

Estrategias de Autoridad Aplicadas en el Aula de Clase por Maestras del Centro Educativo

Mundo de Alegrías

Corporación Universitaria Adventista

Facultad de Educación



Leidy Lizeth Ariza García

Dayle Azucena Gómez Niño

Dania Yolanda Sogamoso Monsalve

Medellín, Colombia

2015



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES

NOTA DE ACEPTACIÓN

Los suscritos miembros de la comisión Asesora del Proyecto de Grado: **“Estrategias de Autoridad Aplicadas en el Aula de Clases por Maestras del Centro Educativo Mundo de Alegrías”**, elaborado por las estudiantes: DANIA YOLANDA SOGAMOSO MONSALVE, DAYLE AZUCENA GÓMEZ NIÑO Y LEIDY LIZETH ARIZA GARCÍA, del programa de Licenciatura en Prescolar, nos permitimos conceptuar que éste cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad de Educación y por lo tanto se declara como:

Aprobado - Destacado

Medellín, 27 de octubre de 2015

Mg. Gelver Pérez Pulido
Presidente

Mg (c). Andrea Bernal
Secretaria

Dania Yolanda Sogamoso Monsalve
Estudiante

Dayle Azucena Gómez Niño
Estudiante

Leidy Lizeth Ariza García
Estudiante

Agradecimientos

Principalmente agradecemos a Dios por habernos ayudado, guiado y dotado de paciencia y valor para que este proyecto se llevara a cabo, desde su inicio hasta su finalización. A nuestros padres por que fueron el motor para seguir y culminar nuestra investigación pese a las dificultades que se tuvieron.

También les agradecemos a las maestras del centro educativo Mundo de Alegrías por brindarnos su desinteresada colaboración en la realización de las entrevistas y las observaciones.

Como último y no siendo menos le agradecemos a nuestros asesores de proyecto la Esp. Andrea del Pilar Bernal y al Mg. Gerver Pérez por su incondicional apoyo y motivación durante el desarrollo del proyecto.

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Tabla de Contenido

Problema.....	1
Método	2
Resultados.....	2
Conclusiones.....	3
Capitulo Uno – Planteamiento del Problema	5
Descripción.....	5
Formulación del Problema.....	7
Justificación.....	7
Objetivo General.	8
Objetivos específicos.....	8
Conceptos	8
Constructos	9
Delimitaciones	9
Limitaciones.....	9
Definición de términos	9
Autoridad.	9
Educación.....	10

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Poder.....	10
Disciplina.....	10
Capítulo 2 – Marco Teórico.....	11
Antecedentes.....	11
El Poder y la Autoridad en la Escuela.....	33
Marco Institucional.....	39
Misión.....	40
Visión.....	40
Marco contextual.....	40
Visión.....	41
Misión.....	41
Desarrollo teórico (Marco conceptual).....	42
Autoridad.....	42
Educación.....	42
Poder.....	42
Disciplina.....	42
Crisis.....	43
Estrategias Pedagógicas.....	43
Pautas Enfocadas a la Adquisición del Prestigio Profesional de todo Profesor como Sustento de su Autoridad.....	43

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Ser puntual.....	43
Preparación de la clase.....	44
Presentación personal.....	46
Asesoramiento de los alumnos.....	47
Cuidar el orden del material.....	48
Marco Legal.....	49
Ley 115 de Febrero 8 de 1994.....	49
Artículo 1.....	49
Artículo 4.....	49
Artículo 5.....	49
Artículo 13.....	50
Artículo 15.....	51
Artículo 16.....	51
Artículo 119.....	52
Derechos y Deberes del Docente: Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206.....	52
Artículo 67.....	52
Derechos.....	52
Deberes.....	53
Derechos y Deberes de los Alumnos: Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206.....	54

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Artículo 125.	54
Derechos	54
Artículo 126.-	54
Deberes	56
Artículo 127.	56
Capítulo 3 – Metodología.....	57
Enfoque de la Investigación.....	57
Diseño de Investigación	58
Población	59
Muestra	59
Recolección de Información	59
Entrevista Semiestructurada.....	60
Observación.	60
Recolección de la Información	60
Organización.....	60
Recolección.....	61
Análisis de Claridad y Pertinencia de los Instrumentos	61
Cronograma de Actividades	62
Tabla 1.	62

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Presupuesto	63
Tabla 2	63
Capitulo Cuatro – Análisis y Resultados.....	64
Proceso	64
Resultados.....	64
Capítulo Cinco – Conclusiones y Recomendaciones.....	67
Conclusiones	67
Recomendaciones.....	67
Referencias Bibliográficas.....	69
Cibergrafia	74
Anexos.....	75

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Lista de Tablas

Tabla 1.....55
Tabla 2.....56

RESUMEN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Corporación Universitaria Adventista

Facultad de Educación

Licenciatura en Preescolar

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR
MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

Integrantes del Grupo: Leydi Lizeth Ariza García
Dayle Azucena Gómez Niño
Dania Yolanda Sogamoso Monsalve

Asesor Principal: Mg. (c) Andrea del Pilar Bernal

Fecha de Terminación del Proyecto: Octubre 27 de 2015

Problema

Teniendo en cuenta que la autoridad del profesor se fundamenta en el trabajo bien hecho, es decir, en la preparación científica, en el vasto y profundo conocimiento de los temas, en su exposición y en el modo de trabajar. El maestro debe ejercer su autoridad de un modo imperceptible, sin necesidad de castigar o amenazar, manteniendo a los alumnos en actividades, dándoles responsabilidades, y creando un clima en el que los alumnos se auto-dirigen.

Por lo visto anteriormente y el mal uso que se le está haciendo a la autoridad en especial en las aulas de clase, surge dentro del proyecto un gran interrogante. La formulación del problema de esta investigación tiene que ver con ¿Cuáles son las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías?

Método

Esta investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, según Hernández et al. (2010) Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupo, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretender recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos y las variables a las que se refiere, su objetivo no es indicar como se relacionan éstas (p.80).

Esta investigación espera dar a conocer las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías, definiendo así, si se está ejerciendo la autoridad o el poder.

Resultados

En total se enviaron 3 consentimientos informados de los cuales todos confirmaron estar de acuerdo a participar en el proceso de aplicación de entrevista y observación.

Luego de aplicar la respectiva entrevista y observación a maestras del centro educativo Mundo de Alegrías, se encontraron los siguientes resultados:

- Las maestras desarrollan sus clases de manera correcta, interesándose por sus alumnos y utilizando el tiempo adecuado.
- La planeación de clase se ajusta al nivel y necesidades de los alumnos, sin embargo les falta un poco de preparación del material que se va a utilizar.
- Manifiestan un buen carácter con sus alumnos, por otro lado deberían mejorar en cuanto al respeto que ellas deberían ejercer y brindan.
- Las estrategias que utilizan las maestras para llamar la atención de sus alumnos son acordes y adecuadas, ellas hacen lo posible por intervenir en los problemas que surjan en el salón.
- Las educadoras tiene en cuenta lo importante que es tener un salón limpio y ordenado, así mismo le transmiten este gran valor a sus alumnos.

Conclusiones

Se concluye que en esta etapa del desarrollo del proyecto se cumplió con el objetivo trazado inicialmente, conociendo así las estrategias de autoridad que ejercen las maestras del centro educativo mundo de alegrías, y lograr contrarrestarlas con lo investigado en el marco teórico, para que de esta manera se pudiera ver si se están empleando estrategias de autoridad o de poder; al respecto conviene decir que ellas cumplen en su mayoría con las 5 categorías descritas por María Espot Piñol; no obstante deben procurar mejorar en cuanto a la categoría presentación personal y preparación de la clase; dentro de este contexto las subcategorías de

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR
MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

4

transmitir respeto a sus alumnos y la de tener el material oportuno que utilizarán para cada sus
clases.

Capítulo Uno – Planteamiento del Problema

La presente investigación pretende conocer las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías.

En este capítulo se plantea el problema de investigación, la descripción del problema, la formulación del problema, la justificación, los objetivos, variables, hipótesis, las limitaciones, delimitaciones, los supuestos de investigación y finalmente la definición de términos.

Descripción

Este proyecto surge con la iniciativa de conocer las estrategias de autoridad adecuadas para establecer un buen ambiente de armonía, comunicación y convivencia dentro del aula de clase entre docentes y alumnos. De acuerdo con lo anterior se buscaron en bases de datos y se encontraron los siguientes resultados sobre autoridad en el aula.

La autoridad profesional reclama al profesor lealtad hacia sus superiores y espíritu de servicio para con sus alumnos. Es una autoridad ejemplar, en el sentido de que exige el profesor que viva la verdad que enseña o debe enseñar. El profesional que tiene autoridad se fundamenta en el trabajo bien hecho, es decir, en la preparación científica, en el vasto y profundo conocimiento de los temas, en su exposición y en el modo de trabajar se caracteriza por ser una persona competente y veraz (Wanjiru, 1995).

Recordando lo dicho por (Carabaña, 2005) el mejor profesor es quien «ejerce su autoridad de un modo imperceptible, sin necesidad de castigar o amenazar, manteniendo a los

alumnos en actividades, dándoles responsabilidades, y creando un clima en el que los alumnos se auto-dirigen»

Retomando lo anterior el estudio de los datos PISA pone en cuestión este supuesto: las escuelas tienen mayores niveles de compromiso estudiantil cuando hay en ellas un fuerte clima de disciplina, además de buenas relaciones entre alumnos y profesores y altas expectativas de éxito para los estudiantes (Carabaña, 2005).

Además otra variable que debe tener un docente para ejercer autoridad requiere entender la vida en el aula y prestar atención a la estructura de la participación social. Se propone tácitamente, que este tipo de variables no deberían de estar aisladas del estudio de la vida en el aula, y se plantea la importancia de evaluar el ejercicio de autoridad del docente en el aula. (Pérez- Gómez 1998).

Según María E, Piñol “La credibilidad del profesor está muy unida a la coherencia que muestra en su obrar”. Por lo tanto hay conductas que favorecen en los alumnos la percepción de la coherencia del profesor, y en consecuencia le convierten –al profesor- en depositario de su confianza. Por el contrario, otras conductas impiden, o incluso pueden destruir, la confianza de los alumnos en su profesor: este sería el caso de conductas como las que se indican a continuación: no cumplir las promesas hechas, no ayudar cuando de verdad es necesario, no admitir que se ha equivocado, castigar a todos los alumnos cuando se desconoce quién es el culpable, amenazar. También imponer reglas innecesarias y no razonables y no dar las mismas oportunidades a todos los alumnos. Indudablemente estas conductas hacen difícil al alumno confiar en el profesor (Ainscow y otros, 2001,)

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y sabiendo de ante mano que el concepto de autoridad ha sido un tema de gran confusión por los educadores; se busca por medio de esta investigación encontrar estrategias de autoridad aplicadas a un aula de clase y de esta manera conocer las que son utilizadas por maestras del centro educativo mundo de alegrías y realizar un análisis determinando si están siendo o no correctas al momento de ejercer su autoridad en el aula clase.

Formulación del Problema

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) son aquellas que pretenden responder al finalizar el estudio para lograr los objetivos. Las preguntas de investigación deberán ser congruentes con los objetivos.

Por lo cual se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías?

Justificación

El poder y autoridad causan asombro hoy en día especialmente en los ámbitos de relaciones interpersonales, por esta razón se desea inculcar la necesidad de una buena autoridad en la educación. Las aulas de clases necesitan figuras educativas autoritativas para que el crecimiento de los alumnos sea imprescindible. Los docentes que no han encontrado las estrategias de autoridad para aplicarlas en sus aulas de clase actúan con ira, con un ímpetu que le lleva en numerosas ocasiones a estar fuera de razón y de justicia.

Es por esta razón que se busca conocer las estrategias de autoridad que son aplicadas por las maestras del centro educativo mundo de alegrías, para así conocer los niveles de autoridad o poder aplicados en esta institución.

Objetivo General.

- Conocer las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías.

Objetivos específicos.

- Identificar a través de bases de datos las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase.
- Describir las estrategias de autoridad utilizadas por maestras del preescolar mundo de alegrías.
- Comparar las estrategias de autoridad utilizadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías con la información encontrada en el marco teórico.

