El poder de pericia parte del poder adquirido por ser excelente conocedor en un campo o disciplina.
- El poder de carisma esta determinado por poseer determinadas capacidades que inspiran devoción.

Anteponiendo las diferentes nociones sobre el poder, los elementos, así como las fuentes de donde surge, podemos hablar de tres tipos específicos de poder como a continuación se precisa.

1.2.1 Poder político.

Es definido como la facultad de imponer la propia voluntad aún en contra de la voluntad de los demás. Dicha definición lleva implícito el concepto de dominación como una posibilidad de encontrar obediencia por mandato, en determinado contenido.

⁵ Hicks, 1983, p 173.

En estos términos el poder político por su propia naturaleza requiere de la presencia efectiva de una persona mandando sobre otra.

Asimismo la disposición del reconocimiento y obediencia sobre quien representa este poder debe estar subordinado por la creencia, el respeto, pero sobre todo por un sistema legítimo y legal, determinado en un cuadro administrativo, como puede ser el Estado, en el que encontramos la satisfacción de ciertas necesidades de la vida social como son el orden y la dirección.

El tipo del poder al que referimos tiene tres características cualitativas, es único (está en unos cuantos, no en todos), indivisible (no se puede compartir) e irresistible (es decir se cumple y no hay margen para su resistencia).

Así de lo expuesto se entiende que el poder político se establece en una relación humana de subordinación; que implica el mando y la obediencia, la autoridad y la competencia; mismo que se concentra en uno o unos cuantos, no se comparte y se hace obligatorio aún a costa de la resistencia de quien lo sufre. Así se nos planta como una fuerza organizadora de la vida social que se manifiesta por su finalidad de dominación y en la que a la vez se legitima.

1.2.2 Poder sociológico.

Se dice que se manifiesta a partir de la interacción de las personas, en diferentes grupos sociales como la familia, el sindicato, comunidades agrarias, agrupaciones patronales, colegios de profesionistas o entidades culturales.

Se caracteriza como temporal y limitado, porque esta condicionado a un fin y tiempos determinados.

Su reconocimiento se fundamenta en el consenso del grupo de personas que lo sostienen, por la satisfacción de una necesidad en consenso y no en una fuerza jurídica, como el poder político.

Está ligado al principio de autoridad, como un derecho para dirigir, mandar y hacerse obedecer, frente a los individuos de los grupos en los que descansa.

1.2.3 Poder psicológico.

Es un atributo que persigue transformar la conciencia de las personas sobre las que se ejerce.

Se fundamenta en un cuadro administrativo, que instituye códigos, lineamientos, normas o lenguajes simbólicos que lo sostienen. Quien lo representa persigue obtener el lugar privilegiado, el reconocimiento de los demás, legitimarse apoyado del miedo o la ignorancia (sobre todo de la relación y estructura que lo mantiene) y a partir de ahí influir, a través de la persuasión o métodos coercitivos (amenazas, atemorizar, intimidar, castigar o insultar) para conseguir que se crea, haga o quiera algo en especial. De tal manera que las vías por las que ejerce no se hacen visibles.

De este modo el reconocimiento se asegura en un tipo de relación mediada por la fortaleza (omnipotencia), el conocimiento y el saber (omnisapiente) la jerarquía (posición social privilegiada).

Se dice que los efectos del poder psicológico se fortalecen cuando este se asocia con la figura de un Dios o autoridad moral.

Basada en esta noción sobre el poder psicológico, ¿cuáles pueden ser los motivos que encaminan a cualquier persona para ejercerlo?

Buscando una explicación a lo anterior, sin la intención de generalizar, se dice que la fuente que motiva al individuo a poseer el poder puede ser por el deseo de auto realización o por el deseo de obtener un lugar privilegiado que supla inconscientemente un sentimiento de inferioridad.

Para ser más precisa, se dice que la valoración que una persona tiene de sí misma puede estar determinada a partir de los demás o de

sí mismo. En este sentido cuando el poder radica en y desde la persona se persigue la autorrealización, la fortaleza a partir de las facultades personales; sin embargo cuando el poder radica en relación con los demás, se persigue la autovaloración desde una posición de competencia, para demostrar que es mejor. Aunque Foucault (1998) no define como tal un poder psicológico me apoyo en él para definir que más que poseer el poder, éste se ejerce por el deseo de aprovechar los efectos de la posición que se ocupa.

Así podemos definir que el poder psicológico se da en una relación que se legitima a partir de un cuadro administrativo que determina lineamientos, normas o un lenguaje simbólico, para influir en los demás y lograr la probable transformación de su conciencia. Su objetivo es obtener una posición privilegiada, un reconocimiento que le concede un valor adicional y mayor posibilidad de influir en los demás a través de la persuasión o la coerción.

Por lo expuesto desde el inicio hasta aquí, ¿cómo relacionar el presente discurso con el poder que ejerce el profesor, a partir de lo que me ha tocado vivir y he observado a lo largo de mi desempeño profesional en la escuela secundaria?

En primera instancia puedo decir que el poder que ejerce el profesor al interior del aula no responde a una sola noción de los tipos de poder antes mencionados, porque en diferentes espacios, momentos y circunstancias observo que el profesor ejerce el poder apoyado de diferentes elementos representativos de los tipos de poder expuestos, como a continuación se menciona.

a. El poder que ejerce el profesor se asocia con la noción del poder político, en cuanto a que como parte de un cuadro administrativo

(la dirección) asume la figura de autoridad, como un derecho concedido para representar el modelo dominante ⁶ ante el alumno.

El profesor ejerce el dominio para controlar diferentes aspectos de la vida escolar del alumno relacionado con su vestuario, conducta, lenguaje, y conocimiento.

Por mencionar algunos ejemplos, es común en las secundarias que me he desempeñado que se considere el cumplimiento del uniforme escolar, color de zapatos, peinarse con discreción especialmente para las niñas y corte de pelo (casquete regular) en el caso de los niños, calcetas a la rodilla, no tatuarse o perforarse la piel, no ponerse arracadas o adornos por el estilo sin distinción de sexo, no teñirse el pelo, pintarse las uñas, no usar maquillaje; comportarse ordenadamente en el salón de clases y a la hora del homenaje, (que comúnmente es cada lunes en el transcurso del turno), respetar a sus compañeros y sus pertenencias, ser puntual a la hora de entrar, permanecer dentro del salón en y entre clases, no salir de la escuela, permanecer en su lugar a la hora de la clase, no tirar basura en el salón o fuera; abstenerse de decir sobrenombres o palabras altisonantes, expresarse con propiedad, hablar fuerte o guardar silencio en clase, no platicar; aprender específicamente algún contenido o definiciones precisas.

Cabe mencionar que aún cuando oficialmente el uniforme no es obligatorio, a inicio del ciclo escolar ha sido común en las escuelas secundarias que me he desempeñado realizar una reunión con padres de familia exclusivamente para acordar el uso del mismo, así como su obligatoriedad. En este aspecto un dato curioso es que recién creada la escuela, uno de los directivos proponía eliminar el uso de uniforme, sin

⁶ Según Jubero se entiende que el modelo dominante o también conocido como carismático, en el proceso educativo ubica la figura del maestro como el centro y posición más importante en el salón de clase, en quien se centra todo el poder y saber. Jubero, 1986. p 129.

embargo los alumnos no lo aceptaron e insistieron para que se les uniformara. Será que están tan habituados a la homogeneidad y que es mejor para ellos no distinguirse entre el resto.

Para garantizar la obediencia a las normas establecidas en el aula, y exigidas por la Institución (normas, reglas, rutinas), he observado como algunos profesores amenazan con considerar la calificación bimestral de sus alumnos, negar la entrada al salón a la hora de su clase o dejar trabajo extra como exponer, aplicación que es irresistible, es decir, sin considerar los deseos personales de los alumnos y menciono algunos, porque he observado que el ejercicio de poder no es igual, pues ellos no lo aplican con la misma rigurosidad.

Del mismo modo he podido observar que la relación social entre la mayoría de los profesores con quien he colaborado y sus alumnos se establece en la desigualdad, es asimétrica, por lo que se hace necesario establecer una relación de mando encarnada en el profesor y obediencia en el alumno.

b. El poder sociológico lo puedo enfocar desde una vertiente más cotidiana que normativa. Al interior del aula se establece una relación de poder que no siempre es descendente, desde el momento en que la mayoría de los alumnos reconocen la autoridad de algunos maestros. En este sentido el poder que cotidianamente se vive al interior del aula no es "unívoco" porque el alumno también lo ejerce.

La negociación es un recurso que se contrapone al poder que el profesor ejerce, sobre todo cuando su proceder o intervención no convence, por ejemplo he observado en otros profesores y en ocasiones me ha tocado vivir que ante la necesidad de participar en algún evento cívico o fecha importante la negociación inmediata que condiciona la participación de los alumnos con los que he trabajado, se basa en puntos adicionales a su calificación " ¿y cuánto valdrá si participo?". Realizar o terminar una actividad a cambio de permitirles un momento para platicar o contar un chiste antes de terminar la clase,

- "si terminamos nos deja platicar un rato". En estas circunstancias puedo decir que no siempre el alumno sumisamente responde a la petición del maestro y busca aliarse para cambiar el proceso de la clase, cambiar las reglas del juego si están no le convienen o convencen. Así en la relación se busca tomar decisiones anteponiendo el consenso, el bien común aunque este sea para satisfacer entre los compañeros una necesidad del momento.

c. En relación con esto la noción del poder psicológico propone que el reconocimiento legítimo está determinado, entre otros factores, por esta idea del dominio de un saber.

Por lo que he podido observar además del control de los alumnos, el dominio del conocimiento que imparte el profesor es una de las exigencias más apremiantes para los alumnos, considero que para ellos esto representa un valor adicional que facilita que se pueda decidir e influir (poder de pericia).

Algunos autores afirman que el aula ofrece un ambiente de seguridad, confort, reconocimiento, por el cual el maestro satisface el deseo de ejercer el poder,⁷ esto con relación a que he observado y escuchado como algunos profesores consideran que en su clase se hace lo que ellos determinan. Al respecto la noción de poder psicológico se refiere a que el poder es el medio a partir del cual se obtiene el reconocimiento, seguridad que carece el que lo ejerce.

⁷ Bohoslavsky, 1986, p 66.

Si la noción de poder psicológico establece en gran medida que la influencia que se ejerce sobre el que no posee el poder, descansa en la persuasión, he podido apreciar que el poder que ejercen algunos profesores en las escuelas secundarias que me he desempeñado también se hace presente, como posibilidad para hacer obedecer, para convencer al alumno de los beneficios de su actuar, para que haga la tarea encomendada. Y esto me recuerda al momento en que el director de la escuela secundaria "Cuiclahuac" intentaba convencer a un alumno de que no se presentara maquillado a la institución y lo ilógico que al alumno le parecían sus argumentos para persuadirlo de que lo que hacía iba en contra de la normatividad institucional, que no estaba bien para él ni para sus compañeros que lo observaban.

Por lo tanto apoyada de estos puntos de vista me atrevo a precisar que el poder del profesor en la secundaria, se presenta como una mixtura de poder político, sociológico y psicológico, en tanto que al interior del aula pone en juego indiscriminadamente elementos características y fuentes de los tipos de poder expuestos. Esto probablemente como consecuencia por no tener, nosotros como profesores, consciencia plena de lo que el poder y su ejercicio implican en la gran responsabilidad educativa.

1.3 La norma de la Institución escolar y el ejercicio del poder.

Abordar a la escuela secundaria como una institución nos obliga a precisar a través de qué ejes rectores desarrollamos nuestras funciones y qué tanto esta normatividad se refleja en la realidad cotidiana en nuestras aulas.

Se entiende que la institución educativa está mediada por una organización normativa que define los modos de actuar de cada uno de sus integrantes. De este modo, las actividades administrativas, los tiempos, las relaciones laborales y el trabajo pedagógico están normativamente reglamentadas.

Es precisamente en las relaciones laborales donde quiero hacer hincapié, para ir introduciendo y delimitando este apartado.

Al hablar antes de los integrantes de la institución me refiero a los Supervisores, Directivos, Padres de familia, Profesores y Alumnos, para quien se establece un modelo dominante del deber ser y del deber hacer.

Específicamente hablando del profesor y del alumno, desde la organización normativa, se establece un espacio de trabajo, atributos y un papel o función precisa en la escuela.

Para el maestro se determina que su función prioritaria es la enseñanza al interior de un espacio específico, el aula; asimismo se establece que debe estar preparado, es decir, al tanto de las últimas estrategias pedagógicas, que debe ser tolerante, respetuoso, comprometido con su trabajo. También se espera que asuma frente a sus alumnos la *figura de autoridad*, que ejerza el poder.

El modelo dominante para la función del alumno es aprender. Y la disposición y obediencia deben caracterizarle como atributos necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto que la organización normativa de la escuela secundaria determina cómo deben ser y qué deben hacer sus integrantes, la realidad cotidiana en las aulas me ha permitido observar que existe una gran distancia entre ellas. Aunque de ninguna manera pretendo decir que la normatividad no favorece la actuación de los integrantes en la escuela secundaria, simplemente que no podemos quedarnos con la idea de que lo normativo represente el conjunto de circunstancias que en la realidad cotidiana de este espacio se viven. Con esto último me refiero a que mi función como maestra en la escuela secundaria no se restringe a enseñar en un espacio específico como es el aula, pues en otros espacios al exterior del aula o de la escuela los maestros desarrollamos las funciones y comisiones encomendadas por la dirección.

Por otro lado, estaría alejada de la realidad al decir que en este espacio educativo los alumnos son obedientes y siempre están dispuestos a aprender y trabajar en el grupo. Pues en un ambiente no siempre favorable, por la cantidad y edad de alumnos con los que me ha tocado trabajar, por la falta de conocimiento del contenido de las asignaturas que me toco impartir, la falta de formación pedagógica de algunos compañeros, por las condiciones laborales de los maestros en general entre otros factores, así como por la respuesta de algunos alumnos difícilmente se puede hablar de un ambiente del todo armónico, donde nosotros enseñamos y nuestros alumnos aprende.

En este sentido es que no podemos perder de vista que nosotros los profesores de secundaria somos trabajadores con todos los derechos y obligaciones que nos confiere dicho papel, participantes de diferentes movimientos políticos como los sindicales, que somos padres o madres de familia, que somos seres humanos que enfrentamos problemas familiares, económicos, laborales, curriculares, pedagógicos, epistemológicos y afectivos como cualquier otro; personalidad que ponemos en juego en el hacer de todos los días y que de ninguna manera puede quedar circunscrita a la concepción normativa de lo que debe ser el maestro.

Un ejemplo más es el tiempo que la institución formalmente destina para llevar a cabo las actividades de enseñanza y que debemos distribuir para desarrollar nuestras funciones.

Al interior del aula empleamos gran parte del tiempo para revisar tareas, cuadernos y trabajos, calificar actividades del día o atrasadas, explicar el tema, dictar, repasar temas, registrar asistencia, participaciones o calificaciones, designar actividades y tareas.

Fuera de este espacio, también empleamos gran parte de nuestro tiempo al trabajo, aunque no se considere formalmente como parte de nuestras funciones porque está fuera del espacio consagrado para el maestro. Aquí muchas de las veces calificamos cientos de

exámenes; preparamos y ensayamos con alumnos que participan en concursos, atendemos a padres de familia, estamos a cargo de la cooperativa (aunque no en todas las escuelas), coordinamos y llevamos a cabo diferentes ceremonias como son las cívicas u otros eventos escolares, lo que implica organizar programas y ensayar con los niños participantes; apoyamos en las faenas de conservación y cuidado de áreas verdes, elaboramos carteles o murales alusivos a diferentes temáticas, como el periódico mural (muy común en la escuela secundaria de referencia) o aplicamos exámenes extraordinarios.

Asimismo, preparamos la clase del tema siguiente (semanalmente), conseguimos bibliografía de apoyo o elaboramos material didáctico. Preparamos material o hacemos lecturas para las reuniones de academia, sin olvidar el tiempo de desplazamiento de una escuela a otra.

Con respecto a los alumnos, dentro del aula, la distribución de su tiempo⁶ no solo se centra en el aprendizaje formal, sino también, como parte de su función en la escuela se acercan para la revisión de tareas, califican exámenes en grupo, realizan la actividad designada como leer, resuelven ejercicio, cuestionario, también hacen tarea de la clase en turno o de la siguiente, contestan exámenes, exponen, se organizan en equipos. Mientras esperan al profesor de la hora siguiente fuera o dentro del aula busca tiempos libres para comer, platicar sobre algún programa de televisión, juegan con algún balón, bromean con algún compañero, preguntan o realizan alguna tarea o bien pasa algún apunte pendiente.

Así es que no podemos presentar implícitamente la organización normativa como muestra representativa de lo que son los

* Entre los investigadores que han desarrollado esta temática se encuentra Rafael Quiroz mismo que aborda la distribución del tiempo y sus implicaciones en la secundaria así como con relación a los profesores y lo conflictivo que se ha vuelto a raíz del cambio de áreas de trabajo por asignaturas. Quiroz, 2000.

sujetos al interior de la escuela secundaria y el modo de hacer sus funciones o quehaceres en la misma, de esta manera "... las normas educativas inciden en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto".⁹

Lo mismo podemos decir con respecto a la representación de la autoridad que se le confiere al profesor de manera exclusiva, que en ese hacer de todos los días y que observo, no se da tal cual, asunto que se abordará con más detalle en el apartado siguiente.

1.4 El poder en el trabajo cotidiano del maestro.

Creo necesario mencionar que en el contacto cotidiano que establecemos con los alumnos en el aula, fluyen infinidad de circunstancias que determinan nuestro modo de actuar, cómo ejercemos el poder, así como la capacidad de respuesta de los alumnos ante el dominio que podemos ejercer los profesores.

Hablar del poder desde el sentido común nos hace pensar en algunos términos específicos como autoridad, disciplina, imposición o control, con los que en ocasiones parece se confunde. Sin embargo ¿desde qué vertiente y de qué modo podemos asociar dicho término con el presente análisis?

