



LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES DE AUTORIDAD DE UNA COMUNIDAD DE ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

ARTURO TORRES MENDOZA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO

arturo.torresm@ensj.edu.mx

RESUMEN

La ponencia aborda un tópico de actualidad e importancia: las significaciones imaginarias que los adolescentes de secundaria tienen respecto a la autoridad. Pongo de relieve las tensas relaciones que se establecen entre alumnos y docentes de secundaria, colocando el tema de la autoridad como foco de reflexión, con las tensiones, concepciones y vivencias de los alumnos respecto a ella y las significaciones que le dan.

En el trabajo, armo un andamiaje teórico en el que destacan las propuestas de Castoriadis sobre lo imaginario social, algunos planteamientos de Foucault, sobre el poder, la disciplina y los dispositivos de control, y las ideas de algunos teóricos de la Escuela de Frankfurt sobre la autoridad.

La construcción metodológica se apoya en la mirada fenomenológica-hermenéutica, con sustento -fundamentalmente- en Gadamer y Ricoeur. Lo anterior, me permitió darle tratamiento comprensivo a las entrevistas y grupos de discusión, que triangulé mediante redes semánticas y se constituyó en el mejor camino para acercarme a las significaciones de autoridad de la comunidad en estudio.

Los resultados que presento, abren nuevas interrogantes y vetas sugerentes a partir de las cuales se podrían realizar nuevos estudios para comprender el fenómeno de las significaciones imaginarias de la autoridad, especialmente por su vinculación con los dispositivos de saber-poder que intervienen en la escuela y sus efectos en las relaciones educativas y en los procesos formativos.

Palabras clave: autoridad, adolescentes, planteles escolares, imaginación.





INTRODUCCIÓN Y PROBLEMA

El presente trabajo se corresponde con una investigación -para obtener el grado de doctor por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara- que tiene por título, “Las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de secundaria” y versa, precisamente, sobre las significaciones imaginarias sociales de autoridad construidas por una comunidad estudiantil de una escuela secundaria del Área Metropolitana de Guadalajara, donde planteo que en este espacio educativo, las autoridades escolares esperan ciertas actitudes de los adolescentes; en función de eso ejercen su autoridad.

Los adolescentes, como resultado de las relaciones que establecen en la escuela van recreando su imaginario social de autoridad, en un proceso donde sus ideas se mueven y seguirán moviéndose, ellos están en proceso de constituir el germen de la vida política; y el reconocimiento de la concepción de autoridad será fundamental en la constitución de las nociones que mediarán relaciones de convivencia cotidiana en espacios públicos. La escuela es una institución donde se desarrolla la vida política, la de los acuerdos, compromisos, consensos, contratos, quizá el nivel primigenio de la “cosa pública”, pero determinante en la vida de las instituciones posteriores.

Los adolescentes de nuestras escuelas, tienen mucho que mostrar, que expresar ante las figuras de una autoridad anclada en conceptos, por tanto, considero que es mejor pensar al margen y a la periferia de concepciones deterministas, para construir nociones desde una realidad propia, donde los sujetos emergen de sus contextos e interpelan el orden instituido.

Con estas reflexiones construí la pregunta de investigación, que modifiqué en el camino, en la medida en que tuve un mayor acercamiento a la teoría, así como resultado del trabajo de campo y las tareas posteriores, es decir, la descripción, análisis e interpretación de la información. La pregunta quedó como sigue: “¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria encarnadas en la cotidianidad escolar?”. El objetivo general siguió la suerte de la pregunta central, se fue modificando en el decurso del trabajo, para quedar, así, “Comprender las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria, y su vivencia en la cotidianidad escolar”.

La hipótesis la formulé así: “Las significaciones imaginarias sociales de autoridad de los adolescentes de la comunidad de estudio, son de dos tipos, instituidas e instituyentes, las primeras son





las “solidificadas”, las que ya están presentes, las segundas son las “radicales”, las creadas por las y los chicos en la escuela y cuestionan lo instituido”

CONTENIDO

Referentes teóricos

De acuerdo a la perspectiva teórica con la cual abordé el estudio, toda sociedad, es una construcción histórico-social que se autoconstituye y da su propia identidad, su forma de interpretar el mundo, no obstante, no está dada para siempre, ya que, “habrá siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento instituido [...] lo cual hace que una sociedad contenga siempre más de lo que presenta” (Castoriadis, 2003. p. 195). Ahora bien, de lo instituido y lo instituyente participa siempre lo imaginario.

Preciso lo que se entiende por imaginario en este trabajo, que es, “cuando queremos hablar de algo inventado [...], o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones” (Castoriadis, 2003, p. 219). Igualmente, digo lo que aquí se entiende por significaciones imaginarias sociales, y justifico la creación del constructo de significaciones imaginarias sociales de autoridad:

la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. [...], es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad (Castoriadis, 2005, p. 68).