Conceptos

- Autoridad.
- Educación
- Poder
- Disciplina

Constructos

Con esta investigación se quiere dar a conocer las estrategias de autoridad aplicadas por las maestras del centro educativo mundo de alegrías.

Delimitaciones

Esta investigación se realizará con 3 maestras del centro educativo mundo de alegrías. Este proyecto tendrá una duración aproximadamente de 3 meses; a partir de Julio de 2015 a Octubre de 2015.

Limitaciones

La mayor limitación que se presenta en este proyecto es no contar con el tiempo necesario para realizar la investigación. Contar con la aprobación de la institución educativa en la cual se aplicará el instrumento.

Disponibilidad de tiempo por parte de las maestras para responder la entrevista.

Definición de términos

Autoridad.

María Esplot Piñol(2001) La autoridad tiene como fundamento un acto de reconocimiento, y no de sumisión. Se reconoce un saber, una competencia en la otra persona y, en consecuencia, su parecer y opinión están por encima de los propios. Por eso, como se dijo, la autoridad no se otorga, ni se delega, sino que se adquiere. Tener autoridad implica saber juzgar y saber querer, y supone confianza y respeto, es decir, creer y confiarse de lo que el otro dice.

Educación.

Henz (1976) Educación es el conjunto de todos los efectos procedentes de personas, de sus actividades y actos, de las colectividades, de las cosas naturales y culturales que resultan beneficiosas para el individuo, despertando y fortaleciendo en él sus capacidades esenciales para que pueda convertirse en una personalidad capaz de participar responsablemente en la sociedad, la cultura y la religión, capaz de amar y ser amado y de ser feliz.

Poder.

Weber (2005) Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad.

Disciplina.

Gómez, Mir y Serrats (1999) desde un punto de vista etimológico, el termino disciplina proviene de la misma raíz que discípulo y discente. Su significado implica la relación existente entre el maestro, la enseñanza, la educación, y propio discípulo. Así, se habla de disciplina escolar cuando se hace referencia a las peculiares relaciones que en orden a la educación, se establecen entre elementos personales (docentes y discentes) en una institución educativa.

Capítulo 2 – Marco Teórico

Para abordar el problema que se ha planteado en relación con las estrategias de autoridad aplicadas por las maestras de preescolar, se han consultado estudios académicos sobre el tema, como conceptos teóricos que tienen que ver con el mismo.

Antecedentes

Quizá ningún otro pueblo como el romano hizo de la autoridad el núcleo y la esencia de su identidad colectiva, de su manera de entender su presencia en el mundo. Ellos, los romanos, pensaban en un tipo de autoridad que para nosotros está casi perdido. Este concepto de autoridad se diferenciaba, como se sabe, de la potestad. En efecto, quienes tenían autoridad disponían de la capacidad de conferir a sus decisiones un plus de legitimidad, capacidad de la que carecían quienes contaban únicamente con la amenaza de la fuerza para hacer ejecutar sus mandatos; éstos últimos tenían poder pero no autoridad. Esta noción de autoridad comportaba jerarquía y desigualdad legítimamente admitidas por todos los implicados en dicha relación, por lo que excluía el empleo de la violencia, pero también el recurso al diálogo para convencer a quienes debían estar ya convencidos (Arendt, 2003a: 147; Kojève, 2005: 36 y ss).

Los griegos no conocieron el sentido político de este concepto. De ahí que no se encuentre en la lengua griega antigua un término como éste de contenido similar al romano (Domingo, 1999: 14). Prueba de ello es que el historiador griego Dión Casio al escribir su

historia de Roma no pudo hallar un vocablo griego que diese cuenta del significado de la palabra romana *autoritas* (Arendt, 2003a: 164-65).

La propia etimología de la palabra *autoritas*, que procede del verbo latino *augere*, que significa aumentar, pone de manifiesto lo que la autoridad confería al poder, un plus de legitimidad que lo hacía más digno y por tanto más aceptable.

La autoridad así entendida estaba para los romanos inextricablemente unida a la tradición, a un momento originario fundacional, que proveía de sentido a todos los acontecimientos humanos posteriores (Arendt, 2003a: 193-94).

No obstante, que la autoridad estuviese unida a la tradición, no significaba de ningún modo que los romanos se anclasen en el pasado. En efecto, aunque la autoridad se movía en una dimensión temporal cuya fuente era el pasado, este pasado no se encerraba en sí mismo, sino que era capaz de proyectar luz sobre el presente y el futuro con el propósito de mejorarlos. A través de este *continuum* temporal que enlazaba el pasado con el presente y el futuro, las instituciones que encarnaban el principio de autoridad conferían estabilidad y permanencia al mundo, pero también lo regeneraban y lo renovaban, especialmente en momentos de crisis. Los romanos idearon así el modo de escapar a la fragilidad, a la mutabilidad y a la contingencia de los asuntos humanos, otorgando a estos asuntos un carácter duradero e inmortal, sin por ello dejar de mirar al futuro.

En este contexto la educación tenía como principal cometido trasladar esta tradición a los más jóvenes por medio de la autoridad que sobre ellos ejercían los adultos, con la finalidad de que la incorporasen y la recreasen cuando ellos llegasen también a la edad adulta (Neraudeau, 1984: 398-99).

Pero a partir del final de la Edad Media esta realidad irá cambiando progresivamente, al constituirse otro orden social que ya no apelará a los valores de la tradición ni a los del pasado, sino que se va a pretender auto fundado a partir de otros principios de carácter inmanente. Será este un proceso gradual que tendrá lugar a lo largo de la época Moderna, y que irá desterrando la idea de autoridad tanto de la esfera pública como de la privada, y por tanto también del ámbito educativo. Pasemos a relatar brevemente en qué consistió este cambio por lo que al pensamiento educativo se refiere.

Con el inicio de la Época Moderna, a partir del siglo XVI, se produjo un cambio de mentalidad en todos los órdenes, del que en un principio participaron sólo las élites ilustradas, y mucho más tarde también el común de las gentes. Este cambio, que propició el desmoronamiento progresivo de la noción de autoridad que había permanecido hasta entonces, se produjo en un contexto social presidido por una serie de acontecimientos de enorme repercusión, tales como la Reforma Protestante y la Contrarreforma, el Estado Moderno, el nuevo espíritu científico y la filosofía cartesiana. Todos estos acontecimientos invirtieron muchas de las ideas admitidas hasta entonces, sustituyéndolas por otras articuladas en torno al individuo, la razón y la experimentación, que se convertirán en las nuevas fuentes de autoridad a partir de las cuales serán interpretadas las nuevas realidades sociales, y en particular las educativas. No obstante, en un primer momento estas ideas convivieron con otras vinculadas todavía a la tradición.

Este proceso tuvo lugar en varios frentes. El Estado Moderno creó un nuevo ideal de civilidad, viva expresión de las formas de sociabilidad cortesanas (Elías, 1993a: 115 y ss), que servirá de modelo para la educación de los hijos de las élites nobles y burguesas (Varela-Álvarez Uría, 1991: 66-67). Ideal que será también compartido, con finalidades distintas, por el

movimiento Humanista y por los Jesuitas. Emergerá así un concepto de educación vinculado a la civilización de la infancia de carácter racionalista y universalista.

La Reforma Protestante dará origen a una nueva mentalidad que hará del trabajo un medio de salvación individual (Weber, 1998). Posteriormente, esta mentalidad secularizada convertirá al trabajo en el instrumento principal para valorar a cualquier sujeto con independencia de su herencia social. Surgirá así un programa educativo de carácter utilitario centrado en el individuo.

Por su parte, la Ciencia Moderna y la Filosofía cartesiana proclamarán una nueva verdad fuente de autoridad, basada en la experiencia científica y en la razón individual, que excluirá cualquier idea o principio que no estuviese así fundamentado.

En este contexto irá emergiendo un nuevo pensamiento educativo que cuestionará cada vez más la autoridad para regular las relaciones entre jóvenes y adultos.

Uno de los primeros momentos de este proceso tuvo lugar cuando el pensamiento Humanista, en el escenario creado por el Estado Moderno y la Contrarreforma, creó un modelo pedagógico centrado en el niño al que se trataba de perfeccionar civilizándolo (Garín, 1987: 173). Era una mentalidad que sin embargo todavía estaba a caballo entre la tradición y la modernidad, porque si bien hacía del niño su objeto principal para extraer de él las máximas potencialidades que su naturaleza permitiese, aún estaba al servicio de un ideal de civilidad, encarnado por los adultos, que bebía en una tradición en la que tenían que iniciarse los más jóvenes.

Esta mezcla entre tradición y modernidad la encontramos también en el pensamiento educativo de John Locke (1632-1704). En efecto, si por una parte considera que el niño es un ser racional, bueno y perfectible al que habrá que enseñar partiendo de él mismo (Locke, 1982: 176 y ss); por la otra, trata de formar al hombre y al caballero inculcando “hábitos y buenas

costumbres” (Locke, 1982: 160 y ss). Por un lado, el niño se erige en protagonista de la acción educativa. Por el otro, este protagonismo lo tiene el adulto, en cuyo mundo aquél ha de integrarse para devenir también adulto. Desde una perspectiva la autoridad se erosiona, al no tener ya nada en que apoyarse que no sea el niño y su propia experiencia. Desde la otra todavía se afirma, pues es el niño quien debe plegarse ante el adulto.

Este cierto equilibrio, que encontramos en el pensamiento Humanista y en menor medida también en el de Locke, entre el niño y el mundo adulto, irá desapareciendo progresivamente. El niño cobrará cada vez un mayor protagonismo frente al mundo, desencadenando la erosión gradual de las fuentes de autoridad.

Un planteamiento como éste aparece ya en Comenius (1592-1670), cuya pedagogía tiene un marcado carácter individualista y racionalista, influido como estaba por la mentalidad protestante, el nuevo espíritu científico y la filosofía cartesiana. En correspondencia con este hecho otorgó un peso casi absoluto al individuo frente al mundo “¿Por qué hemos de utilizar los ojos ajenos mejor que los nuestros propios”- nos dice- “Que el hombre se guíe por su propia razón, (y) no por la ajena” (Comenius, 1976: 86 y 41). Para educar habrá que dejar, por tanto, que “todas las cosas fácilmente se lleven adonde la naturaleza las inclina” (...), “sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna...” (Comenius, 1976: 43-41). Cualquier autoridad que este contexto se reclame será vista como una coacción externa que coarta la inclinación natural de la infancia, la auténtica protagonista de la acción educativa.

El proceso de afirmación del niño frente al mundo se completará definitivamente con la obra de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Su proyecto educativo, que tuvo una influencia posterior capital, tenía como principal objetivo hacer de la naturaleza el modelo de todas las

enseñanzas: “Observad la naturaleza y seguid la ruta que os marca”, dejó escrito (Rousseau, 2002: 55). El fin que se perseguía actuando de ese modo no era hacer del niño un adulto, sino del niño un niño: “Dejad que la infancia madure en los niños”, fue otra de sus máximas (Rousseau, 2002: 120-121). La infancia adquiriría por esta vía una autonomía que la apartaba definitivamente de la autoridad que sobre ella ejercían los adultos.

La influencia de Rousseau se dejó sentir en las distintas corrientes del Liberalismo y del Socialismo (Dommaget, 1972; Dietrich, 1976). En particular, desde la vertiente socialista reformista fue John Dewey quien incorporó su herencia, elaborando una teoría pedagógica- la Escuela Nueva- de enorme repercusión tanto en América como en Europa. Hay en su obra también el mismo propósito de adaptar la educación a los intereses del niño, intereses que no nacen, en su opinión, sino de su propia actividad práctica. “Creo- dijo- que el verdadero centro de correlación en los ramos de la escuela no son ni las ciencias, ni la literatura, ni la historia, sino las actividades del niño mismo” (Dewey, 1908: 7). Siendo esto así se tornaría innecesaria cualquier autoridad externa al niño, toda vez que éste se disciplina a sí mismo por el interés que la actividad en la que está inmerso le suscita (Dewey, 1995: 116). Dewey quiso así hacer de la educación una actividad democrática, libre y justa, por cuanto a través de ella sería posible conjugar los intereses individuales con los colectivos (Dewey, 1995: 256 y ss). El precio de todo ello era borrar todo rastro de autoridad del mundo de la infancia.