Ya se mencionó que el poder que ejercemos los maestros en la secundaria se puede relacionar básicamente con las nociones que se han dado desde tres vertientes básicamente política, psicológica y sociológica. Político porque su fuente básica es la autoridad, en el sentido de ser un derecho que nos concede la institución y en segundo término reconocido por el alumno. Sociológico porque deduzco que el profesor llegara a acuerdos con sus alumnos por consenso y no siempre por imposición, de esta manera gran parte de nuestro actuar en el aula es el resultado de constantes negociaciones. Y psicológica

⁹ Rockwell y Mercado, 1999.

porque en ese afán de ser obedecidos, los maestros buscamos a través de la persuasión encontrar las respuestas deseadas en nuestros alumnos, porque basamos las relaciones que establecemos con ellos en la jerarquía, ubicándonos como maestros en la posición de quien represente la autoridad, de quien manda.

En el aula he observado que los alumnos esperan que el maestro sea quien ejerza la autoridad, quien tenga el poder para controlarlos en aspectos como: los medios para aprender contenidos académicos, cómo debe comportarse, cómo debe hablar y cómo debe vestir. Esto es, que la esfera de control del maestro se ubica a los medios para el conocimiento, en la conducta, en el lenguaje, como en el vestido del alumno.¹⁰

Del mismo modo los maestros esperamos que por su parte el alumno permita que sus acciones sean conducidas y corregidas, y que con obediencia y disposición acepte ser instruido.

Los alumnos esperan que nosotros dominemos el conocimiento que impartimos, por lo que socialmente se nos da el poder de decidir en todo momento, de dar la pauta y hasta de cometer arbitrariedades, los únicos que tenemos derecho a controlar, a decidir. Bajo esta óptica se distingue que el poder se concentra en una sola persona, el maestro, lo que obliga a pensar en una premisa que es incuestionable "Saber es Poder".

¹⁰ Sara Delamont es uno de los autores que ha permitido observar desde su óptica y de una manera muy ilustrativa lo que ocurre al interior del aula, la manera como se relacionan los profesores con sus alumnos y entre alumnos. Delamont, 1985, p 60.

Quiero compartir que en una encuesta que realizó el director a los alumnos de la escuela Mahatma Gandhi, en el ciclo escolar pasado, turno matutino, para designar al mejor maestro de la zona en el año y acreedor a un estímulo que convoca anualmente el Gobernador del Estado de México por alto desempeño, se consideró su opinión sobre que era el mejor maestro para ellos y por qué. Para sorpresa de algunos compañeros las respuestas favorecieron a un compañero que se caracteriza por mantener en absoluto silencio su clase, por no permitir ningún tipo de disturbio en la misma, por no realizar ninguna otra actividad sino la encomendada, por no permitir constantes salidas del salón, por tener uno de los porcentajes de reprobación más altos. Los razonamientos más comunes de los alumnos eran porque sí sabía dar su clase, porque no permitía alborotos, porque conocía mucho de los temas que daba.

Por lo tanto se entiende en el plano formal que por ser adultos y tener más perspectiva de la vida, como profesores tienen el derecho de decidir por el alumno, pues su visión limitada de las cosas les restringe tomar decisiones propias. De este modo cuando el alumno acepta que su profesor sabe más, él puede protegerlo, juzgarlo, decidir por sus intereses y lo que es más paradójico, puede transmitir conocimientos, es decir que se le concede el derecho de enseñar. De esta manera la institución enviste de poder la figura del profesor y por su parte el alumno también se lo reconoce.

Por lo dicho hasta el momento pareciera que maquiavélicamente los profesores ejercemos el poder conscientes de ello, sin embargo muchos lo hacemos sin tener clara conciencia del peso de este cargo, aunque la institución nos distinga de la mayoría en el momento de la clase, concediéndonos autoridad desde el escritorio apartado de los demás de manera privilegiada. Y no digo que todos, dado que he observado que no siempre representamos y asumimos esta autoridad, de modo que el ejercicio del poder no se da igual, mientras que para la

concepción de algunos lo mejor es mantener en total silencio la clase, aparentemente realizando los alumnos la actividad designada, para otros este modo de trabajar no es posible y lo único que vale en ese momento son los intereses más atractivos para cada alumno como platicar con un compañero de algo ajeno al tema de la clase, hacer dibujos (grafos), jugar con algún compañero, hacer aviones y aventarlos, molestar al compañero de enfrente, hojear una revista de interés personal, realizar tareas de otras asignaturas, terminar algún trabajo pendiente, salir del salón si se desea, entre otros.

Por otra parte es importante agregar que el ejercicio del poder no es exclusivo del profesor, ya que mi diario vivir en la secundaria como profesora de asignatura me ha permitido observar que el alumno también ejerce el poder, aunque no con el mismo peso legítimo, pero existe y no se puede negar.

En este aspecto cabe la pena citar a Foucault (1998), para mencionar que el poder no es absoluto sino que se ejerce en "micropoderes", que se enfrentan en relaciones de fuerza para influir en su contrincante.

Asimismo Eliza Velázquez (1997), precisa que el poder no es exclusivo porque "... el poder se mueve y determina el pensamiento y las acciones del individuo... inviste al dominado y al dominante, se apoya en el primero, del mismo modo que en el segundo en la lucha contra el dominante; lo practican ambos, viven con el poder porque todos, sin excepción lo ejercemos, pues el poder es una relación que se establece en la sociedad o en todo lugar en donde haya un conjunto de individuos, existan singularidades, aunque minúsculas relaciones de fuerza."¹¹

¹¹ Velázquez, 1997, p 73.

Apoyada en esta cita y en lo que he observado es que puedo decir que los alumnos con los que convivimos también ejercen el poder pero de distinta manera, en complicidad con el grupo de amigos, con quien es fácil encontrar estrategias en contra o a favor del profesor o del compañero. Por lo tanto "Basta una mirada, risas y silencios solidarios para ofrecer apoyo, ejercer el poder juntos." ¹² En este sentido solidarizarse para el alumno, lo entiendo como un mecanismo de defensa que les permite mantener fuertes lazos para no ser afectados por distintas circunstancias.

Un ejemplo que me permite ilustrar esto fue en el momento en que se extravió la bitácora, quizá por que se utilizaría en la firma de boletas que estaba próxima como prueba contra una buena cantidad de alumnos que mostraban una conducta inadecuada para algunos profesores, por lo tanto encontraron y acordaron todo el grupo que silenciosamente ocultándola y haría pasar por perdida, lograban deshacerse de las pruebas que les ocasionarían problemas con sus padres. ¹³

Evidentemente las circunstancias al interior del aula no pueden ser vistas desde lo que debe ser y hacer tanto el maestro como el alumno. Por lo que me ha tocado vivir y aprender en la escuela secundaria puedo decir que no es suficiente ser representante de la autoridad para poder dar una orden y el alumno obedecería, de modo que en un gran número de ocasiones la relación se da por negociación más que por mandato de quien representa la autoridad, sobre todo "... cuando las direcciones propuestas por el profesor son ambiguas,

¹² Delamont, 1985, p 198.

¹³ Para una de las escuelas en las que participé el sentido de la bitácora es para hacer anotaciones sobre el mal comportamiento de los alumnos (las anotaciones más comunes son por decir palabras indebidamente, si golpearon a alguien, por falta de cumplimiento de alguna tarea o material, entre otros) y ser mostrada a los padres en el momento que se requiera. Al respecto de este instrumento se habla en el tercer capítulo.

pueden rechazar su rol y aliarse para interrumpir el proceso de la clase".¹⁴ También puedo decir que no todos ejercemos el poder de la misma manera, esto en el sentido de que para algunos de los compañeros mantener sentados a sus alumnos, en absoluto silencio, realizando la actividad al pie de la letra es muestra de que saben controlar la situación, mientras que otros ni siquiera son tomados en cuenta por sus alumnos y parece que no existen.

Por lo tanto defino al aula como un espacio de la vida cotidiana escolar, en el que se establecen roles inadvertidos tanto para profesores como para alumnos, como el ejercicio del poder en lo que respecta al profesor, a través de la autoridad, el dominio del conocimiento o el control en ciertos ámbitos de la vida escolar del alumno, como respuesta a una normatividad que no siempre condiciona nuestro actuar. Sin embargo no podemos negar que en este espacio de poder también figura el alumno, como portador de un poder que no guarde el mismo peso legítimo, pero que utiliza como mecanismo para establecer relaciones muchas veces a partir de la negociación, el consenso en beneficio del bienestar común.

¹⁴ Delamont, 1985.

CAPITULO II

LA FUNCION DE LA ESCUELA SECUNDARIA

A raíz de la reforma del '93, la escuela secundaria redefine su rumbo a través de la modificación a su función, objetivos y estructura. Se integraron nuevos términos (enfoques de enseñanza, habilidades cognitivas, necesidades básicas de aprendizaje),¹⁵ con el objeto de dar continuidad con el nivel antecedente, la primaria. Sin embargo según la opinión de autores que a continuación se citarán, dichos cambios se han debatido debido a que la propuesta no ha logrado cambios trascendentes con respecto a la calidad formativa de los alumnos que egresan, al logro de los propósitos planteados, a la valoración del conocimiento como el medio para obtener otros conocimientos en el futuro, dentro o fuera de la escuela y al desarrollo deficiente del trabajo al interior del aula, entre otros.

2.1 Misión de la escuela secundaria como institución.

Según el Plan y Programas de Estudios, la educación impartida en la escuela secundaria, junto con la escuela primaria forma parte de la educación básica obligatoria, mismas que acumulan un total de nueve años obligatorios en este nivel.

A partir de la reforma al artículo tercero constitucional, el 4 de marzo de 1993, la escuela secundaria adquiere el carácter de obligatoriedad, reforma que quedó legalmente establecida en la Ley General de Educación.

¹⁵ Una de las críticas más severas al actual plan, es dar por hecho que los maestros entendemos muchos de estos términos planteados, tal es el caso de habilidades cognitivas y todo lo que ello implica.

Esta transformación se justificó en que ante un mundo moderno de cambios constantes, no solo México sino los demás países, requerían estar preparados para afrontarlos.

Por lo tanto era necesario mejorar las condiciones de nuestro país, fortalecer nuestra soberanía; distribuir la riqueza de manera igualitaria; practicar valores como la democracia y la tolerancia en la convivencia social y prever responsablemente la explotación de los recursos naturales, que satisfagan necesidades humanas.¹⁶

¿Quién, cómo, cuándo y dónde podrían satisfacer estas necesidades y a través de qué medios?. Incuestionablemente en el sistema educativo estaba la respuesta, pero seis años de educación primaria básica obligatoria no eran suficientes. Por lo tanto se consideró que ampliando el tiempo de formación en el nivel básico aseguraba que la escuela secundaria funcionara para "...la adquisición y consolidación de los conocimientos, las capacidades y los valores que son necesarios para incorporarse con responsabilidad al trabajo productivo y la vida cotidiana..." de los alumnos.¹⁷

Así ante la necesidad de entrar en la lógica de un proceso de modernización mundial se requería, como condición indispensable, elevar y mejorar las condiciones educativas de los adolescentes;¹⁸ aspecto que se satisfizo a partir de una renovación total a la educación básica mexicana en 1993. De este modo queda determinado que la función de la escuela secundaria sería por una parte *propedéutica*, en tanto que se espera que proporcione los conocimientos y habilidades básicas para seguir aprendiendo, dentro o fuera de la escuela; por otro lado *terminal*, ya no tan marcado pero aún existente, en el sentido que

¹⁶ Plan 1993, p 9 y 10.

¹⁷ Plan y Programas, 1993, p 10.

¹⁸ Uno de los aspectos distintivos que fue adquiriendo la escuela secundaria a través de la historia de su conformación a diferencia de los niveles escolares que le preceden, es que fue creada para educar adolescentes específicamente. Sandoval, 2000, p 42.

otorgue las herramientas necesarias para incorporarse al campo laboral.¹⁹

2.2 Objetivos de la escuela secundaria.

Los objetivos que persigue el actual plan de estudios, se encaminan a satisfacer las necesidades sociales propias del país, a partir del momento histórico en el que se propusieron.²⁰ De este modo con el objeto de modernizar la educación básica, en el sexenio salinista, fue necesario poner énfasis en la renovación de la escuela secundaria, debido a la pérdida de sentido sobre su utilidad tanto individual como social.

En estas circunstancias se define que los objetivos prioritarios del plan y programas de estudios de la secundaria fueran:

- Elevar la calidad de la educación de estudiantes que terminaron la primaria.
- Fortalecer contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje²¹ de la población joven del país.
- Que el alumno continúe su aprendizaje de manera independiente, dentro o fuera de la escuela.

¹⁹ Uno de los aspectos más criticables con respecto del currículum que actualmente rige a la secundaria es la falta de ejes que equilibren prioridades sobre estos dos aspectos de su función. Por otro lado surge la duda sobre si realmente un alumno que haya terminado la secundaria puede incorporarse al campo laboral?. La respuesta se encamina a que desde su consolidación como un nivel educativo en 1925 y un poco antes, ya se consideraba como parte de su función proveer de formación para el empleo laboral, con una cantidad considerable de materias y conocimientos, pues para algunos alumnos, este era y sigue siendo, el nivel más alto de estudios al que pueden aspirar. Sandoval, 2000, p 55.

²⁰ "La escuela secundaria, como configuración social, ha atravesado por diversos procesos de significación, influidos... por la importancia que se le ha asignado en diferentes momentos políticos..." Sandoval, 2000.

²¹ Según la concepción de Rosa María Torres, las necesidades básicas de aprendizaje se relacionan con los conocimientos que permiten a cualquier individuo seguir aprendiendo y dominar ciertas acciones. En este sentido la secundaria propone a través de contenidos básicos y herramientas necesarias (lectura, escritura, solución de problemas y expresión oral), que los alumnos puedan dominar acciones como desarrollar planteamientos, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, vivir y trabajar con dignidad, entre otros. Torres, 2000

- Facilitar la solución de demandas prácticas cotidianas que estimulen a la participación activa y reflexiva en las organizaciones culturales, políticas y sociales de la nación.
- Una de las prioridades del presente plan, es la integración de conocimientos, habilidades²² y valores que favorezcan la formación de los jóvenes que estudien la secundaria para que se conviertan en ciudadanos capaces de desempeñar sus respectivos deberes y ejerzan sus derechos dentro de la sociedad democrática, plural y tecnológicamente avanzada.
- Considerando el aspecto productivo, se espera que el alumno desarrolle destrezas para enfrentar el campo laboral, si lo requiere.

Podemos observar que nuevamente se retoman las ideas sobre su misión, con respecto al aspecto propedéutico (formar para seguir aprendiendo) y terminal (formar para el trabajo), que la han caracterizado desde los inicios de su historia hasta la última etapa de modernización.

Así los objetivos del plan pretenden responder a cuatro necesidades básicas del estudiante: la vida personal, al estudio, a la vida política, social y cultural en la que está inserto, así como al trabajo productivo.

2.3 Estructura de la escuela secundaria.

La estructura fue otro de los aspectos necesarios de reformar, misma que se ha debatido por el logro de sus resultados.

La Escuela Secundaria General cubre la demanda educativa de una cantidad considerable de estudiantes que han concluido con la

²² Habilidades cognitivas, es un término poco explorado por los profesores de la secundaria y que a mucho falta por entender en su real definición, mismas que el plan poco desarrolla conceptualmente hablando. Y menciono esto porque aún cuando se han hecho intentos por comprender este y otros términos incluidos en el actual plan, entre compañeros en los T.G.A. o reuniones de academia, no terminan por quedarnos

educación primaria, y es precisamente esta modalidad en la que he participado ininterrumpidamente por casi nueve años.

Después del enorme esfuerzo de especialistas, maestros, alumnos y padres de familia, para consolidar la estructura, objetivos y funciones que respondan a la renovación de la escuela secundaria. Como resultado se definió que este nivel se rigiera por la estructura siguiente.

1. Se estructura por asignaturas.
2. La carga de horas para una semana es de 35 horas, es decir 7 horas diarias.
3. A lo largo de tres años, el alumno debe acreditar un total de 34 materias.
4. Los alumnos de primero y tercer grado deben acreditar un total de once materias, mientras que para segundo son doce.
5. Otro aspecto importante en la estructura son los enfoques de enseñanza para cada asignatura que encaminan todas las acciones desarrolladas en el aula. De este modo el enfoque de enseñanza de la lengua es el comunicativo y funcional; el aprendizaje de la química se enfoca a la experimentación; en biología se encamina a proporcionar los elementos básicos sobre la cultura científica; la resolución de problemas es prioritaria para la enseñanza de las matemáticas.²³

claros. En estas circunstancias cabe la pena cuestionar si es posible dirigir las acciones pedagógicas mientras los propósitos curriculares no son claros.

²³ Plan, 1993.

Cabe la pena mencionar que una de las prioridades de dicha estructura es fomentar conocimientos básicos para que el estudiante siga aprendiendo de manera autónoma, en los niveles subsiguientes y no como una formación con un alto grado de especialización. Al respecto existen objeciones sobre lo que sucede en el aula, debido a una cantidad considerable de profesores que desarrollan su trabajo apoyados de orientaciones didácticas que no refuerzan su práctica con los enfoques planeados.²⁴

Aún cuando el presente trabajo no tiene por objeto analizar la funcionalidad del plan propuesto, es importante mencionar que su propuesta estructural ha sido motivo de muchos debates, pues el impacto que se esperaban en los adolescentes y las experiencias formativas escolares no convencen.

Para algunos investigadores²⁵ dicha propuesta no ha logrado cambios trascendentes, entre otros factores, porque los objetivos planteados han sido interpretados en diferentes sentidos a la hora de llevarlos a la práctica; así como por la inexistencia de ejes que articulen la práctica de los profesores con los propósitos curriculares.

Algunos de los aspectos más discutidos sobre la estructura del actual plan de estudios son:

1. La Fragmentación curricular.
2. Su inflexibilidad.
3. Segmentación del tiempo de los maestros y en consecuencia atender el doble o triple de alumnos, la imposibilidad de establecer relaciones más estrechas con los mismos para orientar la práctica de la enseñanza.²⁶
4. Sobre carga curricular

²⁴ Quiroz, 1998, p 79, Torres, 2000.

²⁵ Es precisamente esta modalidad en la que he participado ininterrumpidamente por algunos años, a partir de la cual surge la inquietud de realizar el presente trabajo.