Se completó así un proceso de degradación de la autoridad en el mundo educativo, paralelo a la afirmación de la autonomía del niño.

No obstante, este proceso experimentó nuevos avatares a medida que se acentuaban las contradicciones que producía la afirmación del orden social moderno. Para resolver dichas

contradicciones se apeló a un nuevo tipo de autoridad en consonancia con los valores proclamados por la modernidad. En este contexto se inscribe la obra de Émile Durkheim (1858-1917), cuya sociología legitimó la expansión educativa que tuvo lugar en las democracias occidentales después de la Segunda Guerra Mundial.

Desde este punto de vista Durkheim rompió con el pensamiento educativo anterior, pues su propósito no era crear una sociología a la medida del niño, sino integrarlo en un orden colectivo superior por el cual sintiese veneración y respeto, y cuya autoridad fuese por tanto por él reconocida. Se pretendía así hacer de la educación un instrumento de cohesión social, evitando así la desintegración de las sociedades modernas, que según Durkheim transitaban por “una de esas fases críticas” en las que “la disciplina colectiva, en su forma tradicional, había perdido su autoridad (...), sin que se viesen aun claramente y con mirada segura cuáles eran (los) nuevos deberes” (Durkheim, 2002: 99).

Se trataba de crear, en definitiva, una nueva moral que respondiese a las necesidades y a los valores de la sociedad democrática e industrial; una moral que pudiese ser explicada racionalmente, sin que por ello perdiese toda su trascendencia (Durkheim, 2002: 75 y ss, 110). Una moral que, en suma, conjugase la ética del trabajo con el individualismo, la igualdad y la justicia social (Lukes, 1984: 155).

La escuela era el mejor ámbito para inculcar dicha moral, porque su organización era parecida al de una “pequeña sociedad” (Durkheim, 2002: 97 y 128). Y el maestro, valiéndose de la autoridad que la sociedad le confería, el más capacitado para comunicarla a sus discípulos.

Se configuraba así un espacio de autoridad legítima en torno a la escuela, que fue abanderado por la III república francesa como el gran proyecto laico de las sociedades modernas.

Un proyecto que fue desarrollado por las democracias occidentales después de la II Guerra Mundial en un escenario presidido por el Estado del Bienestar y el pleno empleo, como expresión de la ciudadanía democrática (Marshall, 1998).

Este programa es el que ha perdido mucha de su trascendencia anterior, cuando menos capaz es de integrar los ideales republicanos y los principios meritocráticos asociados al mundo del trabajo. Cuando menos se reconoce en un determinado ideal liberador de la cultura o de la ciudadanía; cuando, en suma, ya no puede armonizar los intereses individuales con los colectivos, como Durkheim quería. Con el desencantamiento de dicho programa (Dubet, 2006: 88 y ss), se desencantan también las autoridades y las disciplinas que a él iban asociadas.

En su lugar no queda el vacío. No estamos ante el fin de ninguna modernidad, sino en una fase que reformula muchos de sus valores en otro contexto. De ahí las actuales apelaciones a la infancia, a sus particularidades y a sus intereses, lo que acentúa a su vez la crisis de autoridad, pero también hace emerger nuevas disciplinas centradas en el sujeto.

No obstante, para entender esta crisis es necesario prestar también atención a la transformación de las estructuras que han conformado el sujeto moderno.

En el ámbito de la familia por una parte éstas se han hecho menos jerárquicas y autoritarias, con los beneficios que todo ello conlleva. Y por la otra, se han convertido en más frágiles e inciertas. En efecto, los modelos de relación paterno-filial no están tan claros como antes, al no depender ya de tradiciones colectivas, y sí de otras instancias institucionales y de los expertos a ellas vinculados (Beck y Beck-Gernsheim, 2001: 180 y ss). Este hecho se ve acentuado en los casos de divorcio, en los que la recomposición de las familias implica en

muchas ocasiones que los roles paterno y materno tengan que ser renegociados desde una posición de confusión y debilidad (Beck/Beck-Gernsheim, 2003: 182 y ss).

Además, estas relaciones se entienden más bajo un patrón contractual, individual y democrático, encaminado a despertar en el hijo una potencialidad oculta, a desarrollar su personalidad y su autonomía, que a transmitir normas y comportamientos de carácter colectivo a las que éstos han de someterse (Singly, 2007: 97 y ss; Harris, 1986: 286 y ss; Giddens, 2005: 74 y ss; Meil, 2006: 38, 90 y ss; Megías, 2002: 20). Todo ello incrementa las obligaciones de los padres para con los hijos, al tiempo que se relajan los deberes de éstos últimos para con aquéllos (Lipovestky, 1994: 164 y ss). Como resultado de todo ello, al no estar claras las normas colectivas a las que hay que remitirse, como la norma es el propio individuo, las relaciones entre padres e hijos tienen que estar continuamente replanteándose y renegociándose, con la pérdida de autoridad consiguiente (Flaquer, 1999: 135; Meil, 2006: 112 y 160).

No obstante, aunque el cambio en las actitudes y en la convivencia familiar son en buena medida responsables de la erosión de los patrones de autoridad entre padres e hijos. En este proceso han intervenido otras realidades como el propio sistema educativo, cuyo desarrollo ha contribuido en parte a la erosión de las normas de autoridad que antes regían en la familia, para sustituirlas por otras de distinto signo; esas que hoy, por las razones que luego veremos, están en franco descrédito.

El desarrollo de la esfera educativa. “la masificación de las instituciones académicas dispara un proceso de signo contrario al pretendido por los ideales clásicos de la pedagogía: en lugar de producir la paulatina identificación de los adolescentes con el mundo adulto, dispara explosivamente su contestación radical” (Moya, 1984: 327)

Como antes se ha señalado el desarrollo de una esfera educativa al margen de la familia contribuyó a que ésta perdiera mucho de su anterior protagonismo, lo que a la postre influyó también en las relaciones de autoridad entre jóvenes y adultos. Todo ello tuvo lugar a través de un largo proceso que podemos retrotraer al siglo XVII.

Desde su mismo nacimiento en esta época, la institución escolar, reservada en un principio sólo a los hijos de las élites e impulsada por las instituciones eclesiásticas, despertará el recelo de los miembros de estos grupos, en especial los de la nobleza, por estimar que destruía sus métodos de socialización y de control social, para imponer una nueva moral y una nueva disciplina en un ámbito cerrado a la influencia del mundo adulto (Ariès, 1987: 500 y ss). No obstante, en este periodo los medios de socialización escolar convivieron todavía con los de carácter tradicional, siendo estos últimos los que en verdad se imponían.

Toda esta realidad irá cambiando progresivamente a lo largo del siglo XIX. A partir de este momento, con el desarrollo de la sociedad industrial, el Estado extenderá sus centros educativos a lo largo y ancho de su territorio. Este hecho tuvo lugar, a partir de finales del siglo XVIII, primeramente en Inglaterra, y después en Francia, y más tarde también en los demás países industrializados (Sennett, 1982: 60-61; Rénaut, 2004: 233-).

Este proceso de paulatina escolarización de la infancia tendrá dos importantes consecuencias. Primera, su separación del mundo adulto, de los espacios públicos de interacción colectiva, para su educación en saberes y en códigos morales adecuados a dicha edad. Todo ello redundará en la mayor autonomía de la infancia, convertida en sujeto y objeto de las disciplinas pedagógicas y psicológicas que la definirán como una edad especial sujeta a consideraciones también especiales (Dubet, 2006: 108; Giddens, 1997: 195). Segunda, la sustitución de la moral

familiar y religiosa por otra laica, destinada a difundir los ideales del Estado Nacional y de la sociedad democrática e industrial (Dubet, 2006: 102 y ss). Ideales que integraban la libertad y el desarrollo personal en el marco de las necesidades colectivas de ese Estado y de esa sociedad, con la finalidad de promover a los alumnos más capacitados a los puestos más prominentes de la colectividad.

El nuevo orden así constituido exigía una severa disciplina que se escenificaba en el espacio clausurado de la escuela y en los tiempos por ella instaurados, a través de rituales y de actos sempiternamente repetidos que contribuían eficazmente a la socialización de los alumnos en un ambiente de autoridad y respeto (Foucault, 1999: 207 y ss). El maestro era la viva encarnación de ese orden disciplinario. Su misión- destinada a despertar en sus discípulos la conciencia nacional y ciudadana, a inculcarles los principios de la alta cultura y de la moral del trabajo, y también los conocimientos que la sociedad industrial demandaba- confería a la profesión una importante dosis de veneración, prestigio y autoridad (Dubet, 2006: 56-57 y 104; Varela y Álvarez Uría, 1991: 36). Autoridad, que por otra parte era aceptada, porque no era refractaria a los modos de socialización imperantes en otros ámbitos como el familiar, y porque tenía como contrapartida futuras promesas de movilidad social, de desarrollo personal y de integración ciudadana en condiciones de igualdad formal, que respondían a la idea meritocrática de la justicia legitimada por las sociedades industrializadas. La sumisión a las normas colectivas, la aceptación de la autoridad, y las promesas de liberación individual parecían concordar armónicamente en este orden así constituido (Gauchet, 2002: 119).

Esta fue la situación predominante en las sociedades occidentales industrializadas durante los denominados treinta años gloriosos, los que van desde el final de la Segunda Guerra Mundial

hasta mediados de los años setenta. Sin embargo, en las dos últimas décadas del siglo XX, la escuela fue progresivamente compatibilizando su misión republicana más meritocrática orientada al alumno, con otra que reconoce cada vez más las dificultades del niño (Dubet, 2006). La escuela secundaria se convirtió, además, en obligatoria, asumiendo la tarea de preparación académica e integración laboral de los jóvenes, con la atención a su proceso de maduración y de socialización. Todo este proceso tuvo lugar en paralelo con el declive de los valores de la ciudadanía, la alta cultura y el mundo del trabajo.

En este nuevo escenario las instituciones educativas se consagrarán cada vez más al reconocimiento de cada realidad subjetiva, de cada particularidad infantil y juvenil, y cada vez menos a su integración en un corpus de normas y de saberes de carácter colectivo (Dubet, 2006: 84 y ss). Se consolidará así un nuevo discurso, legitimado por las disciplinas pedagógicas y psicológicas, heredero de la ideología educativa moderna, que convertirá al niño y al joven en el foco principal de la acción educativa.

Por este camino la autoridad sufrió un importante descrédito, al ser cada vez más difícil invocarla en nombre de principios que no gozan del consenso ni de la legitimidad que antes tenían, y porque el protagonismo lo tiene ahora el “sujeto” alumno. En este contexto sólo quedan los recursos y las habilidades de los que disponga cada docente, necesitados de justificaciones permanentes y obligadas siempre a motivar a sus alumnos.

Pero este descrédito no tendría la profundidad que hoy tiene si no estuviese relacionado también con las transformaciones ocurridas en otros ámbitos, como el Estatal.

El advenimiento del niño ciudadano “Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta” (Hannah Arendt, 2003b: 293)

El Estado Moderno se ha concebido desde sus mismos inicios- entre finales del siglo XV y comienzos del XVI- como un estado civilizador (Elías, 1993a: 115). En torno a él proliferó la sociedad de la corte, cuna de las maneras cortesas, de los buenos modales, de la buena educación y de la alta cultura, que representaba el proyecto civilizador propagado por los Humanistas (Erasmus, 1985) y por las instituciones religiosas a través de sus centros educativos.

El maestro era la viva encarnación de ese orden disciplinario. Su misión- destinada a despertar en sus discípulos la conciencia nacional y ciudadana, a inculcarles los principios de la alta cultura y de la moral del trabajo, y también los conocimientos que la sociedad industrial demandaba- confería a la profesión una importante dosis de veneración, prestigio y autoridad. Desde este último punto de vista, el protagonismo del niño cedía ante la fuerza de una tradición que aquél debía aceptar para convertirse en hombre; en un hombre culto y civilizado. Después de la caída del Absolutismo, los Estados Liberales transformaron este concepto de civilidad cortesana en otro conformado a partir de los principios del Estado-Nación, del mundo del trabajo y de la cultura burguesa, en cuanto medios para integrar y disciplinar a los sujetos, pero también para promoverlos a los puestos más prominentes de la sociedad, dando así cumplimiento al imaginario moderno de la libertad y el progreso. La infancia aparecía en este contexto como una potencia creadora que había que liberar a partir de su propia naturaleza para que se realizara en las esferas de la educación y del trabajo, tal como sostenía la pedagogía moderna, pero también como aquella edad que tenía que ser socializada en la nueva moral educativa y productivista a

través de su internamiento en los espacios escolares y disciplinarios que los Estados iban creando (Foucault, 1999: 207 y ss). El ejercicio de la autoridad había cambiado de razones pero su presencia era incuestionable.

La obra del Liberalismo fue corregida más tarde por el Republicanismo, que integró todo el orden disciplinario anterior vinculado a la esfera del Estado-nación, de la educación y del trabajo, en una ideología que hacía más hincapié en la idea de igualdad y de justicia. La educación se revelaba como un ámbito clave para hacer realidad este proyecto.

El ideal republicano encontró su expresión más acabada en los Estados del Bienestar posteriores a la Segunda Guerra Mundial, que hicieron de la educación y del trabajo los medios principales para promover la igualdad, así como el desarrollo colectivo e individual. Hecho que está detrás de la expansión sin precedentes que experimentaron los sistemas educativos en los países occidentales después de la Segunda Guerra Mundial (Dubet, 2006: 29 y ss). Parecía hacerse así realidad el programa Republicano, tal como fuera formulado por Durkheim a finales del siglo XIX (Durkheim, 1995). En efecto, los proyectos individuales y los colectivos se potenciaban mutuamente en unas sociedades articuladas en torno a la educación y al trabajo, reforzando de este modo la noción de autoridad encarnada en la figura de los profesores.

Ahora bien, los Estados democráticos occidentales al tiempo que abrían la educación al conjunto de la sociedad, otorgaban a la infancia una serie de derechos. Derechos que se entendían- tal como se afirmaba en la Convención de Derechos del Niño- como parte del proceso de construcción de la ciudadanía moderna, que habría comenzado con la Revolución Francesa y que culminaría ahora con el reconocimiento de los derechos del niño. Entre estos derechos, en muchos casos semejantes a los de los adultos, aparecían los de libertad de opinión, de expresión,

de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación, de reunión pacífica, e incluso el derecho a que se respetase la vida privada del niño (Rénaut, 2002: 375). Se transitó así por esta vía de la noción anterior de una infancia protegida a la actual de una infancia con derechos (Gaitán, 2006). El Estado se configuró de este modo como una institución garantista de estos derechos, lo que por otra parte no dejó de contribuir a su legitimación, ya que su discurso coincidía con el de una sociedad cada vez más individualista que convertía, no sólo al adulto sino también al niño, en objeto de una nueva moral centrada en el individuo (Illouz, 2010: 211; Rénaut, 2002: 367).

A partir de este momento la educación de la infancia, tanto en la familia como en la escuela, estará sujeta a una serie de límites públicamente reconocidos. Este hecho, cuyos efectos positivos son indiscutibles, al impedir el ejercicio indiscriminado de la autoridad sobre los sujetos más débiles de la sociedad, ha socavado también muchos de los fundamentos de la autoridad en estos dos ámbitos.

Por lo que se refiere al mundo escolar, el ingreso del niño en el espacio público coincidió, además, con el declive progresivo del ideario republicano vinculado a la idea de una ciudadanía nacional, identificada con los valores de la cultura académica y de la sociedad del trabajo, en cuanto medios principales de progreso personal y social; valores que sustentaban la ideología meritocrática, que por otra parte había recibido numerosas críticas durante los años 60 y 70 por su carácter desigualitario y elitista (Bourdieu, 2001). Todo lo cual produjo una reformulación de los principios republicanos en el marco de la cultura individualista centrada en el niño, cuyas raíces estaban por otra parte en la propia ideología moderna (Raynaud, 1983; Gauchet, 2002: 130 y ss;

Rénaut, 2002). Lo que incidió finalmente en la erosión de la legitimidad de la autoridad docente, carente de bases ampliamente aceptadas en las que sustentarse.

Por lo que a la familia respecta, el Estado, a través de las políticas familiares y de toda una red de servicios sociales y de los profesionales de la psicología y la pedagogía a su servicio, ha invocado en muchas ocasiones los principios de una moral pública basada en los derechos individuales del niño (Singly, 2007: 57; Flaquer, 1999: 33). Lo que ha llevado a ciertos autores ha adjetivar la acción del Estado en este campo de “terapéutica” (Nolan, 1998; Berger y Luckmann, 1997: 100-101)10.

Ahora bien, lo que en principio no dejó de ser un avance indiscutible, al poner a los hijos a salvo de la arbitrariedad de sus progenitores otorgándoles una serie de derechos públicamente reconocidos, tuvo también su vertiente negativa. En efecto, cada vez más desprovistos de modelos educativos en los que apoyarse, e influidos por los discursos psicológicos y pedagógicos, los padres se muestran cada vez menos seguros a la hora de educar a sus hijos, dudando del ejercicio de una autoridad que es ampliamente cuestionada desde el ámbito público (Dencik, 1992; Flaquer, 1999: 110; Singly, 2007: 58-59).

Este es el contexto en el que el Estado, a través de las instituciones que controla directa o indirectamente, produce un discurso centrado en el individuo y en sus derechos que contribuye a socavar cualquier noción de autoridad que quiera invocarse con pretensiones de legitimidad.

Pero este discurso forma parte también de la experiencia que los individuos tienen hoy en otros ámbitos, como los del consumo.

De la cultura del trabajo a la del consumo. “De espaldas a un mundo que rechazan, los jóvenes viven progresiva y radicalmente entre ellos mismos, produciendo y consumiendo

colectivamente los multiplicados y heteróclitos signos de su propia marginación y diferencia”
(Moya, 1984: 344)

La transformación más profunda de las relaciones sociales en el mundo occidental se produjo con la Revolución Industrial. La incorporación masiva y progresiva de la población al mundo del trabajo supuso que la familia dejase de ser un ámbito de producción y de reproducción gobernada por el padre, lo que finalmente contribuyó a minar las bases de la autoridad patriarcal. Este fue sin embargo un proceso gradual y progresivo que no se consolidará en muchas sociedades europeas hasta la segunda mitad del siglo XX.

Hasta ese momento la autoridad no sólo pervivirá en el seno de la familia, sino también en la fábrica; primero, en el siglo XIX, a través del paternalismo patronal; y más tarde, en la primera mitad del siglo XX, por medio de los métodos tayloristas, que sustituyeron el antiguo ejercicio de la autoridad más personalizado por otros métodos más objetivos, racionales y científicos que se acomodaban mejor a una estructura empresarial más tecnocratizada y burocratizada (Bendix, 1966: 289 y ss). Posteriormente, en la década de los años 60, el lenguaje de la autoridad fue prácticamente eliminado del ámbito empresarial por las teorías del humanismo industrial en nombre de un discurso que apelaba a la dirección emocional y psicológica de los trabajadores (Illouz, 2010: 101).

Todas estas ideologías empresariales, tenían en común, a pesar de sus enormes divergencias, el estar más interesadas en servir eficientemente a los intereses del orden productivo, moral, por lo que destruyeron las bases sobre las estableciendo las consiguientes disciplinas, que en transmitir un determinado legado que se asentaba la

antigua autoridad, en un momento en el que, además, se estaba produciendo el declive progresivo de la autoridad patriarcal (Pollard, 1987: 244, Thompson, 1979).

No obstante, este proceso de racionalización burocrática y psicológica de la dominación y de erosión de la autoridad, coincidió en los países occidentales en las tres décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en una época de crecimiento económico y de empleo casi pleno, con la pervivencia de formas de integración configuradas en torno a la ciudadanía laboral. En este contexto, la autoridad se visibilizaba en los sacrificios que a los individuos se les exigían en los mundos de la educación y del trabajo con la promesa de recompensas futuras en forma de progreso personal y de movilidad social.

Sin embargo, la ética del trabajo fue cediendo protagonismo a la cultura del consumo en paralelo con el desarrollo de la sociedad de consumo, la expansión de la educación de masas, y la crisis del mundo del trabajo. Mientras que la ética del trabajo prometía succulentas recompensas futuras a los esfuerzos laborales y educativos presentes, lo que implicaba la necesidad de aceptar imperativos de orden colectivo, tanto en el ámbito familiar como en el escolar y en el laboral, la cultura del consumo promueve la gratificación inmediata y sin demora de un sujeto que se quiere libre y autónomo. En este contexto los principios de la autoridad y la disciplina fueron perdiendo peso frente a los valores de la autorrealización personal y de la persuasión, que no tienen más referencia que el propio sujeto (Bell, 1977; Bauman, 2009)

A estos valores tampoco es refractaria la nueva ética del trabajo que ha emergido en medio de la precariedad y de la incertidumbre laboral. Una ética que invoca los valores

individualistas de la autonomía y el desarrollo personal de cara a motivar a los trabajadores, censurando cualquier jerarquía o autoridad (Boltanski y Chiapello, 2002).

Si el trabajo no puede ser ya invocado en los términos del periodo anterior, tampoco puede hablarse hoy de un saber académico ampliamente aceptado, antaño sinónimo de educación y de alta cultura. Frente a este saber vertical y jerárquico monopolizado por las instituciones académicas, emerge, en competencia con él, otro más plural, horizontal y orientado hacia el presente, en relación con la cultura visual de las nuevas tecnologías entronizadas por el mundo del consumo, a las que acceden mayoritariamente los jóvenes, cada vez menos receptivos al texto escrito (Lipovestky, 2010: 113-14; Dubet, 2006: 395; Featherstone, 2000: 203 y ss; Bauman, 2007b: 43; Bell, 1977: 110). Todo ello ha contribuido a deslegitimar la educación escolar, y por ende la autoridad de sus portavoces, los profesores.

Sin metas colectivas definidas que orienten la vida académica, el medio escolar se ha convertido así en un escenario desencantado, que se esfuerza en integrar y motivar a unos sujetos, cada vez más refractarios a la aceptación de toda norma institucional (Dubet, 2006: 107).

Los modelos colectivos decaen así por todas partes, y con ellos el desprestigio de las instancias que autorizarían a los sujetos a emprender un proyecto de vida al que la colectividad haya dotado de un determinado sentido anclado en el tiempo (Revault D'Allonnes, 2008). En su lugar queda la propia autonomía y la libertad de los sujetos remitida a un presente incierto y cambiante. En este contexto la autoridad ya no puede invocarse porque ya nadie cree en ella; en su lugar brota una dominación cada vez más impersonal, a pesar de conceder un mayor protagonismo a los sujetos.

En un contexto como el que hasta aquí hemos diseñado operan las actuales instituciones educativas, generando una serie de respuestas que en muchos casos contribuye a agravar la crisis de autoridad en la que están inmersas.

Los avatares de la institución escolar. El desencanto del proyecto colectivo y la emergencia del sujeto. “Bajo el pretexto de respetar a los individuos tal cual son, se los encierra en lo que son y se los confina en sus propias circunstancias” (Gauchet, 2002: 151)

Las instituciones educativas, además de asumir las demandas cada vez más conflictivas procedentes de los distintos ámbitos sociales, como la familia o el Estado, y de integrar en su seno a sujetos que no tienen asumido el valor de la institución que los acoge, tienen que atender, además, a sus metas en una situación cada vez más problemática y contradictoria.

Desde este último punto de vista, el de los fines, la crisis que hoy experimentan estas instituciones está relacionada en buena medida con la decadencia del ideario republicano conformado alrededor de los valores de la pertenencia nacional, la alta cultura y el valor del trabajo, sin que exista otro proyecto colectivo que lo sustituya. Hoy, por diferentes motivos, sus principios ya no son compartidos. Ya nadie enarbola la bandera de la identidad nacional; a lo sumo se habla de una ciudadanía articulada en torno a los valores del individualismo y del pluralismo. La cultura humanista tradicional, cada vez más cuestionada por los nuevos códigos de la imagen tecnológica, ya no goza de su anterior prestigio como vehículo de promoción individual y social. El trabajo ha dejado de ser un valor firme y seguro; la incertidumbre y la precariedad imperan por todas partes; las cualificaciones educativas ya no cotizan como antes en los mercados laborales. Las nuevas leyes educativas hablan en su lugar de competencias y de habilidades, pero éstas son cada vez más subjetivas y cambiantes (Le Goff, 1999: 53 y ss).