²⁶ Quiroz, 1998.

5. Aumento de horas dedicadas a la enseñanza.²⁷

6. Falta de ejes que orienten los enfoques, orientaciones didácticas y la evaluación del programa con la práctica tradicional de la enseñanza.

Lo que ha hecho en consecuencia, la falta de sentido significativo de los contenidos y su escaso impacto en la apropiación del alumno, concebir a la evaluación como un mecanismo para controlar lo que el alumno aprende, enfatizar en la memorización y definiciones textuales y en otros casos su conducta.²⁸

Lo dicho hasta aquí permite precisar que no siempre los cambios impactan en sus resultados y que falta mucho para que la función, los objetivos y la estructura del plan propuesto sea una realidad. Sin embargo reconozco que hay deficiencias y que no cabe la mayor duda de que parte del motivo del presente trabajo, así como de mi práctica docente en la escuela secundaria, están encaminados a contribuir con un grano de arena en su beneficio.

Por haber surgido dicha renovación a la estructura, a su misión y objetivos en el primer año de mi desempeño, no puedo compartir por experiencia directamente los beneficios o limitaciones del plan anterior con el actual. Sin embargo lo que sí puedo afirmar basada en comentarios de algunos compañeros es que trabajar en la escuela secundaria en ese momento de transición no fue fácil, de modo que la segmentación de tiempos para los que daban una materia del área de naturales, por poner un ejemplo, pasaron a dar tres, cuatro o hasta cinco asignaturas de la misma área, al mismo tiempo. De alguna manera esto repercutió en el aumento de horas de trabajo para preparar planeación por asignatura, conseguir o elaborar material didáctico que apoyara el trabajo en grupo, asimismo las condiciones de

²⁷ Sandoval, 2000.

²⁸ Quiroz, 1998, p 87.

trabajo se vieron afectadas por el aumento en la cantidad de alumnos con los que se trabajaba.

Sin embargo en la actualidad, por compartir espacios con estos y otros profesores que ingresaron al mismo tiempo que yo o después, puedo decir que, en una cantidad considerable de ellos observo que existe el compromiso por enfrentar la misión y objetivos consagrados a la escuela secundaria, comprometiéndonos a trabajar de manera conjunta, en dirección a objetivos escolares precisos; aspecto que no sería posible sin la participación de directivos que comparten con nosotros metas y sobre todo el gusto por hacer las cosas del mejor modo posible en beneficio común.

2.4 Referencias institucionales y desempeño.

Dos aspectos que no puedo dejar de considerar en esta memoria son lo referente a las escuelas donde he colaborado y mi desempeño en las funciones que directamente he desarrollado en la escuela secundaria, de modo que en este apartado me permito exponer de una manera más descriptiva mi función y desempeño en las escuelas secundarias.

Me he desempeñado en tres escuelas secundarias de la zona escolar 06, ubicadas en colonias pertenecientes al Municipio de Chicoloapan, Estado de México. Instituciones que si bien son del mismo nivel, estar en ellas ha permitido distinguir que cada una tiene sus particularidades.²⁹

Haciendo un poco de historia, por ofrecimiento de un directivo inesperadamente inicio mi participación en la Escuela Secundaria

²⁹ El Municipio de Chicoloapan (Agua que caracoles), se localiza entre el Distrito Federal, Texcoco, Chimalhuacán, Ixtapaluca y La paz; tiene una extensión territorial de 60.898 Km². Según el censo poblacional realizado en el año 2000 cuenta con 77506 habitantes; su estructura urbana está integrada por 9 colonias, entre las que se encuentran Santa Rosa y San Isidro en las que se encuentran las secundarias

Oficial No. 560 "Leyes de Reforma", a partir del ciclo escolar 1993-1994, primero como profesor interino horas clase en asignaturas del área de ciencias naturales y posteriormente en ciencias sociales. A partir del ciclo 1996 - 1997 y hasta el ciclo 1997-1998 participé como Orientador Técnico, también cubriendo interinato.

A partir del ciclo escolar 1998 -1999 y hasta la fecha, con un poco más de conocimiento en este campo profesional y a un mismo tiempo, continuo en la Escuela Secundaria Oficial No. 769 "Mahatma Gandhi" y en la escuela secundaria No. 792 "Cuiclahuac". En ambas escuelas primero me desempeñe como docente en asignaturas del área de ciencias sociales y actualmente solo en español; escuelas en las que logro en 1999 la categoría supernumeraria o base.

Mi permanencia aquí, me ha brindado la oportunidad de enriquecer esta memoria para compartir algunas reflexiones, mismas que se han ido sumando desde 1993, ciclo escolar en el que inicia mi participación como docente en la secundaria, en circunstancias muy difíciles por diferentes factores, entre ellos la falta de experiencia docente, por el manejo insuficiente de contenidos, por el trato con grupos numerosos, por la escasa relación y comunicación con los demás profesores, por la falta de control en mis grupos como por la edad e intereses tan distintos de los alumnos.

1.- Como profesora de asignatura estuve directamente vinculada con los alumnos en el aula y con los padres fuera de ella, sin embargo esto no restringió mi desempeño a transmitir conocimientos solamente, pues considero que nuestra principal herramienta son seres humanos con los que creamos relaciones de vida, de afecto, de límites, de simpatía y a veces también porque no decirlo de hostilidad, de agresión verbal y de incomodidad mutua. Y digo esto porque en unos

donde he colaborado, 7 barrios, 3 rancherías, además de la cabecera municipal Chicoloapan de Juárez, Castillo, 1999.

inicios, con muchos deseos de dar mi mejor esfuerzo, con escasa experiencia en este campo profesional y una apariencia física que no inspiraba autoridad, me tocó iniciar con algunos alumnos que más de una vez por mínima inconformidad se expresaban de manera agresiva e intolerante.

En momentos de extrema confianza he brindando apoyo (porque actualmente sigo siendo profesor de la asignatura de español) y comprensión a alumnos que vivían en ambientes familiares hostiles, donde la agresión física hacia ellos era y es evidente, así como a alumnas que desafortunadamente estaban atravesando problemas de abuso sexual en el hogar. En ambos casos más que hablar con los padres me enfocaba a los alumnos, para comentar con ellos sobre el derecho a vivir en un ambiente armónico, en aprender de alguna manera de las circunstancias que estaban viviendo en dos sentidos, por una parte para no repetir esquemas en su vida familiar futura y por otra para asumir con responsabilidad dichas circunstancias, comunicando, hablando lo que estaban viviendo y no silenciarlo. En algún momento también se les facilitaron direcciones o números telefónicos donde acudir en busca de orientación profesional. Así mismo se le puso al tanto al orientador, con toda la discreción posible, para que él siguiera de cerca dichas situaciones.

Comparto que busco constantemente mantener relaciones armónicas y cercanas con los compañeros maestros de todas las asignaturas, insistiendo en que trabajar en equipo nos permite enfocar nuestra labor de manera más objetiva. Así desde el trabajo en academia y de consejo técnico escolar se ha dado pauta a mejorar las condiciones de trabajo frente a nuestros grupos, (principalmente en las dos últimas secundarias mencionadas), participando directamente en buscar alternativas que nos permitan mejorar el modo de hacer las cosas, de relacionarnos con nuestros alumnos, enfocar los conflictos que más nos preocupan y deben ocuparnos colectivamente como

escuela, buscar alternativas, intercambiar opiniones o estrategias didácticas que permitan mejorar el manejo y presentación de contenidos con los alumnos.

Considero que analizar lo que sucede en la escuela secundaria y el modo como lo he enfrentado, lo ha facilitado mi formación como pedagoga, sin embargo a diferencia de algunos compañeros con formación normalista, universitaria o técnica con los que me ha tocado compartir en este espacio se interesan más por aspectos que a mi parecer son más de forma que de fondo, que es necesario teorizar sobre la práctica docente, con la intención e insistencia de hacerlo con ideas precisas, fundamentadas y la firme convicción de encontrar alternativas que congruentemente rescaten esta noble labor del rezago, de hacer las cosas solo porque de determinada manera hace algunos años funcionaron o por costumbre se han realizado de tal modo, de no restringirnos a la planeación semanal de contenidos, transmitirlos en clase y repetirlos en la clase o clases de años subsiguientes.

En otro sentido consciente de la necesidad de ofrecer beneficios a los padres de familia, mi desempeño actualmente se ha unido al esfuerzo por colaborar en proyectos institucionales precisos, como contactar centros de apoyo especializados que informen a las madres y a los padres sobre lo relacionado con la salud física y la relación armónica familiar.

Aún cuando mi participación en aspectos administrativos se restringió por mucho tiempo a la planeación rutinaria de contenidos, año con año elaborar exámenes, designar calificación, llenar cuadros de calificaciones, organización de actos cívicos o eventos especiales, en los últimos dos años he participado junto con los demás profesores de la escuela secundaria Mahatma Gandhi en la elaboración del proyecto escolar con el fin de propiciar, desde mi posición de profesor de

asignatura, el rescate de las habilidades básicas de la asignatura, así como mejorar el desempeño de los alumnos en la misma.

2. - *Mis funciones como orientador* me permitieron tener mayor acercamiento con los alumnos y los profesores de asignatura.

Participar como orientadora no es fácil. Existe un orientador por cada dos grupos, y aunque por un tiempo fue mi caso, cabe comentar que otros orientadores atienden durante todo el ciclo a tres grupos con una matrícula de 35 a 45 alumnos por grupo aproximadamente, es decir que atendía a un total aproximado de 80 alumnos. Además de otras personas con las que se mantiene relación constantes son los profesores de las diferentes asignaturas y los padres de familia.

A un orientador administrativamente le corresponde llenar diferentes documentos como preboletas, Kardex, boletas, algunas veces llenar cuadros de calificaciones, rigurosamente pasar lista, reportar avances de su programa o planeación de contenidos y en algunas escuelas recopilar documentación, organizar expedientes, llevar un seguimiento estadístico de aprovechamiento tanto bimestral como anual (que por cierto no se le daba un uso práctico para valorar logros o problemas de aprovechamiento en alumnos o con los profesores), participar en las reuniones de academia y Talleres Generales.

El trato con los padres de familia básicamente se centró en mantenerles al tanto de los avances y/o dificultades de aprovechamiento y conducta de sus hijos. Con relación al trabajo con ellos fue latente la búsqueda de elementos que permitieran una relación más estrecha y cordial entre padres e hijos, con relación a ello se solicitó el apoyo de algunas instituciones, como de grupos de autoayuda que de alguna manera brindaran alternativas para mejorar las relaciones escolares y familiares de sus hijos tanto en la institución como en su casa.

También se dio marcha a un curso de alfabetización, por designación de la dirección de la escuela, mismos que no se concluyó

ya que el horario de trabajo no lo permitió (en este momento trabajaba en ambos turnos y solo me quedaba tiempo para realizar las necesidades personales más apremiantes).

Una de las satisfacciones que me ofreció la orientación fue el trabajo con los alumnos, en el sentido de que se pueden compartir con ellos una gran cantidad de vivencias, en las que se juega además del papel de maestro como autoridad, el papel de confidente, de amigo, o defensor. En relación con ellos es común mantener a los alumnos al tanto de sus calificaciones, de los riesgos a la respecto de la reprobación. También intervine en cuestiones un tanto irrelevantes, pero que no quiero omitir porque forman parte de mi labor cotidiana del orientador, como la puntualidad, la revisión de uniforme y del uso de maquillaje, el corte de pelo, el extravío de objetos, conflictos entre alumnos, dar permiso para salir de la escuela si lo requieren, hacer visitas domiciliarias, por mencionar algunos.

En las escuelas secundarias que he participado existe una lucha constante por transformar prejuicios respecto a labor del orientador, en el sentido de que a este se le encomienda mantener el orden, la rigurosa disciplina de los alumnos, aspecto que si bien forma parte de su función no se restringe a ello, pues considero que hay que afrontar dicha situación de modo multidisciplinario, apoyados en proyectos formarles.

Como mediadora entre profesores y alumnos comparto que no fue lo suficientemente satisfactoria en la escuela que participé, por la persistente apatía y aislamientos de los compañeros para intercambiar experiencias, estrategias y acuerdos, reforzado por la falta de espacios para dialogar y debatir. Considerando la importancia y necesidad de estos espacios, durante mi desempeño como orientadora, se aplico en algunos de los grupos asignados un cuestionario que permitiera conocer la opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores, posteriormente se dio a conocer en una reunión informal a

los profesores, sin embargo se interpretó como medio para evidenciarlos, otros maestros lo asumieron restando credibilidad a las opiniones de sus alumnos, "lo que pasa es que ellos no siempre dicen la verdad", "cuando no hay buena relación con algunos alumnos, ellos aprovechan para hablar de más", "no siempre es real lo que los alumnos dicen, inventan", actitudes que probablemente respondían a cuestionar su actitud, su modo de relacionarse con sus alumnos y que de algún modo era más fácil justificar o rechazar.

Deseo dejar claro que los comentarios dichos aquí han sido producto de lo que he vivido, en un contexto que tiene sus particularidades y que de ninguna manera puedo afirmar que estas situaciones sean comunes ni aplicables en todas las secundarias, ni mucho menos a los sujetos que participan en otras escuelas. Esto lo menciono porque efectivamente las circunstancias de una y otra escuela así como la disposición de los que en ellas participan es diferente.

Así por el contexto preciso en el que me desempeñé y sigo desempeñándome, puedo dar cuenta del funcionamiento de la escuela secundaria desde dentro como profesor de asignatura, así como orientador técnico, espacio donde no siempre las cosas se conciben o se realizan como formalmente se determina por diferentes factores, como la falta de comunicación entre profesores, por lo imposible que resulta manejar contenidos y la inseguridad de profesores inexpertos para darlos a conocer a los jóvenes que a veces parece que los dominan mejor; por la falta de conocimientos y experiencia para trabajar con un grupo y saberlo conducir; por la matrícula tan disparada de algunas escuelas, en las que es imposible trabajar considerando a los alumnos en su particularidad y real circunstancia afectiva, emocional, económica, familiar, sentimental, entre muchas otras; por actuar como profesores en respuesta de lo que a otros ha funcionado o lo que en otros años por tradición personal se ha realizado y no a la luz

de fundamentos pedagógicos precisos; por el peso que tiene lo administrativo, el tiempo y desgaste físico que resta el trabajo con los alumnos, desviándonos de nuestro objetivo; porque muchos compañeros en lugar de enfrentar su realidad profesional y cuestionarla, la evaden, no hacen más que perjudicar e impedir tomar conciencia del real valor y circunstancia que esta tiene.

Sin embargo también puedo dar cuenta de otros aspectos importantes como los siguientes. Trabajar con los jóvenes me ha brindado la posibilidad de aprovechar infinidad de momentos para acercarme a ellos de una manera más humana. Se juegan diferentes papeles, la importancia que algunos damos a trabajar en equipo y tan necesario para compartir opiniones, darnos apoyo, compartir logros. La labor incansable con los padres de familia como muestra de que no debemos descuidar también el trabajo con la comunidad.

CAPITULO III

EL EJERCICIO DEL PODER EN EL APRENDIZAJE

3.1 La influencia del maestro en el alumno.

¿Comparten los alumnos un mismo concepto de lo que significa ser un buen maestro?. ¿Los maestros influimos de la misma manera en todos los alumnos?.

Considero que cada alumno define a sus maestros de diferente manera, probablemente porque los puntos de referencia desde donde concibe y se relaciona con él no son los mismos. Algunos toman en cuenta lo que el maestro sabe, otros como se relaciona, para otros es su carácter, su modo de vestir o de hablar. De este modo ni la valoración del maestro, ni su influencia en el alumno puede ser igual para todos.

Algunos autores mencionan que lo que el maestro representa para los alumnos se fundamenta en:

- El significado social que se le otorga al maestro.
- Y la asociación de éste con la figura paterna.

En el primer caso se concibe al profesor como alguien infalible, que cuenta con un cúmulo de conocimientos indispensables para desarrollarse.

Probablemente la valoración hacia su persona es mayor cuando lo asocian con la figura paterna.

Agnes Heller (1987) fundamenta que las personas se relacionan con sus semejantes desde el seno familiar, en un vínculo natural de dependencia en el que el padre simboliza sabiduría, autoridad, proveedor de seguridad, persona infalible en quien se puede confiar plenamente.

Dicha dependencia asociada con la enseñanza se relaciona con la influencia que ejerce el docente (un segundo padre) como autoridad moral que conduce al comportamiento reconocido como válido, en quien se puede depositar la confianza. En este sentido como parte de su rol, el maestro debe cuidar que no se cometan errores, guiar legítimamente los intereses de los alumnos.

Lo que se alcanza apreciar es que esta simbolización sobre el rol del maestro forma parte de una idea mitificada como alguien infalible, sabio y poderoso, por su asociación con el concepto estereotipado que socialmente se ha construido. Concepto en el cual inconscientemente o conscientemente el maestro influye, garantizando la relación de mando y de obediencia en el alumno.

En este sentido lo que puedo decir desde mi particular percepción al respecto es que efectivamente he observado durante mi desempeño en la escuela secundaria que para los alumnos el concepto de sus profesores no es el mismo. Mientras que algunos alumnos siguen influenciados por la concepción estereotipada antes mencionada y el maestro es considerado digno de respeto, "el maestro X es buena honda, sabe dar sus clases", a quien se "debe" respetar y obedecer, percepción que muchas veces está fundamentada en el modo como el profesor se relaciona con ellos, sin embargo para otros el concepto del mismo maestro es posible que no sea el mismo y cambie a prepotente o injusto.

Así mientras que para unos el maestro representa suficiente poder para ser obedecido, para otros alumnos puedo decir que la concepción cambia. En este sentido también he observado que la idea de los alumnos de que el maestro representa la autoridad y el alumno la acata no siempre es permanente, de manera que los límites a los que puede llegar el maestro están siempre a prueba, porque percibo que ejercer el poder y representar simbólicamente la autoridad no es suficiente para ser obedecido, además de que realmente no

podemos olvidar que como profesores, tenemos limitaciones, somos falibles como cualquier otro ser humano y que nada tiene que ver nuestra realidad con esa simbología de superhombre, siempre respetable, digno de confianza con la que históricamente se nos han relacionado.