En este escenario desencantado, el viejo programa republicano pierde su fuerza colectiva anterior, para reconvertirse, elevando su otra bandera, no ya la del alumno, sino la del niño y el joven. El discurso del sujeto campea así por todas partes¹¹. Su fin es motivar y activar al alumno, comprenderlo en su particularidad.

En esta situación se invierten los términos de la relación educativa. En efecto, la *enseñanza*, que suponía una relación jerárquica entre el profesor y el alumno, en virtud del compromiso de aquél para transmitir a éste un conocimiento común, de cara a integrarlo en un mundo que le precede, pierde protagonismo en favor del *aprendizaje*, que prioriza al sujeto que aprende sobre el objeto del aprendizaje. Dicho de otro modo, “lo que los individuos desean o pueden saber se impone gradualmente sobre lo que los hombres quieren conocer” (Raynaud, 1983: 123).

Del profesor se valorará así cada vez menos el dominio de un determinado campo del saber, de un conocimiento adquirido a lo largo de los años, y cada vez más una serie de destrezas pedagógicas y psicológicas, una serie de métodos, adaptados a cada sujeto, que cada docente habrá de ir actualizando a través de un reciclaje permanente (Dubet, 2006: 110 y ss, Varela, 1991)

Todo ello redundará en un evidente descrédito de la autoridad, porque ya no existen principios de orden colectivo ampliamente aceptados que legitimen a quienes tienen que ejercerla, y que obliguen a quienes han de acatarla. La referencia es el sujeto mismo. Sin embargo no por eso desaparecen los controles y la dominación. Al contrario, con el propósito de liberar a los sujetos, los saberes pedagógicos y psicológicos proyectan sobre ellos un nuevo orden

disciplinario teñido de una serie de recetas terapéuticas, que finalmente los encierran en la trampa de su propia subjetividad, de su particularidad.

Hasta aquí hemos visto como la crisis de autoridad que afecta al mundo educativo actual tiene raíces profundas y obedece a varios factores. Está relacionada con un determinado modo de entender la relación educativa que hemos heredado del imaginario educativo moderno; con las transformaciones de la familia y del Estado; con los cambios que han afectado a las esferas del trabajo y del consumo, y también con las transformaciones del propio medio escolar. Todos estos procesos han desembocado en el rechazo de la autoridad y de la tradición, y en la promoción del individuo al primer plano de la realidad social.

No obstante, en una primera etapa, que coincide con la primera modernidad, este individualismo estuvo atemperado por la influencia que el orden institucional moderno ejercía aún sobre el individuo. Tanto la escuela, como el Estado y el mundo del trabajo actuaban en el plano colectivo proyectando significado sobre la vida de los individuos. Más tarde, fundamentalmente a partir de los años 60 del siglo pasado, y como consecuencia de los cambios producidos en todos estos ámbitos, se produjo la progresiva “liberación” de los sujetos, incluyendo a niños y jóvenes (Rénaut, 2002). Este hecho, cuyos efectos positivos son indudables para la consecución de una sociedad más democrática, ha tenido sin embargo efectos perversos en el mundo educativo, porque aquí, como nos recordara Hannah Arendt en su momento (Arendt, 2003), intervienen jóvenes y adultos, y sin la necesaria jerarquía y autoridad que los segundos deben ejercer sobre los primeros, es imposible que llegue a buen término cualquier proceso educativo, que por definición implica la incorporación de los más jóvenes a un mundo que les trasciende, toda vez que no existe en los niños ninguna potencia extraña que pueda crear *ex*

nihilum. La experiencia actual muestra sin embargo que, no por desaparecer la autoridad de la esfera educativa se produce una mayor liberación de la infancia. Por el contrario, sin la presencia de la autoridad, los conflictos son cada vez más frecuentes, y en vez de la autonomía y de la liberación proclamadas, se impone una dominación terapéutica sin otra meta que la de restaurar la pretendida singularidad de los sujetos que la padecen.

El Poder y la Autoridad en la Escuela

Efectivamente, el poder en la vida escolar está presente como un ambiente del cual, como de la atmosfera no se podría escapar.

Su significado va más allá: el poder se conforma por relaciones de fuerza múltiples, “específicas a su dominio”, y en el caso de la escuela, para analizarlo o reconstruirlo, es necesario partir de “focos locales” de poder- saber, en el entendido de que “hay un vaivén entre formas de sujeción y esquemas de conocimiento” (Foucault, 1993).

Desde luego la perspectiva estratégica para comprender el poder considera la resistencia a la imposición, la cual consustancial al modelo, tampoco es una y presenta distribución irregular. Tales estrategias son particulares y se manifiestan “en un juego de lucha y enfrentamiento incesantes” (Foucault, 1993).

El poder se dispersa, se halla en los intersticios de todas las interacciones y circula en relaciones no estables (Foucault, 1993).

Efectivamente, el poder dentro de la escuela está presente como un "medio", un ambiente del cual, como de la atmósfera no se podría escapar. Su presencia y complejidad llevan a considerar la tesis acerca de que, tampoco acá, y a pesar de la organización burocrática, el poder

no es "un juego binario de arriba hacia abajo" ejercido por un grupo sobre otro (no tiene "un estado mayor"), tal como sugiere el modelo monárquico-jurídico y el tratamiento clásico que de él se desprende). Su significado va más allá: el poder se conforma por relaciones de fuerza múltiples, "específicas a su dominio" constituyendo, también a la escuela, como un "aparato de producción". Esta característica permite sostener que el poder dentro de la escuela, se genera desde "abajo" y su resultado, en tanto instrumento de dominación, es hegemónico. A fin de analizarlo o reconstruirlo es necesario partir de "focos locales" de poder-saber, en el entendido de que "hay un vaivén entre formas de sujeción y esquemas de conocimiento" (Batallán, 1998)

El poder es parte inseparable de la acción, surge del acuerdo temporal de una pluralidad humana basada en la opinión común y, por eso mismo, se distingue de la violencia (Arendt, 1970).

La autoridad se tiene y se adquiere. Hay personas por las que su carácter les resulta muy sencillo ejercitar la autoridad con sus alumnos. Para otros, sin embargo, constituye una verdadera dificultad. (Mañú, 1998, 102)

“Los profesores, sometidos a prescripciones técnicas de los psicólogos escolares, son cada vez menos una autoridad de saber – legitimada en función de conocimientos específicos que poseen – están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes. Flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores” (Varela, 1991, 65-71, Merchán, 2003, 74)

Según Wanjiru (1995) “Se detiene en la noción de la autoridad profesional cuando se refiere particular a la autoridad del profesor. La autoridad profesional del profesor se fundamenta

en el trabajo bien hecho, es decir, en la preparación científica, en el vasto y profundo conocimiento de los temas, en su exposición y en el modo de trabajar (p.276).

La autoridad profesional reclama al profesor lealtad hacia sus superiores y espíritu de servicio para con sus alumnos. Es una autoridad ejemplar, en el sentido de que exige el profesor que viva la verdad que enseña o debe enseñar. El profesional que tiene autoridad (...) es una persona competente y veraz) (Wanjiru, 1995, 276).

El respeto del profesor hacia los alumnos comporta tratarles y presentarse ante ellos con la debida dignidad. El profesor que carece de respeto hacia sus alumnos probablemente será rechazado como maestro. Estas maneras y modos se reflejan en cómo se dirige el profesor a sus alumnos y el trato que se les da en el atuendo personal del profesor, en la coherencia que muestra entre lo que dice y lo que vive, y en la sinceridad y la justicia que se respiran en sus actuaciones.

La autoridad es una cuestión cada vez más controvertida en nuestras sociedades, porque si por una parte se reclama su presencia, por la otra su misma invocación despierta recelo, en un mundo como el moderno que se ha construido de espaldas a este concepto.

«El cambio más profundo es el que se refiere a la libertad en la escuela, la cual se convierte, de un centro autoritario, disciplinario pasivo, en un medio donde predominan la espontaneidad, la autonomía y la auto-actividad. Los alumnos tienen libertad, no sólo para moverse y aprender, sino también para intervenir en la vida misma de la escuela, por medio de la autonomía de los alumnos» (Julio Carabaña p. 59).

La escuela activa comenzó siendo infantil y ha tenido un enorme éxito con los niños. Nadie puede valorar ese éxito tanto como quienes fuimos a la escuela primaria antes de que penetraran en ella los principios, hoy elementales, de la actividad, el juego, el diálogo y los

centros de interés de los alumnos. Aquella escuela cuyos principios eran el silencio, el orden, la autoridad y la disciplina, la represión, en suma, de todas las tendencias infantiles espontáneas. El éxito con los infantes animó a extender la fórmula a los adolescentes y a los jóvenes.

Cuando Luzuriaga trata de esta posibilidad, comienza, ortodoxamente, por el principio de los centros de interés. Si la educación de la adolescencia se propone como universal, aclara, entonces es la escuela la que ha de adaptarse al adolescente y no al revés. (Carabaña, 2005)

El mejor profesor es quien «ejerce su autoridad de un modo imperceptible, sin necesidad de castigar o amenazar, manteniendo a los alumnos en actividades, dándoles responsabilidades, y creando un clima en el que los alumnos se auto-dirigen» (Carabaña, 2005).

La cuestión afecta a un supuesto básico más o menos unánimemente compartido, a saber, que los alumnos rechazan la autoridad y se sienten más a gusto y mejor motivados sin ella. Pues bien, el estudio de los datos PISA pone en cuestión este supuesto: las escuelas tienen mayores niveles de compromiso estudiantil cuando hay en ellas un fuerte clima de disciplina, además de buenas relaciones entre alumnos y profesores y altas expectativas de éxito para los estudiantes (Carabaña, 2005).

Quienes primero han propuesto y luego impuesto sustituir la autoridad y el esfuerzo por la igualdad y el juego nunca han podido probar que sus métodos sean más eficaces. Con frecuencia han interpretado a su favor el estudio de Lewin y Lippitt sobre tres tipos de liderazgo en un campamento juvenil –autoritario, *laissez-faire* y participativo–, pero recordando que el participativo gustó más a los alumnos y olvidándose de que el autoritario resultó más eficaz. Tampoco han podido mostrar que desarrollan de ese modo personas moralmente más maduras,

autónomas o responsables, salvo por los padecimientos de muchos escritores en colegios religiosos (Carabaña, 2005).

El ejercicio de autoridad, por parte del docente, como variable a estudiar requiere entender la vida en el aula y prestar atención a la estructura de la participación social, (Doyle 1977; citado en Pérez- Gómez 1998).

Existe una multi-variedad metodológica para mejorar el aprendizaje de los alumnos, propone se realice un diagnóstico de la adquisición del conocimiento y su ejecución en aspectos prácticos, se reestructuren las estrategias didácticas ya establecidas y se concluya en la planeación.

El basar la práctica docente solamente en los tres ámbitos antes mencionados, crea un vacío al momento de no incluir a la forma de ejercer la autoridad, como posible elemento armónico; el cual beneficiara a la práctica misma del docente, y convertirse así en un evento significativo del proceso de aprendizaje del alumno (Fernández,2000).

El ejercicio de autoridad, por parte del docente, como variable a estudiar requiere entender la vida en el aula y prestar atención a la estructura de la participación social. Se propone tácitamente, que este tipo de variables no deberían de estar aisladas del estudio de la vida en el aula, y se plantea la importancia de evaluar el ejercicio de autoridad del docente en el aula. (Pérez- Gómez 1998).

Al tratar de describir, la práctica docente, es evidente que se deja de lado el control disciplinario que incluye el ejercicio de autoridad como elemento autónomo de las estrategias didácticas. Por lo anterior, es prudente preguntarse ¿existe alguna forma particular de ejercer la

autoridad que proporcionen óptimos resultados del aprendizaje de los alumnos en el aula? (Pérez-Gómez 1998).

En su estudio realizado en una secundaria de Estados Unidos, encontraron que, cuando se emplea un estilo de ejercer la autoridad de una forma democrática, los estudiantes reportan mejor entendimiento del material, y al contrario, cuando se utiliza un estilo autoritario- castigante los estudiantes manifestaron reacciones emocionales de cólera, y como consecuencia descontento y poco entendimiento del material visto en clase (Reyna y Weiner 2001).

La credibilidad del profesor está muy unida a la coherencia que muestra en su obrar. Hay conductas que favorecen en los alumnos la percepción de la coherencia del profesor, y en consecuencia le convierten –al profesor- en depositario de su confianza. Por el contrario, otras conductas impiden, o incluso pueden destruir, la confianza de los alumnos en su profesor: este sería el caso de conductas como las que se indican a continuación: no cumplir las promesas hechas, no ayudar cuando de verdad es necesario, no admitir que se ha equivocado, castigar a todos los alumnos cuando se desconoce quién es el culpable, amenazar. Imponer reglas innecesarias y no razonables y no dar las mismas oportunidades a todos los alumnos. Indudablemente estas conductas hacen difícil al alumno confiar en el profesor (Ainscow y otros, 2001, 38-41).

En cambio, conductas como las que se exponen a continuación, a modo de pautas, favoreces en los alumnos la percepción de la coherencia del profesor, uno de los pilares de la autoridad.

Asegurarla coherencia en el profesor en el sentido de que las normas y valores que vayan a ser objeto de enseñanza alumnos rijan los comportamientos y actitudes del profesor. No admitir a los alumnos ninguna murmuración sobre los profesores, ni sobre los alumnos.

Ser justo en todas sus acciones, sin arbitrariedades, sin tener, y sobre todo sin mostrar preferencias por alumnos concretos. Un alumno que se sienta tratado injustamente por el profesor difícilmente podrá confiar en ese profesor.

Evitar los altibajos en la exigencia del cumplimiento del deber de los alumnos o de una norma en particular.

Vivir la lealtad tanto con sus superiores como con sus alumnos. Ser leal conlleva guardar aquellos datos, o información, que el profesor conoce de oficio, así como guardar la intimidad de todo alumno que le ha convertido en depositario de sus confidencias.

Marco Institucional

La Corporación Universitaria Adventista es una Institución universitaria (Ley 30), ubicada en el occidente de Medellín (Colombia); de carácter privado y confesional que pertenece a la Iglesia Adventista del Séptimo Día y que fue fundada con el propósito de formar a los obreros para la Iglesia y para la sociedad en general, en el marco de los valores cristianos tal y como los interpreta la comunidad ASD. El Modelo educativo de la UNAC, supone de un compromiso claro y evidente con los siguientes elementos ideológicos, pedagógicos y antropológicos. El fundamento ideológico del Modelo educativo de la UNAC, esta cimentado en la filosofía de la educación cristiana ASD. En su misión y visión da reconocimiento a Dios como Creador, Redentor y Sustentador del hombre y del universo; y en armonía con los principios

filosóficos y educativos inspirados por el Espíritu Santo, evidenciados en la naturaleza, ejemplificados por Jesucristo, expuestos en las Sagradas Escrituras.

Misión

La Corporación Universitaria Adventista - UNAC declara como su misión: Propiciar y fomentar una relación transformadora con Dios en el educando por medio de la formación integral en las diferentes disciplinas del conocimiento, preparando profesionales competentes, éticamente responsables, con un espíritu de servicio altruista a Dios y a sus semejantes, dentro del marco de la cosmovisión bíblico cristiana que sustenta la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

Visión

La Corporación Universitaria Adventista con la dirección de Dios, ser una comunidad universitaria adventista con proyección internacional, reconocida por su alta calidad, su énfasis en la formación integral, la cultura investigativa y la excelencia en el servicio, que forma profesionales con valores cristianos, comprometidos como agentes de cambio con las necesidades de la sociedad y su preparación para la eternidad.

A continuación se presenta por medio de un diseño gráfico la estructura académica y administrativa e investigativa de la Corporación Universitaria Adventista.

Marco contextual

La población objeto de estudio para esta investigación es el centro educativo Mundo de Alegrías ubicado en la calle 35 No 84 – 04, con estrato de 4 y 5. La institución es privada y está ubicada en la comuna de la América. Cuenta con la capacidad de 35 alumnos que están en los

niveles de sala cuna a transición, su pro pedagógica de formación integral se articula desde la escuela y la vida como fundamento de la misma manteniendo latente la capacidad de generar procesos de transformación social. Cuenta con los niveles de caminadores, párvulos, pre jardín, jardín, transición incluyendo el servicio de guardería. Es una casa de 1 sólo nivel, con cuatro salones y tres baños, biblioteca, salón de Informática, sala de profesores, casa de muñecas, piscina de pelotas, oficinas de administración, psicología y primeros auxilios.

Visión

Impartir una educación amorosa y actual donde nuestros estudiantes desarrollan al máximo todas sus capacidades y den sus primeros pasos para la consecución de sus sueños y metas. Logrando así que el CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRIAS crezca y adquiera gran reconocimiento por todo su trabajo de formación dentro de su comunidad.

Misión

Conceder al estudiante la importancia que tiene como razón de ser para el desarrollo escolar. Incentivar sueños y metas por alcanzar mediante una educación amorosa, donde permitimos que cada estudiante de nuestra institución muestre su individualidad y la comparta de la mejor manera al interactuar con los otros. Formando personitas de bien con valores éticos, morales, sociales, culturales y democráticos.

Desarrollo teórico (Marco conceptual)

Autoridad.

La autoridad supone siempre una asimetría, una estructura comunitaria jerarquizada y un respeto incondicional hacia la instancia reconocida como superior que no se basa ni en la coerción ni en el consenso.

Educación.

Henz (1976) Dice que es el conjunto de todos los efectos procedentes de personas, de sus actividades y actos, de las colectividades, de las cosas naturales y culturales que resultan beneficiosas para el individuo, despertando y fortaleciendo en él sus capacidades esenciales para que pueda convertirse en una personalidad capaz de participar responsablemente en la sociedad, la cultura y la religión, capaz de amar y ser amado y de ser feliz.

Poder.

Weber (2005) Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad.

Disciplina.

Gómez, Mir y Serrats (1999) desde un punto de vista etimológico, el termino disciplina proviene de la misma raíz que discípulo y discente. Su significado implica la relación existente entre el maestro, la enseñanza, la educación, y propio discípulo. Así, se habla de disciplina

escolar cuando se hace referencia a las peculiares relaciones que en orden a la educación, se establecen entre elementos personales (docentes y discentes) en una institución educativa.

Crisis.

Steven Fink (2002), Afirma que las crisis son situaciones de alerta que corren el riesgo de aumentar de intensidad, lo que provoca el exhaustivo escrutinio de los medios de comunicación o del gobierno, interfiere con las actividades normales y dinamita la imagen de la organización, al tiempo que daña sus bases.

Estrategias Pedagógicas

Bravo S, Néstor (2008) Las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanza conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.

Pautas Enfocadas a la Adquisición del Prestigio Profesional de todo Profesor como Sustento de su Autoridad.

Ser puntual.

Llegar puntualmente al aula y comenzar la clase en su momento de ordinario requiere al profesor un esfuerzo y, además, saber prever las numerosas, pero habituales y por lo tanto no desconocidas, circunstancias, o situaciones, que lo dificultan.

Acabar la clase adecuadamente.

Acabar la clase adecuadamente significa acabar puntualmente, sin prisas ni agobios de último momento, de buen humor y dejando claro, con las explicaciones, la tarea que el alumno debe realizar.

Corregir al día los deberes y trabajos encomendados.

Es conveniente que el profesor, al organizar la clase asigne un tiempo para cada una de las distintas actividades que ha previsto realizar. Entre ellas debe incluir la corrección de los deberes o ejercicios del tema en estudio que el profesor, con anterioridad, habra indicado a sus alumnos.

Manejar el tiempo de la clase adecuadamente.

Es necesario que el maestro maneje el tiempo adecuado para dar sus clases, debe colocar el tiempo preciso para cada actividad sin tener prisa.

Preparación de la clase.

Tener la clase bien preparada todos los días, aunque a veces solo haya podido ser brevemente, sin buscar el lucimiento personal, sino el servicio a los alumnos. Tener la clase bien preparada supone saber el profesor que objetivo tiene para esa clase determinada, es decir, saber qué es lo que pretende enseñar y como lo va hacer, su didáctica, y saber qué es lo que los alumnos tienen que aprender. La claridad y el orden son imprescindibles en la exposición del profesor. Una clase bien preparada supone también acudir a ella con todo el material necesario para su realización.

Preparar bien los exámenes.

En la realización de los exámenes no cabe la improvisación. Los exámenes tienen que estar pensados y anunciados a los alumnos adecuadamente con la suficiente antelación conviene tener presente que un examen no debe ser desagradablemente sorprendente y que hay que dar a los alumnos el tiempo necesario para su cumplimiento. Es aconsejable corregirlos y dar los resultados lo antes posible.

Preparar las clases teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

Una buena preparación de la clase exige en primer lugar detenerse en las características de los alumnos y sus conocimientos previos, y en segundo lugar, tras el estudio personal de la materia, centrarse en el modo de transmitir unos contenidos de una manera bien estructurada, bien secuenciada y con el lenguaje más adecuado, es decir, claro y adaptado al nivel de los alumnos.

Tener el orden adecuado al preparar la clase.

Al preparar la clase, el profesor debe organizar de manera consecutiva el desarrollo de la clase. Esto se hace de acuerdo a las necesidades, las capacidades y el orden de cada tema.

Llevar material adecuado para la clase.

Durante la clase el profesor plantea distintas actividades para realizar con los alumnos, es necesario que al presentar la clase el maestro disponga del material que se necesita para la realización de dichas actividades.

Presentación personal.

Igualmente, cuidar los detalles de buen gusto relacionados con la urbanidad en el hablar y en el trato personal con los alumnos evidencia el respeto que los alumnos se merecen y que el profesor reconoce y manifiesta.

Transmitir respeto a los alumnos.

El atuendo personal del profesor refleja el respeto y la consideración que el profesor tiene hacia los alumnos.

No quejarse ni lamentarse.

No quejarse ni lamentarse de lo por que saben los alumnos, y nunca echar las culpas a profesores anteriores del bajo nivel que pueden tener los alumnos.

Utilizar el tono de voz de manera adecuada.

Es precioso vocalizar bien todas las palabras, emplear un tono de voz que resulte cómodo a todos los alumnos y una entonación adecuada. Dentro de sus posibilidades el profesor debe ser ameno en su exposición.

Comunicarse con eficacia y coherencia.

Durante la clase el profesor debe hablar teniendo coherencia en lo que dice y hace, en su presentación personal y en su trato con los alumnos.

Asesoramiento de los alumnos.

En un clima de libertad responsable, sin suplir ni manipular y sin crear dependencias afectivas al alumno que le impediría crecer o asumir sus propias responsabilidades. No es suficiente dedicar a esta tarea únicamente tiempo y buena voluntad. Para orientar hay que cualificarse y conocer a fondo a cada alumno.

Asistir a distintas reuniones.

Asistir a distintas reuniones (Seminarios, por departamentos, por niveles, por etapas, claustros, juntas de evolución) puntualmente y con la debida preparación, es decir, con la documentación previa leída y las posibles propuestas elaboradas. En el caso particular de las juntas de evaluación merece la pena destacar la importancia que tiene llevarlas preparadas y poner las calificaciones en el acta con la antelación suficiente.

Estar atento a lo que ocurre en clase.

Por una parte, atendiendo siempre a las posibles preguntas de los alumnos que van surgiendo a lo largo de la clase, evitando siempre la ironía y la humillación a cualquier alumno. Por otra parte, conviene que el profesor sepa averiguar cómo reciben los alumnos la materia que

les enseña , no solo mediante preguntas enunciadas en pruebas escritas posteriores a la clase, sino también de una forma más inmediata, por ejemplo mediante preguntas orales formuladas durante la clase.

Cuidar el orden del material.

Mantener en orden el material del aula (armarios, estanterías, murales, suelos) al inicio y al final de cada clase.

Mantener el salón ordenado.

Tener los pupitres y mesas ordenadas, las canecas de basura vacías y tablero limpio al iniciar y al finalizar las clases.

Mantener el escritorio ordenado.

Mantener ordenada la mesa de trabajo del profesor, tanto la del aula como la de la sala de profesores o despacho.

Tener ordenado el material de los alumnos.

En el salón de clase debe haber un espacio donde este de manera ordenada todo el material que los alumnos llevan a clase, cartulinas, carpetas, pinturas, juguetes etc.