3.2 La influencia del maestro en función del conocimiento.

Puedo continuar diciendo que la influencia que ejerce el maestro sobre el alumno, en función del conocimiento es incuestionable, sin embargo, el sentido de la misma varía según le lectura teórica de la que se parta.

Si consideramos que educar es un proceso complejo que favorece a tomar conciencia de la realidad a través del conocimiento, la influencia del maestro se encamina a un proceso de integración social. Sin embargo el proceso no se da de manera refleja y espontánea sino a partir de una interacción educativa incluyente, que abanderara un ambiente de libertad, respeto y comprensión entre sus integrantes.

Si se está considerando, que la influencia del profesor en el alumno está mediada por la interacción educativa y el conocimiento, de igual manera es indispensable definir lo que se entiende por éste último, por el conocimiento, pues deseo encaminar este discurso de manera coherente con el término de educar.

Desde una postura instrumentalista el conocimiento es una herramienta que permite satisfacer necesidades prácticas, realizar determinadas acciones o solucionar problemas en lo inmediato. Sin duda este conocimiento puede influir para desarrollar las capacidades del ser humano, para participar en el desarrollo de nuestro país, sin embargo esta concepción instrumental por sí misma nos aleja del conocimiento como un medio para seguir aprendiendo, no solo en un momento o circunstancia dada sino a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto no podemos quedarnos con la idea de que el conocimiento solamente posibilita saber hacer, como un fin en sí mismo, sino que también puede ser un medio, pues el conocimiento que las personas obtenemos no debe ser útil solo en un espacio de acción específico, ni en un tiempo determinado, sino para toda la vida como la base de un desarrollo humano permanente.

Según la propuesta del plan y programas de estudios para el nivel secundaria, el conocimiento se entiende como el proveedor de ciertas herramientas, como son la escritura, lectura, expresión oral, cálculo y la solución de problemas, sentido en el que los docentes deben encaminar su labor, guiados por los enfoques de enseñanza propuesto y de los que ya hablamos en el capítulo anterior.

Desde esta definición la influencia del maestro en función del conocimiento en la escuela secundaria se encamina a que el alumno "... desarrolle plenamente su capacidad, viva y trabaje con dignidad, participe activamente en el desarrollo, mejore su calidad de vida...",³⁰ por lo tanto es importante definir que la influencia a partir del conocimiento también hace posible tomar consciencia para elegir y decidir por cuenta propia y sobre todo para continuar aprendiendo.

De esta manera se entiende al conocimiento como una oportunidad que ofrece la institución en su conjunto para adquirir las herramientas necesarias, pero también para desarrollar un pensamiento crítico en función de la realidad.

Asimismo no podemos dejar de mencionar que la influencia que el maestro ejerce en el alumno, no solo está condicionada por el conocimiento que imparte sino también por la manera como lo hace llegar al alumno, como lo presenta, como interactúa con ellos, como concibe su quehacer y el del alumno, esto en relación con lo siguiente.

³⁰ Torres, 2000.

Si partimos de la concepción tradicional de que el docente es el que educa, disciplina, habla, da órdenes, elige contenidos del programa, sabe, es el ser activo, el sujeto del proceso, estaríamos contradiciendo los conceptos sobre educación y conocimiento antes mencionados, sin embargo si concebimos al docente como parte del vínculo educativo, como un ser respetuoso, afectivo, entusiasta y comprensivo, podríamos ser más coherentes.

Las características en la interacción educativa mencionadas derivan de la didáctica crítica, favorece un ambiente educativo en el que el uso de la libertad, la capacidad de comprensión, la integración a la dinámica en que se participa son la base característica, en este sentido me permito retomarla para dar soporte y coherencia a este discurso.

3.3 La influencia de la relación maestro - alumno en el entorno social.

Una de las afirmaciones que se hacen en el apartado anterior sobre la escuela y su compromiso social es que las personas a las que sirve les permita tomar conciencia³¹ de su realidad, sin embargo dicha función no puede concretarse sino a partir de una estructura, objetivos y en general una experiencia social educativa congruente.

A diferencia de la postura tradicionalista la postura crítica de la sociología educativa define que más que ver a la escuela como proveedora de habilidades necesarias para que los estudiantes puedan funcionar productivamente en la sociedad³² debe observarse como un

³¹ Giroux, en: de Leonardo, 1986.

³² Esta idea deviene de la corriente sociológica funcionalismo, misma que abanderó la idea de que la educación adapta al alumno al contexto social al que pertenece como parte del engranaje social.

agente integrador al contexto social, cuya función se centra en facilitar la toma de conciencia, a partir de un pensamiento crítico y creativo.³³

De esta manera tomar *conciencia* se entiende como la fuerza activa, detonador de cambios en el entorno social, que provee la escuela en su intento por integrar al alumno a su realidad, al comparar, comprender y analizar su organización y estructura con el fin de transformarla.³⁴ En esta lógica definen que educar es un despertar de conciencia que implica:

- Comprender la realidad y la ubicación de uno mismo en ella.
- Analizar críticamente sus causas y consecuencias.
- Comparar diferentes situaciones y sus posibilidades.
- Actuar de manera eficaz y transformadora.³⁵

Por lo tanto no solo se busca adquirir conciencia a partir del entendimiento y reflexión de la estructura de la sociedad en la que se ubica el individuo, sino también de participar activa y eficazmente de su transformación.

Sin embargo, esto no se da de manera refleja, sino a partir de toda una estructura e instrumentos institucionales que también generan esa transformación, así como de las perspectivas de los agentes que participan, proyectos y objetivos encaminados en la misma lógica.

Por tal motivo, sin lugar a duda la función integradora y concientizadora de la escuela cobra vida en tanto la relación entre

³³ Dicha concepción se deriva de lo que Henry Giroux define con "escuela para el cambio" y de su fin último como institución educativa, por lo que define que la función de la escuela quedaría incompleta si solamente suministrara al alumno de información; por lo que de modo complementario prepara alumnos para integrarlos a la sociedad, con habilidades que le permitan reflexionar críticamente e intervenir en el mundo para cambiarlo.

³⁴ Giroux en: de Leonardo, 1986.

³⁵ Sanders en: Pérez, 2000.

profesor - alumno al interior del aula lo facilite, como del ambiente de aprendizaje propicio que encamine a dicho fin.³⁶

Por la actitud que he observado en muchos compañeros considero que un aspecto en el que debemos insistir y que deben tener presente, es que exista congruencia y compromiso entre lo que se hace y se dice, entre lo que se propone y como se participa. Con esto me refiero a que si se busca promover valores³⁷ y creencias que se pretenden ver reflejados en el actuar cotidiano, fuera del ambiente escolar, es decir en el entorno social de los sujetos, debe existir un proyecto de acción similar a la hora de actuar. Por lo tanto si los profesores de la escuela secundaria promueven valores como la democracia, libertad o la igualdad, responsablemente deberán sustentar su discurso en actitudes y acciones democráticas, libres e igualitarias en la experiencia social escolar que sostengan con sus alumnos; sin hacer valer y sentir su autoridad bajo un concepto sociológico, según los elementos y tipos de poder especificados en el primer capítulo de este trabajo.

Sin embargo puedo compartir que en la realidad de las aulas de algunas secundarias donde me he desempeñado esto no ocurre. Aún cuando el plan propone: se promueva el respeto entre profesores y alumnos, la responsabilidad, democracia y tolerancia esto no se traduce en las acciones de los que en ella participan. Para ejemplificar esto menciono que algunos maestros en la secundaria exigen al alumno estar a tiempo en la clase o que nadie entre después de él aún cuando no se llegue a tiempo; algunos solicitan y justifican el hecho de que los

³⁶ Giroux y Pena, en Fernández, 1997.

³⁷ Una de las prioridades del plan y programas de estudios vigente para la escuela secundaria es promover valores como la autoestima en función de la dignidad, el respeto por el otro, la responsabilidad, la democracia y la tolerancia entre otros. Plan, 1993.

alumnos expresen sus ideas y en la primera oportunidad que el alumno desea explicar o justificar su actitud lo limitan.

Algunas de las estrategias propuestas por Giroux que ahora retomo para hacer un ambiente escolar congruente son las siguientes:

a. Colectivizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de que el alumno participe como "par y líder" a la vez, como un principio de autoestima en función de la dignidad del propio alumno. Esto en el sentido que apoye a sus compañeros que no comprenden con la misma rapidez que él y apoye al trabajo de enseñanza del profesor. Dicho instrumento de acción para el trabajo al interior del aula, traería como consecuencia: convertir al conocimiento en un vehículo para el diálogo entre pares y desarrollar al mismo en relaciones progresivas. Además de romper con los roles y reglas rígidas y jerárquicas de un sistema tradicionalista.

b. Otro recurso que se propone es que el profesor rompa con el aislamiento, a través de compartir estrategias pedagógicas con los demás profesores. De este modo reforzar las relaciones profesionales e interpersonales que tanto requiere el profesor, es indispensable para colectivizar su saber, en beneficio común y de su labor.

En este aspecto, en la escuela secundaria Gandhi, aún cuando los directivos realizan labores comprometidas por considerar las opiniones y puntos de vista del personal docente para enfrentar los conflictos juntos, es común que en las horas libres, algunos maestros de diferentes asignaturas se reúnan en la sala de maestros para comer (porque para algunos su horario de trabajo no les permite hacerlo en casa), para comentar sobre asuntos personales o acciones a realizar en la escuela, sin embargo pocas veces y de manera superficial he escuchado comentarios entre mis compañeros sobre aspectos relacionados que vivimos en el aula, de cómo enfrenta cada quién la situación, y de los fundamentos que pudieran precisar situaciones y dar alternativas. Menciono solo a esta escuela porque en las otras dos

escuelas donde he colaborado ni siquiera existe un espacio en el que los maestros podamos pasar los tiempos libres o intercambiar puntos de vista.

c. Cambiar la lógica de trabajo al interior del aula es uno de los principales objetivos del encuentro grupal, por lo que promover un modo diferente de calificar, se relaciona con un tipo de "calificación dialógica", en la que la valoración del maestro esté correlacionada con el diálogo entre él y sus alumnos.

Esta alternativa, en el tiempo que he colaborado, escasas veces he observado que los profesores la pongamos en práctica, comúnmente los maestros decidimos como, cuándo y de que manera se evaluará, guiados los maestros por el plan y programas de estudios decidimos qué tema se tratará, el tiempo en que se verá. Tal parece que en este aspecto y muchos otros no hacemos partícipes a los alumnos.

Siguiendo con la idea de Giroux se puede promover la experiencia escolar en un ambiente democrático concibiendo al aprendizaje como un fenómeno compartido, toda vez que el alumno protagonice junto con sus compañeros la oportunidad de establecer de manera "autorregulada" el trabajo al interior del aula o fuera de ella, su duración y su evaluación.

De ninguna manera deseo que esto se interprete como que el profesor sale sobrando en este proceso enseñanza aprendizaje, sino simplemente que deje de ser el "experto indispensable", que decide, define, controla y distribuye tiempos, estrategias, que decida él solo por las dinámicas de trabajo en el aula, por el modo de calificar, la permanencia de alumnos en el salón, por mencionar algunos aspectos.

Así compartiendo la dinámica general del trabajo al interior del aula con sus alumnos define el autor citado que en mayor medida facilitaremos el aprendizaje como una oportunidad para compartir aptitudes y su dominio, experiencias, intereses y talentos a ritmos que puedan controlar nuestros alumnos, sin la intervención imperiosa de un

profesor a quien responsabilizar, mida y controle el trabajo realizado por ellos.

Observo que reiteradamente después de que preciso las condiciones o características de la tarea encomendada, el alumno desde su lugar o cerca de mí, cuestione sobre si la actividad está bien o no, -"¿Estoy bien maestra?", "Dígame para saber si voy bien o me regreso".

No es de democratizar la relación solamente, sino también la dinámica de trabajo al interior del aula sin que esto quede circunscrito al interior de dicho espacio, para motivar la participación activa en el contexto social. En este sentido es que se propone que la escuela provea de conocimientos académicos y además de un pensamiento crítico y creativo, sin embargo, esto no se logrará espontáneamente sino a partir de democratizar los procesos al interior de la escuela y el aula, como antesala para facilitar la reconstrucción de una organización social distinta, vivir y actuar con libertad de pensamiento, para cuestionar lo establecido.

Así puedo comprender que nuestra labor no es sencilla, ya que ante esta idea, de que logremos los maestros de secundaria, que los alumnos reflexionen, que analicen, que critiquen, congruentemente se necesita un profesor en la misma frecuencia, un maestro crítico, analítico y reflexivo que en cada clase busque nuevas alternativas que permitan contar con ese alumno que tanta falta hace para generar los cambios en su contexto. Considero que empezando por nosotros los profesores es una alternativa para reflejar lo que deseamos ver en nuestros alumnos.

3.4 El autoritarismo del profesor.

Una característica particular de la institución educativa son las jerarquías, mismas que se definen a partir de lo que compete a cada uno de sus integrantes. Sin embargo la precisión de lo que

corresponde hacer a cada uno también es el producto de una cultura escolar en la que los sujetos se adaptan, rechazan, adoptan o se apropian.

Para los profesores, hacer que se reconozca y acepte nuestra autoridad en la escuela secundaria no es sencillo, pues me queda claro que no basta con representarla, para que todo marche con disposición y armonía entre él y sus alumnos. Aún cuando al profesor se le ubica institucionalmente en una posición de mayor jerarquía al interior de salón³⁸ debe ganar por distintos medios la autoridad que sustenta, a partir de la negociación, el trabajo sostenido, sus aptitudes (responsabilidad y disposición), su manera de relacionarse con los alumnos, controlando al grupo o a través de atributos socialmente arbitrarios.

Desde el primer capítulo se definió que el poder desde la vertiente política es la fuerza que se ejerce a través de una autoridad para obligar a obedecer a una persona. Entendiendo por autoridad el derecho concedido para mandar, dar ordenes, ser escuchado y obedecido legítimamente.

Por mis referentes, ejercer la autoridad es algo que se aprende en el ejercicio cotidiano de la docencia, observando la manera como se manejan los demás profesores frente a los alumnos y en la relación directa con los mismos, el maestro va aprendiendo y apropiándose de saberes haciéndolos parte de su modo particular de relación.

Por su parte los alumnos, definen individualmente la autoridad de los profesores a partir de cómo lo observan, cómo lo escuchan y colectivamente en comentarios entre pares o con otros profesores.

³⁸ Esta relación se afianza por la misma institución, cuando al profesor se le concede el espacio privilegiado físicamente hablando, como la tarima elevada al frente del salón (aún vigente en algunas instituciones educativas) o la ubicación física del mismo al frente de los alumnos enfilados, apartado de la mayoría. Sandoval, 2000.

Para autores como Jackson (1975), el aula es un espacio de poder, en el que al profesor, se le concede el ejercicio legítimo de la autoridad. Sin embargo, este ejercicio de poder, también puede ejercerlo a través del autoritarismo.

Aún cuando he observado que los alumnos tienen idea de que algunos profesores son exigentes, enérgicos o autoritarios, el alumno desde el principio y de manera permanente en su relación con él actúa para conocer sus límites o poner a prueba la autoridad de sus profesores. Condición que determina la dinámica para todo el ciclo escolar. En estas circunstancias, de las reacciones del profesor y de la manera como se dirija frente a sus alumnos depende la estabilidad de muchos aspectos futuros como el fortalecimiento de su autoridad o el quebrantamiento de las normas y en general la dinámica del aula.³⁹

¿Pero el profesor hace uso sólo de su autoridad para relacionarse en el grupo?. La realidad es que por medio de actitudes arbitrarias también hace valer su autoridad, interesar al alumno en el trabajo o establece reglas que influyan en la dinámica del aula. Por lo tanto puede emplear mecanismos arbitrarios que rebasan los límites de su autoridad para convertirse en autoritario.

Si se tiene el antecedente de que la autoridad es el poder respetado, reconocido y aceptado en consenso, el autoritarismo en el lado opuesto concentra de manera incuestionable toda decisión en una sola persona, de modo que solo considera su propia voluntad porque la voluntad de los demás no interesa.

Esta forma de relacionarse en el aula se fundamenta en la diferencia de personalidades, en la que uno ordena y el otro obedece. Así la jerarquía verticalista en la que descansa determina todo el

³⁹ Una cosa es reconocer la jerarquía institucional del profesor y otra la autoridad que el alumno concibe, reconoce y acepta para involucrarse en la norma y se establezcan acuerdos válidos. Sandoval, 2000.

proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto el reconocimiento de la autoridad del maestro no existe como producto del consenso, de modo que todo poder sin autoridad se convierte precisamente en autoritarismo.

De modo particular puedo decir que desde una actitud autoritaria algunos profesores en la escuela secundaria damos la orden al alumno de salir del salón o no permanecer en él por uno o varios días, suspenderlo de la escuela; negarle la entrada al salón después de nosotros; reprobalo por el hecho de no participar en alguna actividad escolar, asignarle calificaciones sin cuestionamiento alguno; aplicarle un examen oral a uno de ellos cuando a los demás es por escrito; arrebatarle algún material, trabajo o cuaderno de otra asignatura; tirarle su alimento a la basura por comerlo a la hora de la clase, tachar o arrancar la hoja de un trabajo mal hecho, según el criterio del profesor, pegar un chicle en el cabello del compañero o incluso insultarle verbalmente "...la maestra de historia, dice que somos unos inútiles, mocosos, retrasados mentales, sin cerebro, que nunca vamos a ser alguien en la vida, que no servimos para nadar..."⁴⁰ ; y hasta agredir físicamente " El maestro bajita la mano nos pega, nos da en el estómago, nos saca el aire y yo no me llevo así con él; si alguna pluma le gusta nos la quita." ⁴¹

Alguna vez me ha tocado presenciar el momento en el que el alumno no le es permitido justificar argumentos a favor cuando se le recrimina algún suceso o travesura en la que directa o indirectamente se involucró; momento al que debe responder sumisamente y guardar silencio sin ironías o actitudes despectivas hacia la o las autoridades de la institución.

⁴⁰ Torres, 2000 p 175

⁴¹ Este comentario fue retomado en "El primer foro regional *El juicio del adolescente de secundaria*", mismo que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Oficial No. 769 Mahatma Gandhi, del Estado de México.

Por lo tanto los objetivos varían, mientras que desde el ejercicio de la autoridad se busca mejorar las condiciones para trabajar en grupo, hacer respetarse por convicción y no por obligación, en el ejercicio autoritario se persigue el dominio absoluto del alumno, mantener el orden establecido y la obediencia incuestionable del mismo. Sin embargo lo que llama la atención no es que se desee interesar al alumno, establecer las reglas del juego o hacer valer la autoridad, sino los mecanismos a veces injustos, que el profesor pone en juego para controlar.

¿Acaso ser autoritario será el medio por el que el docente deposite sus conflictos personales, profesionales o laborales no resueltos, utilizando al alumno como un objeto en el que deposita su insatisfacción en forma de agresión o en otro sentido no tan extremista, un modo de sobrevivir ante las conflictivas circunstancias a las que se enfrenta y en las que hay que tomar decisiones inmediatas para ser respetado, escuchado o tomado en cuenta en clase, mantener el orden y la disciplina en el salón?. En las condiciones de la escuela secundaria con grupos numerosos, alumnos con intereses, inquietudes y objetivos distintos, forzosamente exige asumir la delantera; además mantener una buena imagen frente a los demás profesores, pues controlar al grupo, hacer valer la autoridad, confirma el concepto de lo que es ser un buen maestro.

Por otra parte independientemente del recurso (autoridad o autoritarismo) que el maestro emplea para controlar, el alumno busca mecanismos de resistencia confrontándose, justificando o también agrediendo, con sus respectivas consecuencias como el riesgo de no continuar.

3.5 Las formas de coerción.

Según Foucault (1998) quien se atreve a quebrantar las normas que la autoridad representa, se hace merecedor al castigo, por el que se ve sometido a la pérdida de un bien o un derecho.

En el contexto de las escuelas que he participado, para algunos maestros, castigar es el medio por el que el alumno, puede perder el derecho a permanecer en la escuela. Castigar aquí es un fenómeno común y los mecanismos para llevarlo a cabo son tan variados, como la severidad con que se puede aplicar.⁴²

Ya antes mencione que el aula es un espacio de poder y que el profesor tiene la legítima fuerza para hacer obedecer al alumno, pues más que crear la norma, la representa y vela por su obediencia. Por su parte el alumno es quien debe acatarla.

En este contexto percibo que para una buena cantidad de profesores, ser maestro de la escuela secundaria⁴³ nos faculta a corregir, reprimir o excluir a un alumno por múltiples razones como no cumplir con una tarea, por platicar cuando explica el maestro, por pasar recados a un compañero en el momento menos adecuado de la clase, por mencionar groserías, por agredir verbal o físicamente a un compañero entre muchas otras.

El alumno por su parte se ve en la necesaria condición de sobrevivir ante la amenaza de ser castigado, aprendiendo y

⁴² Si bien es cierto que profesores, orientadores, director y subdirector pueden aplicar un castigo para mantener el orden normativo, no todos lo pueden hacer de la misma forma, por mencionar un ejemplo, el profesor que imparte materias académicas (profesor horas clase), no puede suspender a un alumno, mientras que los demás si. De este modo la severidad con que se castiga no es igual. Esto de alguna manera el alumno lo observa y le permite subsistir a partir de buscar diferentes mecanismos para actuar frente a uno como a otro, creo que él entiende que no es posible reaccionar igual con el que es severo, que con el que no lo es.

⁴³ Es preciso señalar que el modo de relacionarse de los maestros de este nivel no es igual, pues mientras que algunos se mantienen al tanto de lo que hacen o no hacen los alumnos, otros se muestran indiferentes. Mientras que unos se interesan de aspecto como la disciplina, el "buen" comportamiento en el aula, otros no; mientras que algunos se relacionan con rigor, otros son más permisivos o no lo atienden. Con esto quiero decir que las prioridades para algunos no son la misma para todos, como muestra de que los sujetos son heterogéneos.

desarrollando paralelamente a los del maestro, mecanismos que le permitan permanecer en la escuela ininterrumpidamente,⁴⁴ aunque sea para afianzar los lazos de amistad con los amigos, mantenerse al tanto de lo que se va revisando en clase y evadir los regaños o los quehaceres domésticos en caso de quedarse en casa.

He observado que los mecanismos más comunes que los alumnos ponen en práctica para no ser castigados son: pedir prestado al compañero de otro grupo el uniforme de deportes, contestar con toda seguridad que sí se ha hecho la tarea cuando en realidad no es así, pedir antes o durante la clase un diccionario, alcohol, tijeras, pegamento, hojas que le fueron solicitadas por algún maestro; presentar como propio un trabajo realizado por otro compañero, solicitar que se le integre en el equipo aún cuando no participó, pedir y hasta hacer ofrecimientos económicos a un compañero para que le asigne una calificación cuando éste le revisa su trabajo o examen, o que le resuelva la tarea que no realizó.⁴⁵

En este ambiente el alumno, como aprendizaje no formal, va entendiendo que sus acciones deben responder a lo que la institución y los maestros le exigen. Aprende que frente a los maestros (director, orientador o profesor de asignatura) no puede actuar igual, en gran parte por el concepto tan diferente que de ellos tienen y que se han ido construyendo en el trato cotidiano como exigentes, tolerantes o permisivos.⁴⁶ En este sentido el alumno aprende a ir sobrepasando

⁴⁴ Etelvina Sandoval, en un estudio etnográfico a tres escuelas secundarias del Distrito Federal, pudo comprobar que los alumnos, entre pares, aprenden como evadir las múltiples exigencias de la escuela (tareas, uniformes, materiales) para sobrevivir en ella. De esta manera buscan salidas que les permitan cumplir formalmente con lo que cada uno de profesores solicita. Sandoval, 2000, p. 227

⁴⁵ Estos últimos ejemplos han sido observados en el momento en que les solicito que me apoyen a calificar trabajos de sus compañeros de grupo, aunque de paso se intenta hacerles responsables en la designación de la calificación de un compañero o de la propia.

⁴⁶ La concepción que tienen los alumnos de sus profesores no es la misma para todos, ya que esta varía de acuerdo a lo que el alumno observa como su forma de vestir, su modo de expresarse, su capacidad para mantener el orden en el salón o

diferentes situaciones, que lo ponen en riesgo de perder algún derecho como el de permanecer en la escuela.

Los mecanismos por los que se somete al alumno para obedecer las normas establecidas pueden ser directos u ocultos,⁴⁷ como reitero que varían dependiendo de quien los aplica.

Como profesora de asignatura puedo compartir que con el objeto de hacer obedecer una norma como: portar el uniforme adecuadamente o fomentar hábitos como la puntualidad, la disciplina, la responsabilidad o rescatar valores como el respetar a los compañeros, ofrecer apoyo o ser solidario, algunos aprendemos junto con los demás profesores a imponer al alumno diferentes estrategias aún a costa de su estabilidad en la escuela, tal es el caso de los ejemplos siguientes:⁴⁸

- a. Exigir que se pongan de pie cuando entra el profesor.
- b. No permitir constantes salidas al baño. En el caso de una de las escuelas en las que participo, se ha optado en la dirección por dar pase de salida (ficha), para impedir que salgan al mismo tiempo varios alumnos o simplemente evadir con algún pretexto su estancia en la clase, especialmente en las materias que no les son atractivas.

Respecto a este inciso creo pertinente compartir, que fungiendo como orientadora, la maestra que impartía el taller de electricidad me mandó llamar, debido a que un alumno defecó en el salón, sólo que no

imponer su autoridad, la aproximación que guarda con el grupo entre otros, definición de la que dependerá su actuar tanto dentro como fuera del aula. Wittrock, 1977, p 546.

⁴⁷ Según Foucault, los mecanismos que las instituciones emplean para castigar, han ido evolucionando como sus objetivos, de este modo existen dos maneras de emplear el castigo, una directa, enfrentando las fuerzas, con violencia y terror, como en algún momento fue el castigo corporal; la otra disimulada, es decir que los mecanismos que utiliza son tan sutiles que pasa desapercibido su real objetivo y el ejemplo que ofrece al respecto es la ideología.

⁴⁸ De manera implícita el actuar del profesor lleva la intención de provocar un bien a su alumno, aún a costa de su propia estabilidad en el aula o la escuela. Esto Foucault lo define como "la benignidad de la pena" sobre lo cual analiza que el fin de todo acto punitivo es corregir, volver virtuoso, aún cuando el medio no sea tan beneficioso. Foucault, 1998, p 111.

dijo que el incidente ocurrió por negarle varias veces el permiso para salir al baño. Frente al grupo de compañeros (alumnos del sexo masculino) en silencio y ante la "queja" de la maestra, el niño se mantuvo en silencio. Por la expresión de su rostro percibí sensaciones de pena, angustia o temor. Con cierto temor, por la reacción que pudieran manifestar los padres, al niño se le retiró a su domicilio y al día siguiente se presentó solo.

Esta situación me hizo reflexionar y cuestionar si ¿acaso los maestros dentro y fuera del aula tenemos doble sensibilidad?. Tal parece que en el aula dejamos de ser humanos para no comprender y sentir una necesidad humana como la de salir al baño. ¿La maestra recordará el incidente con este alumno o para ella no fue trascendente?, ¿el alumno aún tendrá presente lo que pasó por negarle el permiso para salir?.

Las respuestas no las tengo, sin embargo lo que sé, es que los maestros no siempre dan permiso para salir al baño, es más en algunas de las escuelas que participo los baños permanecen cerrados, principalmente en las dos o tres primeras clases.

c. Exhibirlo frente a sus compañeros o intimidarlo con palabras que en ocasiones se toman humillantes o agresivas con respecto a su persona, como decir que nunca será alguien en la vida, que no sirve para nada, ponerles sobrenombres.

Esto algunos alumnos pasivamente lo toleran, sin embargo observo que otros se resisten a este trato, exigiendo respeto o buscando mecanismos para defenderse. Recuerdo que en algún momento una maestra daba la queja al director de que el alumno, que estaba frente a ellos, dijo palabras altisonantes en la clase, el alumno sintiéndose amenazado respondió, -"De qué se espanta si ella a veces también las dice".

d. Sacarlo de la clase. He observado que es común que un maestro haga salir de clase a un alumno porque no lo atiende en su

explicación, porque no trae el material que solicitó, porque el alumno interviene en la clase con groserías o agrede verbal o físicamente algún compañero y también por comer a la hora de la clase.

Donde me desenvuelvo, esta es una de las sanciones más comunes, sin embargo como de los maestros nos cuesta trabajo entender que parte de nuestra labor, es buscar las estrategias para mantener la atención de los alumnos, sin embargo, para una cantidad considerable de maestros parece que es más fácil deshacerse del niño inquieto (etiquetado como problema), sacándolo y evadiendo parte de nuestra responsabilidad, más que enfrentarlo, sin entender que el daño es mayor haciendo a un lado al que esta rompiendo la armonía en el salón. Por esto y muchas otras cosas considero que ser maestro no es una labor sencilla, como se cree y que requiere de formación, de ingenio, de mucha sensibilidad, disposición, pero sobre todo de amor y entrega.

e. Mandarlos a la dirección o a la orientación. Los alumnos saben que al mandarlos aquí la sanción puede ser severa o no dependiendo de la persona que aplique ésta.⁴⁹ El reporte puede ser motivado por faltas significativas (menos tolerables por el maestro) como pelearse en el salón, maltratar mobiliario, mandar recados obscenos, reprobar la materia en el bimestre, faltar al respeto a sus compañeros o al maestro o golpear a algún compañero por estar jugando con otro. Sanción que puede poner en riesgo su permanencia. Además de enseñar que las normas son flexibles, dependiendo de quien las aplique.

⁴⁹ Los alumnos saben que con mandarlos a la dirección o a la orientación no corren el mismo riesgo, de tal manera que "... en la vida diaria de la escuela, las reglas y las sanciones a su violación, no son constantes, varían dependiendo del sujeto que las aplique... depende también de la imagen que se tenga del alumno y de la reincidencia en la falta. En ocasiones la sanción a la misma regla es diferente, se minimiza o amplifica según el criterio de quien la aplica o de a quien se le aplica, sus variaciones dependen del contexto en que se da la acción..." Sandoval, 2000. p 217.

f. Prohibir hacer algún examen, que para el caso de la secundaria es bimestral o utilizar el examen como arma (amenaza) para condicionarlo a trabajar o estar en su clase.

De alguna manera considero que para los alumnos esto representa inconscientemente un poder inalterable, irresistible, frente al cual no hay mucho que hacer para evadirlo. Para los alumnos que se ven en esta situación, el examen es comúnmente el medio más eficaz para persuadir a la mayoría de seguir las reglas del juego.

g. Muy común es quitarle sus pertenencias en la clase, si estas rompen la armonía de las misma, tal es el caso de audifonos, material solicitado en otra asignatura como pinzas de electricidad, suéteres, alimentos, cuadernos de otra materia o libros.⁵⁰

h. Asignar un lugar específico para sentarse a la hora de la clase, del que no puede cambiarse, muchas veces para evitar que constantemente se mueva de su lugar o que platique con algún compañero.

Para algunos alumnos he observado que esto es indiferente, pero para otros resulta incómodo sentarse donde no lo desean o cerca de quien no quieren estar, de modo que prefieren gozar de la cercanía del compañero con el que se llevan mejor. De alguna manera noto que los alumnos aprovechan cualquier circunstancia para establecer relaciones estrechas entre pares, dialogar hasta por lo que pudiera parecer más intrascendente. De alguna manera esto les permite satisfacer ese deseo tan grande de comunicarse, probablemente por que otro espacio y momento no les es suficiente.

i. Dictar. Este se ha convertido en un recurso de muchos profesores para controlar al grupo y calmar la inquietud de los alumnos.

⁵⁰ Algunos de estos ya no son devueltos, otros si pero a cambio de negociar el cambio de actitud en el salón o mejorar su desempeño.

j. No calificarles actividades realizadas en la clase, tomar una actitud de indiferente, no tomar en cuenta ninguna participación y de alguna manera alertarlo (amenazarlo) implícitamente con su calificación bimestral.

La reacción de algunos alumnos ante esta medida es de exigencia al maestro de que se les trate igual que todos, -"¿Por qué a él sí le califica y a mí no?, ¡califíqueme!". Además observo que para los alumnos calificar todas las actividades tiene mucho valor debido a que la calificación bimestral engloba la calificación del examen bimestral y la evaluación continua de cada clase.

k. Aprovechar la incomodidad del grupo, al respecto de que alguien esté causando alboroto en el salón, para prohibirle permanecer en él.⁵¹

En algún momento esto ocurrió en la clase, sin embargo hoy considero que hacer sentir a un niño que es rechazado por sus compañeros pudiera dañar más su autoestima y su buen desenvolvimiento en el salón que favorecer su desempeño en el mismo. Considero que en gran medida el comportamiento de muchos de los niños con los que trabajamos, mal llamados "problema", es un grito de ayuda y una llamada de atención a quien les rodea.

l. Dirigirse al maestro de usted. Esto rigurosamente ya no es común pero suele darse, escasas veces he escuchado que un alumno se dirija al maestro por su nombre de pila, como -"oiga maestra...", "maestra *me permite*...", "usted dijo...".

⁵¹ En "Vigilar y castigar", Foucault menciona que en algún momento los mecanismos que se usaban para someter los impulsos de los condenados a perder su libertad o la vida, eran invitar al pueblo a deslizar su indignación junto con la de un soberano. Comentario que retomo a colación para ilustrar como algunos profesores invitan o solicitan la opinión de los alumnos de grupo (¿desean que su compañero siga en el salón? o no continúo hasta que su compañero se salga, lo que invita a los compañeros a exigirle que se salga), para determinar la permanencia de algún compañero, de esta manera el castigo se aplica en complicidad entre profesor y alumno.

m. No permitirles salir al receso para terminar alguna tarea o trabajo que no entregaron en su momento, lo que significa no almorzar, no disfrutar de un momento de esparcimiento para platicar o jugar, después de estar sentados el mayor tiempo en cuatro clases.

Pero qué significado podemos obtener de esta lista de sanciones tan comunes en las escuelas en que participo. ¿Realmente hemos logrado en la escuela secundaria, a través de estas medidas, que los alumnos se comprometan, se disciplinen y sobre todo aprendan?, porque ese es uno de nuestros principales objetivos. Lo que puedo afirmar es que más que motivarlos, usando estos mecanismos, aprecio en los alumnos más rechazo y resistencia hacia la asignatura, mínimo deseo por permanecer en clase y por aprender; no en vano, lo afirman algunos autores como Jackson (1975), los constantes permisos para ir al baño o buscar cualquier pretexto para salir del salón simplemente y la escasa sensibilidad de nosotros los maestros para percibirlo, analizarlo y considerarlo.

Asimismo considero que esta lista es producto de la cultura escolar⁵² que rige a todos los que integramos estas escuelas y de ninguna manera generalizan el actuar de alumnos y profesores de otras escuelas de la zona o del Estado de México y me valgo de ellas en este trabajo para dar cuenta de un fenómeno que ha atraído mi atención y una preocupación en mi desempeño profesional.

Además otros investigadores como Rockwell (1986) afirman que la estructura de la misma institución genera mecanismos de control para el alumno como los que aquí se han nombrado y de otros que a continuación se mencionan.⁵³

⁵² Se define como cultura escolar al conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en la institución educativa. Escolano, 2000.

⁵³ Rockwell, 1986. p 23.

I Permanecer en la escuela se convierte en una forma de coerción, desde el momento en que la reja o el portón con el paso del tiempo ha impedido el libre acceso de los alumnos. Rockwell (1986) De hecho hoy en día es común que un profesor vigile (en su mayoría director, subdirector u orientadores) la entrada de los alumnos, que lleven el uniforme completo, que vistan y peinen como se establece, que lleven corto el pelo, en el caso de los varones (casquete regular), que se presenten con el tutor si se les solicita, que lleven todos los útiles, que lleguen a tiempo o que porten credencial.