Marco Legal

El presente proyecto de investigación tiene bases legales en los siguientes artículos de la Ley de General de Educación LEY 115 y Ley de educación nacional, Ley N° 26.206.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994

Artículo 1.

Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Artículo 4.

Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

Artículo 5.

Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de

formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

Artículo 13.

Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;

- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Artículo 15.

Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

Artículo 16.

Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía
- b) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia

- c) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

Artículo 119.

Idoneidad profesional. Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente, darán lugar a presunción de idoneidad ética.

Derechos y Deberes del Docente: Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206

Artículo 67.

Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica.

Derechos

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.

- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Deberes

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.

- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Derechos y Deberes de los Alumnos: Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206

Artículo 125.

Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.

Derechos

Artículo 126.-

Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de

conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.

- b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
- c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
- d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.
- e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
- g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
- h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
- i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

- j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

Deberes

Artículo 127.

Son deberes de los/as alumnos/as:

- a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.
- b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.
- c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.
- d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
- e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
- g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

Capítulo 3 – Metodología

A continuación se expondrá el enfoque de la investigación, el tipo de investigación, población, recolección de información, Análisis de claridad y pertinencia de los instrumentos, cronograma de actividades y presupuesto.

Enfoque de la Investigación

Para abordar el problema planteado se utilizara la metodología cualitativa de investigación que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), "El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a quienes se investigara) acerca de los fenómeno que los rodea, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir la forma la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad" (pag.364).

En esta investigación se pretende buscar las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del centro educativo Mundo de Alegrías. Es necesaria una clara comprensión de las características particulares de esta investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista "guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante, o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero

para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. ” (pág. 7)

Diseño de Investigación

Según Sabino (1986) “La investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada”.

La selección de muestra adquirida por el presente proyecto fue realizada con 1 preescolar el cual tiene convenio con la Corporación Universitaria adventista, seguido de la facultad de educación en el programa de Lic. En preescolar con el área de práctica pedagógica. Dicho preescolar recibió una carta de presentación en la cual se dio a conocer la investigación presente; por consiguiente debía dar respuesta positiva o negativa de su participación. Cuando se realizó el debido proceso de la selección de muestra se organizó la elaboración del material correspondiente a la aplicación del instrumento de entrevista y observación, cuando se hubo recolectado dicha información se procedió al análisis de datos los cuales revelaban las estrategias de autoridad utilizadas por las maestras de preescolar en el centro educativo Mundo de Alegrías. Este proceso llevó a una discusión de resultados resaltando la participación del preescolar.

Población

Según Tamayo y Tamayo, (1997), "La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación". La población escogida para este proyecto han sido maestras de los grados párvulos, jardín y transición del Centro Educativo Mundo de Alegrías.

Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectaran datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, este deberá ser representativo de dicha población. La muestra que se ha escogido son las mismas tres docentes de la población que hacen parte de los grados párvulos, jardín y transición del Centro Educativo Mundo de Alegrías. Esta se ha escogido ya que el campo de interés de las investigadoras es la educación.

Recolección de Información

Según Hernández, Fernández y Baptista recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico.

El instrumento escogido para la recolección de información es la entrevista semiestructurada y la observación.

Entrevista Semiestructurada.

Según Hernández, Fernández y Baptista, Las entrevista semiestructuradas, se basan en una guía de asunto o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Observación.

Según Hernández, Fernández y Baptista, este método de colección de datos consiste en registro sistemático, valido y confiable de comportamientos y situaciones observables a través de un conjunto de categorías y subcategorías

Los propósitos esenciales de la investigación cualitativa son: explorar ambientes, contexto, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997). Identificar problemas (Daymon, 2010)

Recolección de la Información

Para la recolección de la información de esta investigación se realizó (ra) siguiendo los pasos que serán presentados a continuación:

Organización

- Contacto con la institución.
- Consentimiento informado por maestras del Centro Educativo Mundo de Alegrías.
- Aval de los expertos.

Recolección

- Aplicación de prueba piloto.
- Observación a maestras del centro Educativo Mundo de Alegrías.
- Entrevista a maestras del centro Educativo Mundo de Alegrías.

Análisis de Claridad y Pertinencia de los Instrumentos

Los instrumentos que se realizaron para la recolección de esta investigación fueron una entrevista semiestructurada y un instrumento de observación.

El análisis de claridad y pertinencia de los instrumentos fue realizado por la Magister Jennifer Vega y la psicóloga Marcela Pérez quien es especialista en desarrollo infantil y procesos pedagógicos. Los instrumentos obtuvieron una calificación satisfactoria.

Cronograma de Actividades

Estrategias De Autoridad Aplicadas En El Aula De Clase Por Maestras Del Centro Educativo Mundo de Alegrías.

Tabla 1.

Actividades	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Inicio anteproyecto 14 julio del 2015					
Reunión con el Asesor y asignación capítulo 1 17-30 julio 2015					
Capítulo 2 marco teórico 30 julio - 6 de octubre del 2015.					
Reunión con asesor- capítulo 3 metodología 06 de octubre - 2 septiembre del 2015					
Aplicación del instrumento. 7 de septiembre – 18 de septiembre del 2015.					
Capítulo 4 tabulación y análisis 18 de septiembre – 24 de septiembre del 2015.					
Reunión con asesor 25 de septiembre del 2015.					
Conclusión – capítulo 5 25 de septiembre – 01 de octubre del 2015.					
Revisión General del proyecto por los miembros del equipo (Asesor y Estudiantes) 01 de octubre – 17 de octubre del 2015.					
Arreglos finales del proyecto 17 de octubre – 20 de octubre del 2015.					
Preparación para la sustentación 23 de octubre – 25 de octubre del 2015.					
Sustentación del proyecto 27 de octubre del 2015.					
Entrega de CD 3 de noviembre del 2015.					

Presupuesto

Tabla 2.

Conceptos	Ingresos	Gastos
Recursos propios adicionales	\$150.000	
Fotocopias e impresiones		\$20.000
CD		\$30.000
Total	\$150.000	\$50.000

Capítulo Cuatro – Análisis y Resultados

El presente capítulo tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos en el proceso investigativo, luego de aplicar la entrevista y la observación a las maestras del centro educativo Mundo de alegrías.

Proceso

Para realizar el proceso de aplicación de los instrumentos, se organizan los pasos a seguir de la siguiente manera.

1. Envío de carta informativa a el preescolar (Mundo de Alegrías) con convenio de prácticas pedagógicas con la Corporación Universitaria Adventista.
2. A las maestras que firman el consentimiento informado se les aplica la entrevista y la observación.
3. Se reúnen las respuestas de la entrevista y la observación de cada una de las maestras.
4. Finalmente se analiza los resultados que arrojaron los instrumentos con las estrategias de autoridad encontradas en el marco teórico.

Resultados

Según María Esplot Piñol en su categoría y subcategorías de puntualidad, las maestras del centro educativo Mundo de alegrías han aprobado satisfactoriamente ya que son puntuales para alcanzar a desarrollar las actividades planteadas, las cuales hay un tiempo determinado para ello,

también manifiestan que ellas dedican un tiempo para las correcciones de los deberes o ejercicios que se han dejado ya sean para el aula de clase como para la casa, también manejan el tiempo adecuado para dar sus clases y dar indicaciones de cada actividad sin afanarse.

En la segunda categoría sobre preparación de clases expuesta por nuestra autora, encontramos que las maestras del centro educativo evalúan y preparan las clases y los exámenes correctamente sin darle cabida a la improvisación, así mismo que las clases estén adaptadas al nivel y a las necesidades de los alumnos haciéndolas de forma bien estructurada, ordenada y de manera coherente con los temas a ver en el transcurso del año, las cuales son llamativas y pedagógicas, utilizando material adecuado para cada clase teniendo en cuenta algunas excepciones notadas en la observación.

En la categoría tercera expuesta por María E, Piñol se considera el tono de voz, la comunicación eficaz, aceptar la culpa de nuestros errores y el transmitir respeto a los alumnos como índices de una buena autoridad en un maestro. Al respecto conviene decir que se notó que no se han encontrado las mejores estrategias para brindar y ejercer respeto, ya que se van a los extremos porque se emplea en algunos casos actitudes permisivas y en otros, actitudes de dominio.

La cuarta categoría, asesoramiento de los alumnos habla sobre la asistencia a las reuniones planteadas por el comité de estudiantes a las cuales las maestras de la institución no asisten ya que no se realizan. Por otro lado las docentes intervienen en los problemas que se presentan con los niños dando las respectivas soluciones y explicando las consecuencias de los actos, aunque en algunas ocasiones se observó falta de atención por una maestra al momento de atender una situación; cabe señalar que para llamar la atención de los niños, ellas utilizan

canciones, cuentos, manualidades; pero si no se logra el objetivo se hace un llamado de atención con voz fuerte y se le da participación al niño en la actividad que se está realizando y si el alumno no obedece se lleva a la oficina de la directora donde reflexionan sobre su mal comportamiento y se calman. Para finalizar con esta categoría se resalta que cuando los alumnos se esfuerzan por que sus trabajos sean los mejores, las docentes los motivan con palabras, abrazos, permisos etc.

La quinta y última categoría, plantea que en el salón de clases debe haber un cuidado del orden del material, conforme a esto, ellas mantienen todo el material de los niños en un closet que está ubicado en el salón de clases, dicen que el orden y el aseo son muy importantes para que los niños tengan una mejor atención al momento del desarrollo de la clase. En los salones las maestras no cuentan con su propio escritorio pero si mantienen sus cosas personales ordenadas en el closet. En la observación realizada no se presentó ninguna lista de aseo por salón aunque utilizan canciones haciendo que todos los niños ayuden a recoger los juguetes, a botar la basura y ordenar el salón.

Capítulo Cinco – Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

En esta fase del proyecto, se pudo evidenciar que la entrevista y la observación realizada a las maestras del centro educativo Mundo de Alegrías, permitió recolectar información significativa, donde se lograron ver claramente cuáles son las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por las maestras.

Finalmente, se concluye que en esta etapa del desarrollo del proyecto se cumplieron con los objetivos trazados inicialmente, identificando a través de bases de datos las estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase. Para luego realizar una entrevista y observación que nos permitieron lograr describir las estrategias de autoridad utilizadas por maestras del preescolar mundo de alegrías, finalizando con la comparación entre las estrategias de autoridad utilizadas en el aula de clase por maestras del centro educativo mundo de alegrías y las estrategias encontradas en el marco teórico.

Con lo dicho anteriormente se concluyó que las maestras del centro educativo Mundo de Alegrías, cumplen en su mayoría con las estrategias de autoridad propuestas por María Espot Piñol; aunque deben mejorar en cuanto a la manera de ejercer más respeto por parte de ellas a los alumnos y que se tenga el material oportuno que utilizarán para cada sus clases.

Recomendaciones

- Para un correcto desempeño de autoridad dentro del aula de clase, se recomienda que las maestras del centro educativo Mundo de alegrías se

informen más específicamente sobre estrategias de autoridad del profesor ya que hay ciertas subcategorías nombradas por María Esplot Piñol que no se cumplen adecuadamente, estas son: transmitir respeto a sus alumnos y la de tener el material oportuno que utilizarán para cada una de sus clases.

Referencias Bibliográficas

Baptista, P. Fernández, C. Hernández, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*

Citado por María Esot Piñol (2001) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere.* (Ainscow y otros)

Citado por María Esot Piñol (1984) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere.* (Neraudeau p.398-99)

Citado por María Esot Piñol (1991) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere.* (Varela-Álvarez Uría,p. 66-67).

Citado por María Esot Piñol (1982) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere.* (Locke p 176)

Citado por María Esot Piñol (1712-1778). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere.* Jean Jacques Rousseau

Citado por María Esplot Piñol (1984) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere.* (Lukes, p.155).

Citado por María Esplot Piñol. Marshall (1998). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere*

Citado por María Esplot Piñol. Meil (2006). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere*

Citado por María Esplot Piñol. (Megías, 2002) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere*

Citado por María Esplot Piñol (1984). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Moya, p. 327)

Citado por María Esplot Piñol. Sennett (1982). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere*

Citado por María Esplot Piñol. Erasmo (1985). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere*

Citado por María Esplot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Nolan, 1998; Berger y Luckmann, 1997)

Citado por María Esplot Piñol. Dencik (1992). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere*

Citado por María Esplot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Pollard, 1987: 244, Thompson, 1979).

Citado por María Esplot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Revault D'Allonnes, 2008).

Citado por María Esplot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Batallán, 1998).

Citado por María Esplot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Varela, 1991).

Citado por María Esplot Piñol (1996) *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Wanjir, p. 276).

Citado por María Esplot Piñol (2005). *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Carabaña p. 102)

Citado por María Espot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Doyle 1977; citado en Pérez- Gómez 1998).

Citado por María Espot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Fernández, 2000).

Citado por María Espot Piñol. *En su libro la autoridad del profesor: Qué es autoridad y cómo se adquiere* (Reyna y Weiner, 2001).

Arendt, Hannah (2003) “¿Qué es la autoridad?”. En H Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, (p 145-225)

Arendt, H (2003) “¿La crisis en la educación?”. En H Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, (p 269-301)

Ariés, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid

Bauman, Zygmunt (2007). *Vida de consumo*, FCE, Madrid

Bauman, Z, (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona

Bauman, Z (2009). *Mundo de consumo*, Paidós, Barcelona

Beck, U Y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Paidós, Barcelona

Beck, U Y Beck-Gernsheim, E (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona

Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 28 (2010.4) © EMUI Euro-Mediterranean University Institute | Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730 Publicación asociada a la Revista *Nomads. Mediterranean Perspectives* | ISSN 1889-7231

Cibergrafia

http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Anexos

Medellín, septiembre 10 de 2015

Doris Carmona
Directora Mundo de Alegrías

Asunto: Solicitud de permiso y colaboración a proceso investigativo

Saludo cordial.

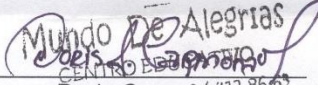
A través de la presente, como estudiantes de la Licenciatura en Preescolar de la UNAC, nos dirigimos respetuosamente ante usted para solicitar el respectivo permiso y colaboración en el proceso de recolección de información para nuestro proyecto de grado titulado "**Estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por las maestras del centro educativo Mundo de alegrías**". La recolección de la información gira en torno al contexto del preescolar y consta de una entrevista a las docentes de pre jardín, jardín y transición con un momentos de observación. Las fechas probables son:

Cronograma

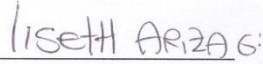
Fecha	Actividad
Octubre 14 y 15	Observación a maestras
Septiembre 20, 22, 23 y 25	Entrevistas a maestras


Gracias por su atención a la presente.

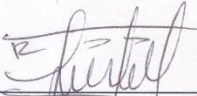
Quien autoriza:


Doris Carmona
Directora Mundo de Alegrías

Atte.


Lizeth Ariza


Dayle Azucena Gómez


Dania Sogamoso

**CORPORACION UNIVERSITARIA ADVENTISTA
FACULTAD DE EDUCACION LICENCIATURA EN PREESCOLAR**

El presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes para averiguar las Estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del preescolar Mundo de Alegrías.

Objetivo general

Conocer estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del preescolar Mundo de Alegrías.

INSTRUCCIONES:

Conteste las siguientes interrogantes con responsabilidad y honestidad de acuerdo a las experiencias que ha vivido como docente en este establecimiento.

La evaluación cuenta con escalas de 1 a 5 donde:

- 1- Muy malo.
- 2- Malo.
- 3- regular
- 4- Bueno.
- 5- Excelente

Marcela Perez.

Evaluación de claridad y pertinencia	Claridad					Pertinencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Es puntual al empezar la clase?					X					X
2. Considera que durante la clase maneja el tiempo requerido por cada actividad?					X					X
3. Corrige a tiempo los deberes y trabajos de los alumnos?					X					X
4. Al preparar cada examen lo realiza de manera clara y de acuerdo a las capacidades de los alumnos?					X					X
5. Tiene en su aula de clase niños con dificultades de aprendizaje /considera que presta especial atención a estos alumnos?					X					X
6. Las clases se adapta al nivel de los alumnos del grupo?					X					X
7. las clases son presentadas a los alumnos de manera consecutiva y ordenada?					X					X
8. Utiliza el material oportuno al momento de presentar su clase?					X					X

18. Se considera una persona que ejerce y brinda respeto?

Como docente brindo respeto es uno de los valores primordiales para enseñar a los alumnos y que más que su maestra lo sea.

19. Procura mantener su espacio de trabajo organizado?

Si por supuesto el orden es mi pasión

20. Plantea una lista de aseo junto con sus alumnos para mantener el salón limpio y ordenado?

NO hay una lista, pero al momento de organizar a los niños se les enseña que al momento de cantar la maestra todos deben de ayudar a organizar el salón.

21. Tiene un espacio en el salón donde se encuentra ubicado de manera ordenado el material de los alumnos?

Si hay un closet grande donde se guardan todos los materiales y además es muy amplio.

22. Al finalizar cada clase presenta conclusiones e indica claramente los trabajos a realizar para la siguiente clase y/o para casa?

Si, se realizan preguntas sobre lo visto y cuando se asigna tareas se le explica a los alumnos.

23. Es puntual terminar las clases?

Trato de terminar a tiempo, dependiendo de la actividad planteada

**CORPORACION UNIVERSITARIA ADVENTISTA
FACULTAD DE EDUCACION LICENCIATURA EN PREESCOLAR**

El presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes para averiguar las Estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del preescolar Mundo de Alegrías.

Objetivo general

Conocer estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por maestras del preescolar Mundo de Alegrías.

INSTRUCCIONES:

Conteste las siguientes interrogantes con responsabilidad y honestidad de acuerdo a las experiencias que ha vivido como docente en este establecimiento.

La evaluación cuenta con escalas de 1 a 5 donde:

- 1- Muy malo.
- 2- Malo.
- 3- regular
- 4- Bueno.
- 5- Excelente

Janiffa Vega

Evaluación de claridad y pertinencia	Claridad					Pertinencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Es puntual al empezar la clase?					X					X
2. Considera que durante la clase maneja el tiempo requerido por cada actividad?					X					X
3. Corrige a tiempo los deberes y trabajos de los alumnos?					X					X
4. Al preparar cada examen lo realiza de manera clara y de acuerdo a las capacidades de los alumnos?					X					X
5. Tiene en su aula de clase niños con dificultades de aprendizaje /considera que presta especial atención a estos alumnos?					X					X
6. Las clases se adapta al nivel de los alumnos del grupo?					X					X
7. las clases son presentadas a los alumnos de manera consecutiva y ordenada?					X					X
8. Utiliza el material oportuno al momento de presentar su clase?					X					X

ESTRATEGIAS DE AUTORIDAD APLICADAS EN EL AULA DE CLASE POR MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO MUNDO DE ALEGRÍAS

	Claridad					Pertinencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Considera que usted se dirige a los alumnos siempre en tono agradable y educado, evitando siempre la ironía y la humillación del alumno?					X					X
10. Cree usted que cuando realiza observaciones a los alumnos lo hace con delicadeza y discreción?					X					X
11. Cree usted que cuando realiza observaciones a los alumnos lo hace con claridad y firmeza?					X					X
12. Motiva a los alumnos cada vez que hacen algo?					X					X
13. Con que los motiva?					X					X
14. Que herramienta utiliza para tener la atención de los niños?					X					X
15. Tiene disposición al momento de intervenir en los problemas presentados en la clase?					X					X
16. Que hace cuando el alumno no obedece?					X					X
17. Asiste a las reuniones planteadas al comité de los estudiantes?					X					X
18. Se considera una persona que ejerce y brinda respeto?					X					X
19. Procura mantener su espacio de trabajo organizado?					X					X
20. Plantea una lista de aseo junto con sus alumnos para mantener el salón limpio y ordenado?					X					X
21. Tiene un espacio en el salón donde se encuentra ubicado de manera ordenado el material de los alumnos?					X					X
22. Al finalizar cada clase presenta conclusiones e indica claramente los trabajos a realizar para la siguiente clase y/o para casa?					X					X
23. Es puntual terminar las clases?					X					X

CORPORACION UNIVERSITARIA ADVENTISTA
FACULTAD DE EDUCACION LICENCIATURA EN PREESCOLAR

El presente cuestionario tiene como finalidad recolectar datos importantes para averiguar las Estrategias de autoridad aplicadas en el aula de clase por las maestras de preescolar.

INSTRUCCIONES:

Conteste las siguientes interrogantes con responsabilidad y honestidad de acuerdo a las experiencias que ha vivido como docente en este establecimiento.

1. Es puntual al empezar la clase?
Si, para alcanzar a desarrollar las actividades planteadas
2. Considera que durante la clase maneja el tiempo requerido por cada actividad?
Si, aunque algunos veces se presenta interrupciones necesarias para beneficio del aprendizaje del estudiante.
3. Corrige a tiempo los deberes y trabajos de los alumnos?
Si para que ellos observen que se puede realizar mucho mejor. Luego se observa el avance que han tenido durante los periodos.
4. Al preparar cada examen lo realiza de manera clara y de acuerdo a las capacidades de los alumnos?
Si, aunque los exámenes son más de participación lúdica, juegos, exposiciones y preguntas.
5. Tiene en su aula de clase niños con dificultades de aprendizaje /considera que presta especial atención a estos alumnos?
Si, para beneficio de aquellos alumnos se realiza una planeación más didáctica y un apoyo escolar con los padres.
6. Las clases se adapta al nivel de los alumnos del grupo?
Si claro, todas los logros temáticos van de acuerdo al nivel de los niños
7. las clases son presentadas a los alumnos de manera consecutiva y ordenada?
Si, se realiza una planeación, excepto cuando hay actos cívicos.

8. Utiliza el material oportuno al momento de presentar su clase?
Claro, ya que al realizar la planeación se organiza lo que se le va a presentar a los estudiantes.
9. Considera que usted se dirige a los alumnos siempre en tono agradable y educado, evitando siempre la ironía y la humillación del alumno?
Considero que mi tono es apropiado y me dirijo de forma amorosa.
10. Cree usted que cuando realiza observaciones a los alumnos lo hace con delicadeza y discreción?
De acuerdo, cuando una observación negativa se presenta en la mayoría, a la hora de realizar la historia o el cuento, Leo una historia que se base a cierta observación
11. Cree usted que cuando realiza observaciones a los alumnos lo hace con claridad y firmeza?
Las observaciones se realiza llamando al alumno y hablándole, siempre se hace de forma clara.
12. Motiva a los alumnos cada vez que hacen algo?
Siempre que algún alumno realiza algo bien lo felicito y pongo un sello en su manita.
13. Con que los motiva?
- Salir temprano al descanso - Caritas felices
- Borrar el tablero
14. Que herramienta utiliza para tener la atención de los niños?
Cuando hablo y observo que algún está desatento lo llamo por su nombre y lo hago participe, también utilizo una canción.
15. Tiene disposición al momento de intervenir en los problemas presentados en la clase?
Claro, se interviene y se da solución
16. Que hace cuando el alumno no obedece?
Se le cohibe algunos gustos y se le pone a reflexionar por medio de preguntas.
17. Asiste a las reuniones planteadas al comité de los estudiantes?

18. Se considera una persona que ejerce y brinda respeto?

Como docente brindo respeto es uno de los valores primordiales para enseñar a los alumnos y que más que su maestra lo sea.

19. Procura mantener su espacio de trabajo organizado?

Si por supuesto el orden es mi pasión

20. Plantea una lista de aseo junto con sus alumnos para mantener el salón limpio y ordenado?

NO hay una lista, pero al momento de organizar a los niños se les enseña que al momento de cantar la maestra todos deben de ayudar a organizar el salón.

21. Tiene un espacio en el salón donde se encuentra ubicado de manera ordenado el material de los alumnos?

Si hay un closet grande donde se guardan todos los materiales y además es muy amplio.

22. Al finalizar cada clase presenta conclusiones e indica claramente los trabajos a realizar para la siguiente clase y/o para casa?

Si, se realizan preguntas sobre lo visto y cuando se asigna tareas se le explica a los alumnos.

23. Es puntual terminar las clases?

Trato de terminar a tiempo, dependiendo de la actividad planteada