II Que el alumno permanezca incómodamente sentado por mucho tiempo (más de seis horas) en una butaca (común para la escuela secundaria, pues en primaria se usa otro tipo de mobiliario), se ha convertido en otro mecanismo que condiciona y restringe su espacio de acción, suspender algunos días al alumno o por llegar tarde que permanezca la primera hora fuera del salón, sanciones que aplican algunos (director, subdirector y orientador) para corregir a quien alteró el orden del salón o de la escuela. Jackson (1975).

III En ocasiones la mirada de quien representa la autoridad puede funcionar en el mismo sentido, sobre todo cuando en un ambiente caótico al interior del aula, entre una cantidad considerable de alumnos (aproximadamente cuarenta) con intereses momentáneos diferentes; mirada que en un momento dado puede desaprobare la actitud del alumno, reprimir el deseo de moverse o cambiar de lugar, hablar con algún compañero, hacer una broma y hasta de bostezar. En este sentido la mirada del maestro juega un papel importante como estrategia para mantener quieto a alguien o controlar a todo el grupo.

En el caso de los profesores que teníamos menos control de grupo, este mecanismo de control se utilizaba en la primer escuela secundaria que colaboré, y era común que el director o subdirector se pararan en la ventana (abierta o cerrada) y vigilaran y controlaran con la simple mirada al grupo entero. Momentos que no solo ponían en

tensión a los alumnos sino también al profesor novato que daba la clase, como fue mi caso a principios de los noventa. Realmente considero que no era tanto la mirada de alguna de estas dos personas, sino el poder que ante los niños ellos representaban como figuras de máxima autoridad en la escuela y ellos no siempre lo entendieron así.

IV "La Bitácora", comúnmente conocida como hoja de reportes es un instrumento que los maestros tenemos a la mano en el escritorio para registrar y tener un seguimiento de la conducta del alumno en el salón, en las diferentes asignaturas. Los motivos de su uso suelen ser por no haber entregado una tarea, estar jugando o platicando, reincidir en una falta.⁵⁴

Así podemos entender que la vida al interior de la escuela es el producto de una cultura escolar que condiciona las acciones y concepciones de sus participantes. En este sentido se deduce que el concepto predominante del "buen comportamiento" implica no reír, no hablar, no faltar, cumplir con el material solicitado, es decir mostrar una absoluta obediencia a lo que la institución y los profesores soliciten, sin importar detalle particular alguno.

En estas condiciones adaptarse a lo establecido obliga al alumno a aprender, construir e implementar mecanismos que le permitan responder y sobrevivir a las exigencias de la escuela y de cada uno de los maestros. De esta manera los saberes académicos que ofrece el plan no son tan prioritarios como aquellos saberes que están fuera del

⁵⁴ En algunas ocasiones los alumnos exigían que se anotaran también en la bitácora las cosas positivas, los logros de su desempeño, sin embargo no eran tan valoradas dicha opinión, pues el sentido de su uso no era que fuera antecedente para determinar o entender la situación por la que estaba atravesando el alumno y buscar alternativas que favorecieran el apoyo al mismo, sino usarla como arma para condicionar el actuar del mismo.

aprendizaje formal, que le permiten permanecer en la escuela y que por la inmediatez ⁵⁵ pareciera que no existen.

Considero que las medidas mencionadas desafortunadamente repercuten de alguna manera para que los alumnos involucrados aumenten su deseo de aprender, de permanecer en la escuela y el salón de clases, para lograr una relación comunicativa más efectiva con los profesores. Este comentario lo base en lo que en dado momento he podido observar cuando he echado mano de alguna de estas medidas y los que observo en algunos alumnos, es que lejos de motivar el deseo de aprender o facilitar las relaciones afectivas con mis alumnos, se produce una relación más hostil, rechazo hacia el profesor y/o hacia la materia, algunos buscan hasta el mínimo pretexto para salir y no permanecer en el aula. Resistencia aparente que de alguna manera se hace presente y que en muchas ocasiones los profesores ni siquiera nos percatamos que existe, creyendo también aparentemente que hemos logrado nuestro objetivo, sometiendo al alumno a nuestras reglas del juego.

Otro aspecto que debiera ser de interés para profesores y directivos es la concepción que el alumno se ha creado sobre la aprobación como condición para permanecer en la escuela o cumplir con el requisito para obtener un número del 6 al 10, por haber entregado una tarea a tiempo, mostrarse disciplinado, presentar el cuaderno limpio, ordenado, con margen y completo, sin importar que tanto se aprendió, en el sentido de adquirir cualitativamente las herramientas intelectuales o prácticas que le permitan enfrentar la vida académica y cotidiana. Aspecto común que he observado cuando al

⁵⁵ Esta categoría la desarrolla Phillip Jackson para explicar que al interior del aula surgen infinidad de circunstancias tan familiares que ante los ojos del docente parecen irrelevantes o inexistentes como levantar la mano para participar, sentarse en filas, bostezar, pedir constantemente permiso para salir del salón o para entrar, entre otros. Sin embargo vistos a través de una mirada reflexiva pueden convertirse en motivo de reflexión continua para redefinir su práctica docente. Jackson, 1975.

solicitar la realización de una actividad, inmediatamente el alumno interviene diciendo: "y esto cuántos puntos valdrá", "lo va a contar para la calificación", condición que determina su participación, dedicación e interés.

Finalmente respecto a la severidad con que se puede aplicar un castigo desde la óptica de Foucault (1988), podemos reafirmar que deseando mantener inocente al que cometió agravio, muchas veces quien aplica la pena rebasa el límite y comete un crimen mayor al que castiga. Esto con respecto a que deseando implantar justicia actuamos injustamente, queriendo promover respetos, evidenciamos, herimos, humillamos irrespetuosamente. Muestra de las grandes incongruencias, muchas veces negadas por los profesores y que sin embargo practicamos y ocultamos probablemente por no dañar la buena imagen del profesor que hemos construido a lo largo de nuestra formación académica, de nuestra experiencia docente así como de una cultura escolar de la que no pueden mantenerse ajenos.

3.6 La formación pedagógica deformada; la práctica de la selección y la eliminación.

La formación pedagógica vista a través de diferentes posturas teóricas o propuestas institucionales define el actuar habitual del que enseña, sin embargo en la práctica las interpretaciones y las acciones no siempre coinciden con los postulados en los que al parecer se fundamenta.

Esto me parece relevante por las consecuencias que arrastra el ejercicio pedagógico de los profesores de la secundaria, así como la concepción y saberes que se reflejan en los alumnos.

En este sentido podemos percibir que al interior de la secundaria las costumbres y los hábitos de algunos profesores se alejan de lo que

es su función, deformando el sentido de la formación pedagógica que debieran llevar a acabo en el proceso enseñanza-aprendizaje.⁵⁶

Hábitos que como ya se mencionó ubican al profesor en una posición autoritaria que dirige, ordena, sin considerar nada más que el criterio propio. Relación asimétrica en la que se enfatiza la norma, lo reglamentariamente establecido y se vela por su obediencia incuestionable. Castigos que lejos de buscar alternativas formativas que encaminen la actitud, conducta y disposición del alumno, se confunden con mecanismo que lo condiciona, controlan, reprimen o excluyen.

Precisamente respecto de la exclusión, es que se desea enfatizar en el presente apartado, por ser uno de los mecanismos existentes en la secundaria que corroboran la deformación de la instrucción pedagógica a través del uso de la calificación.

El concepto que se tiene de la calificación en el contexto de la escuela secundaria no es homogéneo, ya que entre alumnos, maestros e institución no se coincide en cuanto a una noción específica.⁵⁷

Para la Secretaria de Educación Pública, en el acuerdo 200, la calificación se define como la medición individual de los conocimientos del plan de estudios, habilidades, actitudes, hábitos y valores que el alumno es capaz de dominar, esto a través de la evaluación permanente que permita tomar decisiones pedagógicas

⁵⁶ La formación pedagógica con la que coincido y puede regir la práctica de los profesores al interior del aula, se retomó en los tres primeros apartados de este capítulo. Basada en ello puedo reafirmar que el verdadero sentido de la actividad educativa se centra en facilitar que el alumno tome conciencia, entendida como esa fuerza que propicia cambios en el contexto en que se participa. En esta lógica conocer viene a ser más que instrumentar al alumno para momentos y espacios específicos como un fin en sí mismo, la base y el medio para el desarrollo permanente del ser humano, que favorezca tomar la iniciativa así como desarrollar un pensamiento crítico de la realidad; todo esto en un ambiente cálido, respetuoso y flexible.

⁵⁷ Para los alumnos la calificación como factor de competencia permite ubicarse en el cuadro de honor, muy común en las secundarias que me he desempeñado, obtener el mejor promedio en el salón o en comparación con los demás grupos, (aspecto en algunas escuelas es evidenciado en ceremonias cívicas o especiales) y hasta obtener un estímulo económico por medio de una beca.

pertinentes y que garanticen un proceso enseñanza-aprendizaje eficiente.⁵⁸

Sin embargo obtener una calificación aprobatoria o reprobatoria en algunas escuelas, puede ser el referente para clasificar a los alumnos por grupos, entre los más inteligentes y los que no lo son, ubicarlos en escuelas específicas o por turno, pero también el referente para ganarse la aprobación social de compañeros y maestros, un lugar en el grupo o en la escuela o catalogar individualmente o al grupo completo.

Para los profesores la calificación le facilita el trabajo al interior del grupo, condicionar el orden y la disciplina en el salón (hacer cumplir las reglas), por lo que es común escuchar: "al que no guarde silencio, esté platicando o se pare de su lugar tendrá x número de punto menos". También esta puede ser el instrumento por el que el maestro motiva o convence a sus alumnos para responder a sus exigencias como presentar algún material, realizar alguna actividad o asistir a algún lugar en especial como la biblioteca, museo, cine o teatro.⁵⁹

Pero además esta cifra numérica permite valorar el trabajo y desempeño del alumno o del grupo, catalogarlos o clasificarlos como buenos o malos, principalmente cuando se relaciona con la conducta. En este sentido la concepción se dirige a catalogarlo de obediente o desobediente, ordenado o desordenado, disciplinado o problemático; criterio del que además puede depender su permanencia en la escuela.⁶⁰

⁵⁸ SEP, 1994, p. 83

⁵⁹ Se puede observar con estos ejemplos que el maestro utiliza la calificación como mecanismo que garantiza su autoridad pero sobre todo su poder, de tal modo que como fuente de poder utiliza, como ya se mencionó, *la coacción* influida por el castigo, *la autoridad* influido por la legitimidad y el derecho que tiene para influir sobre los demás y *el premio* influido por la recompensa. Hicks, 1983, p173.

⁶⁰ Al respecto Foucault define que una de las posibilidades del examen así como de sus resultados es hacer de cada individuo un caso y con esto se refiere a que permite que a cada individuo se le describa, mida, compare, juzgue, normalice, clasifique o excluya.

De este modo se observa que no solo se califican los conocimientos académicos sino que también se considera la manera de ser del alumno y qué tanto se apega a lo establecido. Así mala calificación, muchas de las veces, es el resultado de una mala conducta.

Después de estas concepciones queda la pregunta ¿El profesor realmente usa la calificación para tomar decisiones pedagógicas que garanticen un satisfactorio proceso enseñanza-aprendizaje, como lo define el acuerdo 200?, o altera el sentido de la misma, así como de su intervención para clasificar a los alumnos o excluirlos por no cubrir sus expectativas.

Según mi participación en la escuela secundaria, puedo decir que la única referencia para que determinemos la calificación, además del examen es la buena conducta o mala conducta de nuestros alumnos, visión reducida que deja de lado las causas que llevan a ubicarlo como un "caso problema", como pueden ser su situación personal, afectiva, económica o familiar, y no para resolver el conflicto, sino para facilitarle el proceso desde una visión más humana, pues nuestra labor no es asignar un número a un objeto más, sino valorar el logro de nuestros objetivos en seres humanos pensantes y sensibles.

Por lo expresado puede pensarse que intencionalmente los profesores propicia la deformación de la formación pedagógica, sin embargo no se puede dejar de considerar que establecer un acercamiento pedagógico más personalizado, necesariamente requiere condiciones laborales y organizativas diferentes a las que hoy en día se enfrentan en la escuela secundaria, como el número de alumnos (aproximado de 40 a 55, atenderlos en estas condiciones implica pasar

Mecanismo que permite encuadrar al individuo particular como un "rotulo de la singularidad" para hacer del sujeto un caso. Foucault, 1998 p197.

lista, dar la clase, revisar tarea, registrar participaciones y/o tareas, a un mismo tiempo entre otros) que se atienden y lo difícil que es un mayor acercamiento.

3.7 El impacto del autoritarismo del profesor en el entorno social.

Donde me desenvuelvo el control del grupo y del alumno se convierte en algo prioritario, donde las normas deben ser incuestionablemente obedecidas, además de la disciplina, el respeto a la autoridad, la obediencia y el cumplimiento al trabajo. Concepciones que hemos ido construyendo, retomando, reformulando o rechazando para construir el contexto en el que hoy nos encontramos.

La importancia de esto radica en que no a todos los docentes nos queda claro que lo que se enseña y el modo de enseñar guarda un sentido formativo, es decir que "se enseña aún sin enseñar" formalmente. Con esto me refiero a que el alumno en la escuela no solo aprende los contenidos curriculares de la asignatura, sino que también de manera no formal⁶¹ aprende valores y costumbres, que le marcan en el actuar cotidiano con los demás hombres. De este modo la convivencia social al interior de la escuela y del aula, cobra gran relevancia, pues en esa interacción con profesores, autoridades y compañeros el alumno va entendiendo implícitamente como relacionarse fuera del aula, va adquiriendo sus propios conceptos sobre lo que vive y en general del mundo que le rodea.

Según la concepción de algunos autores, como Giroux (1997) la escuela prepara para la vida, sin embargo cabría la pena especificar

⁶¹ Al respecto se define que la escuela instruye explícitamente a partir de metas cognitivas y efectivas, especificadas en un currículum formal, sin embargo implícitamente, de manera no formal también transmite valores, creencias y normas no establecidas, producto de la vida y las relaciones en el grupo y en la escuela entre los agentes que le dan vida.

para qué tipo de vida, para una vida reaccionaria, emancipadora o para una vida obediente y servil.

En esta disyuntiva es que deseo ahondar, con el objeto de analizar los saberes que la escuela ofrece al alumno en un ambiente autoritario en el que las funciones están preestablecidas.

Un ambiente escolar autoritario es posible que impacte en la vida de algunos sujetos, cobrando un alto costo en otros espacios, como el centro de trabajo, la calle, al interior de la familia, a partir de que enseña implícitamente actitudes como docilidad, obediencia, sumisión, conformismo, y subrayo algunos para no caer en generalidades, de manera que el impacto que el profesor representa para el alumno no es el mismo. Y aunque pudiera ser una minoría los alumnos en los que sí influye no deja de cobrar importancia.

Según algunas concepciones, la escuela es permeable al entorno social, es decir que no es neutral con respecto a lo que sucede en el contexto social, de modo que está influenciada por su estructura y organización.

Apoyada de estos dos últimos comentarios se entiende que tanto lo que ocurre en la escuela, como en el exterior, está íntimamente relacionado, de modo que sería ingenuo pensar que existe la neutralidad e independencia absoluta en ambos espacios.

Según el plan y programas de estudio la escuela secundaria integra contenidos, valores y habilidades para que el alumno continúe aprendiendo con un alto grado de *independencia* dentro y fuera de la escuela, Asimismo favorezca la solución de demandas prácticas cotidianas, estimule la *participación activa y reflexiva* en las organizaciones culturales, políticas y sociales de nuestro país. Sin embargo, la pregunta obligada sería, ¿realmente se logra dicho objetivo?. Y por otra parte ¿los profesores estamos conscientes de ello y encaminamos nuestras acciones pedagógicas a dicho fin?.

En lo particular observo que no siempre es así y que hay una enorme distancia entre el propósito antes expuesto y los resultados obtenidos apoyada en lo siguiente.

En la organización de la escuela, al igual que en la sociedad existe una jerarquía social organizativa, en la que los actores (profesores, directivos y supervisores) no tienen la misma jerarquía de poder que determina la subordinación. En este contexto nuestros alumnos pueden entender que nosotros somos la autoridad, pero también que no todos tenemos la misma autoridad. Esto trasladado al entorno social, puede entenderse como que la sociedad está determinada por una estructura en la que no todos los actores son iguales, ni pueden actuar y ejercen la autoridad de la misma forma, pues su condición y función están organizadamente determinada, para algunos mandar y para otros obedecer.

En el aula el alumno el alumno percibe que ocupa un lugar, que desarrolla determinadas acciones (aprender) y que por nuestra parte también desarrollamos la función que nos compete (enseñar). En este sentido para autores como Stanley Aronowitz (1997),⁶² el alumno aprende con el trabajo en clase que juega un rol, que en un futuro debe desarrollarse en una ocupación que le facilite vivir y convivir en sociedad.

En un estilo pedagógico autoritario con el que una buena cantidad de profesores nos desenvolvemos cuando la verdad la tiene el maestro porque sabe, el alumno puede entender que de manera receptiva no debe criticar la legitimidad del conocimiento que se imparte, aceptándolo incuestionablemente. Por lo que el alumno no tiene el conocimiento que da el derecho al maestro para cuestionar, a influir en los demás. De esta manera el saber se hace pasivo.

⁶² Citado en Giroux y Pena, 1997.

propiciando un escaso cuestionamiento crítico, sobre el estado de las cosas, así como de las relaciones entre los hombres.

Relacionar a la escuela secundaria con el lugar de trabajo, podría ser inaceptable, sin embargo en los centros laborales, el individuo también debe respetar a quien posea la autoridad, debe ser puntual, debe obedecer los estatutos planteados, sino quiere esta fuera.

Por su parte la escuela no está tan alejada de solicitar y/o exigir lo mismo, pues en lo que concierne al alumno, también es necesario respetar un reglamento, ser obediente, puntual y respetar un horario y en general aceptar las exigencias que la misma le solicita, esto sino quiere verse excluido por salir de la norma establecida.⁶³ En esta lógica de ideas Giroux (1997) define que tanto la estructura, la organización y los contenidos escolares sirven para equiparar al estudiante con un trabajador asalariado cuyos requisitos de personalidad (obediencia, limpieza, docilidad, conformismo, respeto a la autoridad) le permitan ubicarse en una estructura burocrática, como fuerza de trabajo.

Algo que he observado recurrentemente es la insistencia de enseñar a partir de la competencia, es decir que indirectamente enseñamos en competencia con los demás compañeros, grupos, turno, o escuelas para lograr una calificación superior. Se dice que esta estrategia va creando en el alumno un alto grado de individualidad y egoísmo donde el máximo esfuerzo le permite mantenerse por encima de los otros.

Este aspecto es común y lo reforzamos cuando sancionamos o criticamos a un alumno por ayudar a contestar a otro.- "Haz lo tuyo", "Él puede solo, no necesita de tu ayuda". O cuando anteponeamos la calificación para lograr más puntos si se derrota al alumno, equipo,

⁶³ Ciertamente se está considerando cómo debe ser el actuar del alumno, sin embargo existe una distancia considerable entre lo que debe ser y lo que en realidad es, de modo que las disposiciones propuestas por la institución no siempre condicionan el actuar del mismo.

grupo, turno o escuela contraria. Así mismo enfatizar en el interés personal a costa de la mayoría con comentarios como "No le ayudes, él tiene su propio cerebro", "No te entrometas, no lo defiendas", "Aboga por ti, no por los demás", "A ti nadie te preguntó". Considero que esto encamina a pensar en una actitud egoísta en la que el interés propio es el único válido, a costa del de la mayoría.

Un asunto que llamó mi atención, en contraposición a lo dicho, es que en los dos últimos años, en el trabajo por academia en español, se han organizado convivencias literarias en lugar de concursos. En esta lógica de organización hemos participado con la intención de promover el compañerismo y solidaridad entre los alumnos de la zona y no de aprobación o desaprobación por no haber logrado el primer lugar del concurso.

Si una de las principales preocupaciones para la secundaria es mantener el orden, respetar reglamentos y castigar a quien se atreva a quebrantarlo, observo que el alumno va entendiendo que es necesario responder y sobrevivir obedeciendo o resistiéndose, aunque al hacerlo se le condiciona para permanecer o ser excluido.

En estas circunstancias ¿cómo puede la escuela incorporar al alumno al contexto social con aprendizajes, a veces, no verbales que lo alejan de la idea de estimular la participación activa y reflexiva en su entorno?. Sin embargo creo en las posibilidades de un salón de clases que sea el vehículo que desarrolle el potencial del alumno, en el que predomine un pensamiento crítico, participativo, responsable, con iniciativa, que cuestione, como posibilidad de que el alumno cuente con actitudes contestatarias para hacer valer su individualidad frente a un ambiente que se impone y les exige no salir de la norma. Considero que una de las claves para lograr esto, está en que nosotros los profesores adquiramos conciencia y estemos comprometidos con esta otra posibilidad de educación, pero sobre todo actuemos

congruente, de manera que dejemos de impactar solo como promotores de actitudes impositivas e incuestionables.

Si bien medidas autoritarias como las mencionadas ofrecen un ambiente predecible y un tanto de seguridad en el actuar de nuestros alumnos, también nos debe quedar claro como formadores que todas y cada una de nuestras acciones están cargadas de conceptos y valores, aún cuando no estén explícitamente determinados en un plan de estudios y sobre todo entender que la influencia que se ejerce puede no favorecer saberes en nuestros alumnos que les permitan tomar la iniciativa, actuar con independencia, pensar críticamente lo que se vive, integrándose a una vida servil y subordinada.

CAPITULO IV

LAS POSIBILIDADES Y LA RESISTENCIA PARA TRANSFORMAR EL EJERCICIO DEL PODER

Considerando el precio que cobran el autoritarismo en el entorno social, la exigencia a obedecer incuestionables normas, con consecuentes actitudes como la sumisión, la incapacidad de tomar decisiones propias, la falta de iniciativa y la docilidad, en algunos alumnos, es incuestionable la necesidad de buscar alternativas que transformen dicho ejercicio del profesor en la escuela secundaria.

En la búsqueda de un discurso que fundamentara y fortaleciera las ideas y deseos de cómo transformar el ejercicio del poder donde me desempeño, retomé algunas ideas apoyada de autores como Carlis R. Rogers (1991), Agnes Heller (1987), Pedro Fontan Jubero (1986).

En primera instancia es pertinente aclarar que hablar de transformación no sólo se refiere a cambiar el modo en que hacemos las cosas, sino de un proceso consciente y comprometido que lleve a modificaciones más profundas. Aspecto que necesariamente requiere de buscar el apoyo en lineamientos teóricos que guíen y amplíen el horizonte del quehacer docente de cada día, del modo cómo nos involucramos, así como de las alternativas que se puedan incorporar.⁶⁴ En este sentido considero necesaria la participación comprometida y consciente de los profesores que deseen transformar el modo de hacer su trabajo.

⁶⁴ Reflexionar sobre la práctica docente no solo es analizar lo que se hace o lo que se ve, sino que además es ver lo que hay de tras de esa hacer cotidiano a la luz de ideas, creencias y conceptos fundamentados. Solo así podremos conducirnos con un alto grado de profesionalismo para transformar nuestra práctica. Fierro, 1991.

4.1 La transformación del ejercicio del poder.

Aún cuando se han hecho esfuerzos considerables en reuniones de academia, de consejo técnico escolar y Talleres Generales de Actualización, se dice que pretender cambios aislados de los demás profesores puede parecer muestra de soberbia, ignorancia, indiferencia o egoísmo, sin embargo lo que sí es fundamental es encaminar nuestras propuestas abriendo espacios de análisis entre maestros para compartir experiencias que día a día vivimos, y que pocas veces las valoramos por su enorme riqueza formativa. Espacios de análisis que sólo a la luz de fundamentos teóricos precisos nos permitan ir guiando el mejor camino para enfrentar la práctica educativa de manera diferente.

Apoyada en lo anterior creo necesario estar conscientes que hacer las cosas por nuestra cuenta y a nuestro modo no está dando resultados satisfactorios en la calidad formativa de los alumnos, así mismo aún cuando tengamos la mejor propuesta pedagógica, nuestro quehacer exige compartir todos los aspectos en los que nos vemos involucrados tanto profesores como alumnos en un contexto específico como es la escuela secundaria.⁶⁵

Por otra parte comparto la idea de que gran parte de las transformaciones que se desean hacer dependen de la actitud con que los profesores nos enfrentamos al diario vivir en el aula.

⁶⁵ Es verdad que los talleres generales de actualización y las reuniones de academia han permitido conocer del trabajo que desarrollan otros profesores en sus clases y los resultados a los que han llegado, sin embargo creo que no ha sido lo suficientemente impactante, de modo que como intercambio de experiencias no pasan de ser meras descripciones de acciones aisladas de algún tema o actividad y lo que me parece más preocupante es que dichas acciones no se trabajan en función de un sustento teórico que legitime lo que se realiza y guíe el actuar al interior del aula. Por lo que las experiencias que se comparten no pasan de ser intercambio de acciones concretas, que se han ido retomando y que sin embargo no permiten ver lo que se lleva a cabo de manera integrada, como parte de un todo.

Es verdad que por la estructura de la secundaria resulta indispensable conocer al máximo el contenido de la asignatura que se imparta, pero no suficiente, porque nuestra labor no debiera circunscribirse a transmitir un conjunto de conocimientos que los niños deben almacenar (y qué bueno que siquiera eso se lograra en la mayoría de los alumnos) sino a involucrarnos en un proceso de enseñanza aprendizaje que requiere más que del conocimiento sobre un contenido de nuestra persona en su totalidad.

Considero necesario apreciar el sentido humano de lo que significa el quehacer docente, para entender que ni el profesor, ni el alumno son cosas sino personas que sienten, piensan, desean, se enojan, cuestionan, se resisten o se adaptan. En este sentido comparto la idea que Heller (1987) propone sobre "humanizar" el contacto cotidiano al interior del aula. Humanización, en la cual debemos fortalecer la relación personal entre profesor y alumno a partir de que ambos se vean beneficiados, es decir que el bien de sus acciones abarque a los dos por igual y dejar de lado la idea de que el alumno es el objeto que permite sentirnos el experto, que da poder o prestigio, que nos permite satisfacer nuestros deseos profesionales o personales y conflictos laborales que no hemos podido resolver.

En la revisión de material que fundamentara algunas de las ideas vertidas, una de las aportaciones que me parecen significativas es la que propone Carls R. Rogers (1991), misma que aunque raya en el idealismo para concepto de algunos, de manera optimista la considero posible y sobre todo una alternativa para transformar el ejercicio del poder en la escuela secundaria.

Entre los lineamientos que me parecen importantes retomar es la necesidad urgente de cambiar de actitud para favorecer un clima de aprendizaje menos hostil. Según la propuesta, el cambio de actitud se

refiere a mostrarse auténtico⁶⁶ y propiciar un ambiente de aprendizaje en el que predomine el aprecio, la confianza y el respeto por el alumno,⁶⁷ en el que se aprecie (observar) y comprenda su actuar desde su propio punto de vista y no desde la visión que juzga, clasifica o jerarquiza el profesor, esto es en pocas palabras, ser empático.

El proceso de enseñanza aprendizaje al que se refiere se fundamenta en una relación interpersonal, multilínea y reversible, entre profesor - alumno y entre alumnos, que facilite el aprendizaje. En esta lógica el profesor será el facilitador de un clima de aprendizaje, en el que el alumno es respetado como persona y digno de confianza para llevar a cabo el proceso satisfactoriamente.

En esta interacción la autoridad se concibe a partir de las aptitudes reales que se poseen y no como el individuo que da órdenes, de este modo el autor enfatiza la necesidad de transformar los roles establecidos, entre quien da órdenes y quien las obedece.⁶⁸

De antemano se consideró que retomar lo expuesto y aún más traducirlo en prácticas concretas no es fácil ni sencillo para quien está acostumbrado a imponer más que negociar su autoridad, a usar su poder como mecanismo de dominio y control del alumno. Por otro lado convencidos de las bondades que pudiera ofrecer dicha propuesta considero que es necesario rescatar una verdadera comunicación y cooperación por parte del alumno, claro, anteponiendo el real

⁶⁶ Ser auténtico significa presentarse con los alumnos tal cual como una persona real que puede demostrar su aburrimiento, enojo, cansancio, insatisfacción, inquietudes, sensibilidad o simpatía, de este modo, al aceptar estos sentimientos como propio no necesitará imponerlos a los demás sino compartirlos.

⁶⁷ Respetarle implica aceptar que también tiene derecho a mostrarse aburrido, enojado, indispuesto o apático, a buscar otras alternativas para conocer, para relacionarse; hacer que recupere su importancia, madurez y capacidad para hacer las cosas por sí solo, que se sienta escuchado y visto como una persona común y corriente.

⁶⁸ Al respecto Bohoslavsky menciona que cabría la pena abandonar esa posición falsa de autoridad y distinguirla de la autoridad auténticas, de esa autoridad que renuncia a su impulso de dominar a controlar la conducta de los otros y que le permitirle ser, solo así el docente rescatará al verdadero líder. Bohoslavsky, 1986.

convencimiento de lo que hacemos y de cómo lo hacemos, así como de sus resultados en beneficio mutuo.

En este sentido hablar de transformar la práctica educativa exige en gran medida renunciar a una buena parte del modo como habitualmente hacemos las cosas y seleccionar, adoptar otras alternativas con lineamientos y fundamentos teóricos precisos que nos alejen del sentido común con el que desarrollamos la práctica docente en la escuela secundaria.

4.2 La resistencia del profesor como un obstáculo al cambio.

Para los profesores redefinir la práctica educativa en el aula de la secundaria no es una tarea sencilla, y mucho menos cuando no solo requiere de un enorme esfuerzo por hacer el trabajo en la clase de manera diferente a la que cada uno esta acostumbrado, sino de otros elementos igualmente importantes e indispensables fuera del aula como darse a la tarea de buscar el sustento a cada una de sus actividades o asistir a eventos, muchas veces a costa de emplear su tiempo libre personal o familiar.

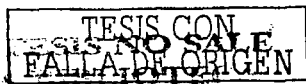
Según la propuesta del plan de estudios en la escuela secundaria urge la transformación de muchos factores, entre ellos, una práctica educativa interesada por desarrollar capacidades y competencias, por concebir al aprendizaje para formar al alumno y no informarle,⁶⁹ por relacionarse con sus alumnos alejado de los roles entre quien enseña y aprende, ordena y obedece.

⁶⁹ Considero que la diferencia entre formar e informar radica en que la primera busca desarrollar todas las facultades del ser humano, mientras que informar solo brinda conocimientos y la acumulación de los mismos.

Sin embargo qué estamos haciendo concretamente los profesores para conseguirlo, cuando se nos critica que una buena cantidad de compañeros seguimos en la idea de la enseñanza formal gramatical, en la resolución de cuestionarios con respuestas textuales, la memorización, en formar especialistas. Y más relacionado con el tema, cuando los maestros siguen la costumbre de hacer valer su autoridad a través del autoritarismo, a emplear el castigo como un recurso de control y dominio, a enfatizar la obediencia a la norma de manera incuestionable en su intento por guiar el actuar del alumno de acuerdo como está establecido, a definir a la calificación como mecanismo que condiciona el orden, la obediencia y la disciplina o como condición para permanecer en el aula, como también para clasificar a los alumnos en buenos o malos, de inteligentes o no, asignar lugares específicos para que se sienten, controlar con una simple mirada sus movimientos y deseos.

Probablemente para algunos compañeros, en dichas circunstancias, prescindir de una buena parte del poder que la institución le confiere resulta una amenaza contra su autoridad, sobre todo cuando les preocupa conservar el orden, que el alumno acate incuestionablemente las normas o perder las riendas para controlar y dominar las situaciones de la clase, como en el momento en que los alumnos no me permitieron que entrara al salón por llegar tarde, pues a ellos se les obligaba a llegar temprano y ¿por qué a los maestros no?. En ese momento recuerdo que en mi posición irrazonablemente consideré que ellos no tenían porque decidir si entraba o no, que ellos estaban para obedecer y no para mandar y que en todo caso quien tenía que decidirlo era alguien con mayor jerarquía y no ellos.

En este contexto aún cuando se han hecho esfuerzos considerables para transformar la práctica educativa de los profesores en la escuela secundaria con la reforma del plan de estudios, los talleres generales de actualización, con el trabajo por academias, con



el programa de actualización permanente, o a nivel escuela, buscando alternativas que propician mayor participación, acercando materiales que favorecen nuestro quehacer (como se da en una de las escuelas que actualmente participo por iniciativa del director), observo que la resistencia de algunos compañeros sigue latente y de manera general se ha convertido en un obstáculo para lograr transformaciones reales en las aulas.

Para algunos profesores es lo mismo conocer de un tema o materia que saber enseñarla, como fue el caso de una maestra matemáticas que por dominar el área que imparte considera que es casi mecánico saber impartirla, que los alumnos aprendan, se interesen. Esto lo menciono porque en mi convivencia con profesores de diferente formación, más de una vez han comentado, de manera individual o en reuniones de Consejo Técnico, que los contenidos que enseñan no son difíciles, que a los alumnos les cuesta trabajo dominarlos porque no ponen empeño y dedicación. Otro ejemplo fue el de un profesor agrónomo que comentó que no era posible trabajar con alumnos con diferente dominio de conocimiento en matemáticas, por lo que opinó que la situación se vería favorecida para trabajar al mismo ritmo, si agrupaban y separaban a los alumnos más inteligentes de los menos inteligentes.

Algunos compañeros desaprobamos la idea y propusimos revisar algunos materiales que teníamos a la mano para reconsiderar su opinión, sin embargo su respuesta inmediata fue que no nos molestáramos en enseñarle, que a él le encantaba leer pero no sobre esto y que además no estaba de acuerdo con las ideas de esas gentes (refiriéndose a los autores de los artículos que le mostramos), cuando ni siquiera sabía de quién se trataba.

Considero que aún falta mucho y que más que buscar culpables sería más factible empezar por cuestionarnos a nosotros mismos.

Los compañeros con los que comparto mi desempeño son de diferente formación, economistas, odontólogos, veterinarios, químicos,

matemáticos, abogados, pedagogos y normalistas entre otros, desempeño que observo no está en la misma sintonía y enfocamos cada uno de manera diferente la labor docente.

Por otro lado no podemos dejar de lado que la resistencia de la que anteriormente se habla, para muchos maestros se traduce en la construcción de estrategias que le permitan defender algunas de sus necesidades personales y profesionales,⁷⁰ de manera que desenvolverse en este contexto en algunas ocasiones se convierte, también para él, es un ambiente difícil y poco gratificante.

Lo anterior lo justifico en que si consideramos el número de alumnos y grupos que hay que atender, pasarles lista, revisar tareas o cuadernos, calificar, explicar, preparar actividades no propiamente relacionadas con la enseñanza, aplicar exámenes y calificarlos, asentar calificaciones, sacar promedios, preparar tres o cuatro clases distintas, justificar el trabajo y calificaciones a padres de familia, entre otros, observaríamos la necesidad de crear mecanismos que permitan al docente tomar la iniciativa, dominar las situaciones cotidianas a las que se enfrenta. En estas condiciones no le queda más que buscar estrategias de sobrevivencia⁷¹ que le permitan encontrar soluciones de manera creativa a los innumerables problemas cotidianos.

En otro sentido cabe considerar que la resistencia que antepone el profesor no solo es producto de su obstinado deseo por seguir haciendo su trabajo como acostumbra hacerlo, sino que esto trasciende a otros elementos que están más allá de su alcance tal es el caso de las condiciones materiales de la institución, así como del proceso

⁷⁰ Necesidades como ahorrar energía, defender su autonomía, asegurar su buen estado físico, mental y emocional, así como su permanencia profesional, su autoestima o autoimagen. Pollard, 1985, p 136.

⁷¹ Estas en palabras de Hargreaves, son el producto de una actividad constructiva y creativa para responder a las exigencias del mundo, que mientras mejor funcionan más pronto se convierten en una forma pedagógica legítima. Hargreaves, 1985, p 140.

curricular. Esto último lo precisan algunos autores mencionados para especificar que las transformaciones en la escuela secundaria no solo requieren de las buenas intenciones del profesor por hacer las cosas de manera no habitual o de que esté convencido de participar, sino de un conjunto de elementos igualmente importantes; de modo que permanecer sin cambio las condiciones materiales de la institución educativa, el proceso curricular y las concepciones académicas del profesor propicia que la práctica de la enseñanza siga exactamente igual.⁷²

Por lo tanto se considera que en la escuela secundaria no requerimos solamente de las buenas intenciones de maestros por dejar de hacer las cosas como están acostumbrados, sino de toda una transformación en la que se involucre la estructura escolar (aspectos materiales y curriculares) como profesores (formación y actualización académica).

⁷² Quiroz, 2000. p 86.

CONCLUSION

Para entender a la escuela secundaria es prioritario reconocer la necesidad de acercarse a ella, comprender la lógica en que se desarrolla, repensar y cuestionar las circunstancias que cotidianamente se viven, es decir convertirla en objeto de estudio, sin embargo considero que este compromiso no solo debemos dejarlo en manos de especialistas sino también de quienes estamos directamente vinculados para ganar espacios de reflexión y análisis desde dentro.

Es por lo anterior que consideré que una manera de ganar un espacio sería a través de realizar una lectura retrospectiva que me permitiera redefinir de alguna manera conceptos y reorientar direcciones sobre la relación que establezco con mis alumnos y a su vez llegar a otros profesores involucrados en este mismo nivel, para hacer conciencia de sus implicaciones. De esta manera estar en la escuela secundaria me interpela como sujeto para dar respuesta a la misma.

Phillip Jackson define que el aula es un espacio legítimo que da poder, sin embargo ¿en qué circunstancias se lleva a cabo, cómo participa quien lo ejerce?. Estos cuestionamientos fueron aclarándose conforme fue avanzando el proceso de este trabajo, aunque en un inicio pensaba que únicamente tenía que voltear la mirada al maestro, porque él era el único que lo ejercía, sin embargo a tiempo me percaté de que no es el único que ejerce el poder en el aula y que también intervienen otros personajes, que de manera no tan directa y legítima lo ejercen.

Con precisión, al poder se le considera como una facultad en el sentido que capacita para realizar cualquier cosa. Como un atributo esta categoría representa el principal contenido de este trabajo.

Como un atributo el poder exige la obediencia a otros, se ejerce comúnmente desde una posición de autoridad, en un espacio que

otorga legalmente este derecho. Relacionado con esta definición de tinte político, también encontré otras nociones que me permitieron enriquecer la definición y a su vez entender desde otro ángulo esta relación. Desde una vertiente sociológica al poder se le asocia con el principio de autoridad, como un derecho otorgado para dirigir, para mandar y ser obedecido, sin embargo una característica particular es que éste tipo de poder basa el reconocimiento del que lo ejerce en el consenso, en lo que el grupo propone para la satisfacción de una necesidad común y no una fuerza jurídica.

Esta última precisión me permitió encontrar otra alternativa sobre cómo se ejerce el poder en el caso del profesor en la escuela secundaria, a enfocarlo más en la necesidad común, que en los requerimientos de un cuadro administrativo (la dirección) que delega en el maestro la función de autoridad, como casi siempre se da. Y me atrevo a hacer esta última afirmación porque después de casi nueve años de participar en la escuela secundaria observo que el poder lo ejerce una figura de autoridad reservada casi siempre para el profesor, con el fin de exigir obediencia. Sin embargo esta afirmación no es generalizada para todos los maestros que participan en este espacio ya que participar en tres escuelas diferentes me permitió encontrar diferencias que de alguna manera determinan diferentes modo de ejercer el poder. En este sentido distinguir y analizar lo que me ha tocado vivir en tres escuelas de la zona 06, ubicadas en el municipio de Chicoloapan, Estado de México, me permitió ver diferencias en diferentes aspectos como en las condiciones materiales de cada una (espacios, mobiliario).

El trato con los compañeros y de ellos hacia los alumnos, esto porque lo que se vive de manera particular es producto de una cultura escolar que determina el actuar cotidiano (lenguaje, normas, acciones) de las personas que se integran a ellas. Con este antecedente, observo que así como hay maestros que imponen su autoridad en algunas escuelas, en otras escuelas,

buscan ir más allá, apoyados en la negociación, en el consenso, en la convicción. Considero que por su manera de actuar y relacionarse con los alumnos, mientras que algunos profesores sienten que son el centro del proceso, ordenando e imponiendo su voluntad a costa de la de los demás, ejerciendo control total en la persona del alumno, limitando, prohibiendo, o maltratando, otros (aunque sean pocos) buscan colectivizar el proceso de enseñanza aprendizaje, rompiendo con los roles inflexibles entre quien enseña y aprende, entre quien manda y obedece. Sin embargo no quisiera que se entienda que lo que planteo es que el profesor ceda el poder que la institución le concede, sino que de alguna manera lo comparta al ser parte del proceso, desde una vertiente del poder sociológica, más que política o psicológica.

Algo que es significativo precisar es que desde esta postura alternativa el conocimiento sea la oportunidad de que tanto alumnos como maestros motive a participar activamente en el contexto de origen, al interior de la escuela como en el exterior, en la familia como fuera de ella. En este mismo sentido se concibe al aprendizaje que imparte la escuela secundaria como el vehículo que de manera directa desarrolla plenamente la capacidad de los alumnos, para vivir y trabajar con dignidad, para mejorar la calidad de vida, pero sobre todo para tomar conciencia de su realidad, sin embargo alcanzar tan ambicioso objetivo requiere de profesores que estén en la misma frecuencia, que digan y actúen en el mismo sentido, es decir que sean congruentes, porque de nada sirve hablar de respeto si se vive faltando al respeto que merecen los demás.

En este contexto podría parecer que el único que ejerce el poder es el maestro, sin embargo diferentes experiencias me han permitido ilustrar en este trabajo que el poder también lo ejerce el alumno, aunque este no tenga el mismo peso legítimo que el del maestro. Observo que se impone, se resiste a que las cosas o el trato sea como el maestro lo determina, en este sentido diferentes experiencias me han

85

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

permitido comprender que no es lo mismo representar una jerarquía institucional que la autoridad en sí y que en la escuela secundaria no siempre el maestro tiene el poder suficiente para ser obedecido, para que las cosas se hagan como los maestros esperamos, así el alumno se resiste y ejerce su poder, prueba los límites de su autoridad, se opone a la autoridad del maestro, pero buscando el apoyo de sus compañeros, como una estrategia para subsistir en la escuela, para no ser excluido, así como para unir fuerza en contra de lo que establece, como ocurrió en el momento en que a petición de los alumnos no se Permitted que entrara al salón por llegar tarde, mismos que en aquel momento con justa razón exigían un trato igualitario, cumplir las obligaciones planteadas, pues a ellos se les exigía entrar a una hora y ¿por qué a los maestros no?. Este hecho en el momento me hizo sentir que no era posible que ellos "impusieran las reglas del juego", tomaran tan importante decisión; sin embargo considero que a los maestros nos debe quedar claro que el poder no tiene lugar fijo, que lo ejercemos en relaciones de uno con otros (de maestro a alumnos), no se localiza en una sola dirección sino en una relación compleja de fuerzas. Aunque para muchos, en la misma posición, desagradablemente esto sigue significando perder parte de su autoridad.

Una buena cantidad de compañeros hemos aprendido a relacionarnos en la cotidianidad de la escuela secundaria, observando a nuestros compañeros con relación a los alumnos. Concepciones que se van formando y modelos a seguir para actuar y relacionarse de manera similar. Entre nosotros siento y he observado que quedar bien con los demás compañeros es de suma importancia, dejar entre dicho que nos mantenemos en una posición de autoridad irresistible frente a los alumnos, a costa de lo que sea y de quien sea, que nada ni nadie puede quebrantarla. Tal parece que más vale aparentar, ponernos

caretas que nos alejan de lo que realmente somos o no somos capaces de ser y hacer.

De manera general considero que la lectura de este trabajo brinda a las personas que nos involucramos en la escuela secundaria la posibilidad de adquirir conciencia para redefinir, reorientar y mejorar su práctica cotidiana en el aula, pero en qué sentido:

*En el sentido de que la conducta de nuestros alumnos no debiera ser la única, ni la más significativa referencia al designar una calificación o estigmatizarlo como un caso problema y que es necesario ampliar nuestra visión y considerar otros aspectos como su situación familiar, económica o afectiva.

*Que es necesario y urgente romper con el aislamiento y mejorar la relación interpersonal con los compañeros, que nos conduzca a intercambiar puntos de vista, encontrar juntos estrategias.

*Que nuestras acciones están cargadas de conceptos aún cuando estos no estén formalmente establecidos en un curriculum y que indirectamente influimos en una buena cantidad de alumnos: de que actuamos incongruentemente y queriendo implantar justicia muchas veces castigamos injustamente, de que promoviendo el respeto no respetamos derecho que los otros merecen.

*Cuestionar desde qué vertiente de poder actuamos, porque tal parece que los profesores inconscientemente mezclamos elementos característicos del poder político, psicológico y sociológico en diferentes momentos y circunstancias, tanto en el aula como fuera de ella. Considero que esto es porque urge adquirir conciencia plena de lo que cada uno de estas vertientes de poder implican.

Lo que me parece más grave es que actuar sin conciencia plena de lo que debemos hacer en la escuela secundaria, de nuestra razón de ser ahí nos confunde y aleja de los objetivos planteados por el plan y programas de estudio, en el momento que debiéramos contribuir y facilitar el paso de alumnos capaces de enfrentar eficazmente las

circunstancias de la vida. Estimular su independencia para aprender, a participar activamente en la política, en la cultura, para desarrollar habilidades que le permitan enfrentar el campo laboral futuro, pero sobre todo para adquirir conciencia de la realidad y actuar en consecuencia, a través de la consolidación de conocimientos adquiridos en el nivel anterior, de fortalecer los contenidos básico, es decir desarrollar su competencia comunicativa con eficacia, apropiarse de los conocimientos básicos de la cultura científica, resolver problemas con habilidad a través de procesos matemáticos como experimentales.

¿Cómo lograr y concretar esta meta?, La respuesta aún no del todo precisa me orienta a pensar en el compromiso del que debiéramos apropiarnos los profesores, para no esperar a que nos den la respuesta y que proactivamente tomemos la iniciativa, rompiendo con el aislamiento comunicativo que tanto hemos padecido en la escuela secundaria y no porque así lo deseamos sino por la organización (por horas) de la misma, buscando fundamentos y antecedentes en todas nuestras acciones para alejarnos del sentido común con el que tradicionalmente nos conducimos para ejercer esta noble labor. Empleando nuestra objetividad para no clasificar o estigmatizar la situación de algunos alumnos llamados "problema", yendo más allá de lo aparente y echar un vistazo a su situación familiar, afectiva, económica, familiar y personal, sin el afán de convertirnos en salvadores del mundo, pero si facilitando el proceso educativo a través de un ambiente armónico al que no hacemos llegar a nuestros alumnos por promoción sino por atracción, de un proceso más humano que técnico. Considero que en este sentido una propuesta sería, la podemos obtener Regers para comprender la importancia de la actitud del docente frente al alumno, para transformar esta labor de algo técnico que se circunscribe a ofrecer un cúmulo de conocimientos para almacenarnos a una labor más humana " humanizar la educación" que demanda la participación del docente no con el título de maestro sino

como persona que se interese en construir junto con sus alumnos el conocimiento, porque no todo lo sabe y sobre todo que ambos salgan beneficiados de esta relación.

Por otra parte cabe considerar:

a) Que sobrevivir a las situaciones en las que se encuentra la escuela secundaria es el reto de muchos compañeros que me consta dan el mejor de sus esfuerzos porque la situación mejore.

b) Que de ninguna manera los profesores somos culpables de aspectos que no están en nuestras manos solucionarlos, como la organización curricular o la organización institucional, sin embargo considero que si somos responsables en todo lo que pueda estar a nuestro alcance y no hemos hecho nada para resolverlo, mas que lamentarnos de ello.

c) Por otra parte creo que la obligación no es solo nuestra y que necesitamos del apoyo de las autoridades locales (directores, supervisores) y estatales para trabajar en el mismo sentido y no cerramos las posibilidades, imponiéndonos sanciones.

Esto lo menciono porque si bien con los Talleres Generales de Actualización, el trabajo en Academias y otros, intentan que adquiramos elemento formativo para llevar a cabo una labor docente de calidad con eficacia, no todas las oportunidades nos ofrecen y cuando intentamos obtenerlas por nuestra cuenta, con subsidio propio y empleando el tiempo libre o necesariamente el laborable, se nos sanciona (no permiten justificar la falta porque la asistencia no es obligatoria), se nos obstaculiza (no informan de la fecha y lugar preciso de las reuniones o no se permite que asistan más de dos maestros de la misma asignatura, porque los grupos se quedan sin maestros), como fue el caso de una buena cantidad de profesores que en el mes de septiembre del 2002 nos reunimos voluntariamente para dar marcha a un nuevo proyecto conocido como Comunidades de Aprendizaje.

Quiero precisar que este trabajo es el resultado de una preocupación personal y que mi propósito más significativo es que

89

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como un grito a tiempo, despierte la inquietud de los profesores interesados en buscar alternativas para transformar su práctica profesional, la interacción con sus alumnos, el ejercicio del poder, por lo que será importante buscar los momentos y espacios en las diferentes reuniones como las reuniones de Consejo Técnico o Talleres Generales de Actualización para hacerlo llegar y analizarlo con los compañeros más próximos.

Por otra parte considero que este trabajo no está acabado y que puede ser el antecedente para futuros proyectos de investigación, porque la particularidad del mismo está en lo que personalmente observe y reconstruí y su generalización es conceptual, de tal modo que pueda relacionarse con otros objetos de estudio o sucesos particulares.

BIBLIOGRAFIA.

- Arísti, Patricia y otros. 1987. "Libertad y censor dos imágenes de la identidad del maestro". En: *La identidad en una actividad: ser maestro*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Bohoslavsky, Rodolfo. 1986. "Psicopatología del vínculo profesor - alumno: el profesor como agente socializador". En: *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. Glazman, Raquel (comp.). SEP/El caballito. México.
- Castillo, J. Virginia y Ortiz, F. Manolo. 1999. "Chicoloapan de Juárez" Monografía Municipal. Instituto Mexiquense de Cultura. México.
- Delamont, Sara. 1985. "La interacción didáctica". Cincel-Kapeluz. España.
- Escolano Benito, Agustín. 2000. "La cultura escolar del siglo XX. Encuentros y desencuentros". En: *Revista educación*.
- Fierro, Cecilia. 1997 "Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica y su entorno". En: *Antología de carrera magisterial*. Centro coordinador de educación continua para el magisterio del Estado de México. México.
- Fontán Jubero, Pedro. 1986. "El problema del poder en la clase y análisis de cinco alternativas". En: *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. Glazman, Raquel (comp.) SEP/El caballito. México.
- Foucault, Michel. 1998. "Vigilar y castigar". Siglo XXI. México.
- Giroux, Herry y Antony Pena. 1997. "Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto". En: *Práctica educativa. Vol. II Maestría en Ciencias de la Educación*. Fernández Rincón, Hector y otros. (Comp.). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México.
- Giroux, Henry A. 1986. "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa". En: *La nueva sociología de la educación*. De Leonardo, Patricia. (Comp.) SEP - El caballito. México.

- Hargreaves, Andy. 1985. "El significado de las estrategias docentes". En: *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Rockwell, Elsie. SEP - El caballito. México.
- Heller, Agnes. 1985. "Historia y vida cotidiana aportación a la sociología socialista". Grijalbo. México.
- Heller, Agnes. 1987. "Sociología de la vida cotidiana". Península. Barcelona.
- Hicks, David. 1983. "Poder" En: *Educación para la paz*. Morata. Madrid.
- Jackson, Phillip. 1975. "La vida en las aulas". Ediciones Marova, Biblioteca del Educador. Madrid.
- Mayorga Cervantes, Vicente. 1991. "Notas para una historia de la escuela secundaria: los primeros pasos (1926-1928)". En: *Revista Cero en Conducta*. No. 26-27, Julio-Octubre. Educación y Cambio A.C. México.
- Mercado, Ruth. 1991. "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Angel (Coordinadores). 1993. "El concepto de formación en la educación universitaria". Cuaderno del CESU No. 31, UNAM. México.
- Pérez Tejada, Virginia Lara. 2000. "La enseñanza y el ejercicio del poder en educación superior". Tesis de Maestría. UNAM. ENEP-Aragón. México.
- Pollard, Andrew. 1985. "Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula". En: *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. Rockwell, Elsie. SEP - El caballito. México.
- Porrúa Pérez, Francisco. 1983. "La autoridad o el poder público". En: *Teoría del estado*. Porrúa. S.A. México.
- Quiroz, Rafael. 1998. "La reforma de 1993 en la educación secundaria en México: Nuevo currículum y práctica de la enseñanza". En: *Primer Curso para directivos de educación secundaria. Programa Nacional de Actualización Permanente*. SEP.
- Quiroz, Rafael. 2000. "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria" En: *Primer Curso para directivos de educación*

92

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

secundaria. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. México.

- Rockwell, Elsie. 1987. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". DIE/CINVESTAV. México.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. 1999. "La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciónes y debates." DIE/CINVESTAV. México.
- Rogers, Carl R. 1991. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje". En: *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Paidós. Barcelona.
- Sandoval Flores, Etelvina. 2000. "La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes". UPN-Plaza y Valdez editores. México.
- SEP. 1993. Plan y programas de estudios 1993. Educación Básica Secundaria. México.
- SEP. 1994. "Acuerdo Nacional 200. Normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal". México.
- Serra Rojas, Andrés. 1981. "El poder del Estado" En: *Ciencia política*. Porrúa, S.A. México.
- Torres, Concepción. 2000. "...y en secundaria voy. La opinión de los adolescentes sobre su escuela..." En: *primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. México.
- Velázquez Rodríguez, Eliza Bertha. 1997. "Mitos y símbolos en educación". Lucerna - Diógenes. México.
- Torres, Rosa María. 2000. "¿ Qué y como aprender?. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: *primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. México.
- Wittrock, Merlin C. (Comp.). 1997. "La investigación de la enseñanza. III. Profesores y alumnos". Paidós Educador. España.