Como ejemplos de significaciones sociales imaginarias, tenemos, “espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, nación, estado, partido [...], tabú, virtud, pecado, etc...,” (Castoriadis, 2005, p. 68), lo que me permite incluir el concepto de autoridad como una construcción más de estas significaciones imaginarias sociales. Ahora bien, “las significaciones imaginarias sociales son de carácter regional, cada sociedad, circunscrita a un tiempo y espacio determinado, crea sus significaciones imaginarias particulares” (Anzaldúa, 2012, p. 52), luego, los adolescentes del presente estudio, tienen sus imaginarios, ya que, “los propios adolescentes inventan sus significados y sus representaciones [...], no es repetición de acciones sino la invención permanente de sentidos” (Nava, 2010, p.113).





La autoridad escolar es un concepto presente en este trabajo, por eso, aquí participan estudiosos que permiten entender la forma en que se ejerce el poder, la disciplina y la autoridad, es así, que me apoyo en teóricos de la Escuela de Frankfurt u otros cercanos a ella, como Horkeimer y Adorno (1998), que critican a la ilustración, en tanto que no se preocupa más por disciplinar que por otorgar libertades, Reich (2007), que cuestiona al “pequeño hombrecito”, Marcus, que habla de la “aterradora armonía entre la libertad y la opresión”, Arendt (1954), que se ocupa de develar el sentido de la autoridad, o Foucault (1995), que critica los dispositivos de control disciplinarios.

Sustento metodológico, resultados, análisis e interpretación de datos

Por su naturaleza, el procedimiento metodológico respondió a una visión epistemológica que recuperó y reconstruyó los testimonios de los alumnos sobre la vida escolar, por lo tanto recurrí a la aplicación de 46 entrevistas realizadas a adolescentes hombres y mujeres, a la realización de tres grupos de discusión y al cruce de los dos instrumentos metodológicos señalados.

El trabajo de campo, inició con las entrevistas in situ a una población del alumnado abierta. Esta fase tuvo como propósito conocer cuáles son las vivencias de los adolescentes acerca de la autoridad escolar. Aspecto que se develo a través de cuatro preguntas orientadoras, que fueron: ¿a quiénes consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, y ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, ¿por qué? Las condiciones para la entrevista se dieron a partir de tres criterios:

Espacios informales de interacción cotidiana: cuando los adolescentes visitaban la cooperativa, cuando salían al baño y en el receso;

No hubo esquemas o citas previas, sino que se presentaron en un espacio informal y natural; y,

Se trabajó con un rapport basado en la apertura de un diálogo informal, donde las preguntas sólo fueron parte de un guion que se ajustó a las circunstancias.

De la lectura de las narrativas, aparecieron once categorías de estudio, desde las cuales avizoré los primeros indicios comprensivos, pues: “la comprensión empieza cuando algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas. Ahora vemos, lo que ello requiere: una suspensión de juicios” (Gadamer, 1998, p. 67). Las categorías son: las autoridades cuidan y protegen; las autoridades dirigen y enseñan; las autoridades mantienen el orden y la disciplina; las autoridades reportan y expulsan; las autoridades niegan y/o aplican justicia; las autoridades vigilan y regañan; las autoridades exigen, son estrictas y dan ordenes; las autoridades no mantienen gran comunicación con los





adolescentes de secundaria; las autoridades no dan cuenta de las cuotas; las autoridades uniforman; y, las autoridades escolares son necesarias.

En cuanto a los grupos de discusión, me permitieron avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias de los adolescentes en torno a la autoridad escolar. La categoría de trabajo, fue, "las opiniones de los adolescentes respecto a las acciones de protección y represión de la autoridad escolar y la necesidad o no de esta". La pregunta particular la planteé así, ¿cuáles son los significados que los adolescentes de secundaria le dan a las actitudes de represión y protección de las autoridades escolares y la necesidad de las mismas?

Las entrevistas grupales tuvieron la participación, en el caso del primer grado de doce alumnos: seis de cada sexo, dos de cada grado, y, de ellos, uno bien portado y otro mal portado, esto, desde la perspectiva de las autoridades escolares. En cuanto a los grados segundo y tercero se aplicaron los mismos criterios señalados para el primer grado, sólo se redujo la participación de los entrevistados a ocho, después de constatar que era un número más idóneo para la realización del trabajo. Entre las razones para conformar los grupos de discusión por grado, tomé en consideración la recomendación siguiente, "cuando trabajamos en las franjas inferiores, los intervalos de edad han de ser más reducidos que cuando lo hacemos en las superiores" (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

Desde el principio consideré que el grupo de discusión permite entender el discurso de los adolescentes situado en un espacio particular, y que este discurso está dotado de sentido, es productor de significados. Partí de la consideración, que, "los grupos de discusión se pueden ver y utilizar como simulaciones de los discursos y conversaciones cotidianos o como un método casi naturalista para estudiar la generación de representaciones sociales" (Flick, 2007, p. 135). En este sentido, los resultados de los grupos de discusión se consideran representativas de la comunidad de adolescentes del espacio escolar en estudio.

En los grupos de discusión se manifestaron consensos, pero también disensos. Se reafirmaron símbolos, ritos y mitos presentes en la escuela y la sociedad, pero al mismo otros fueron cuestionados, lo que da sustento a la propuesta de Castoriadis, en el sentido de que nada está predeterminado para siempre, que existe la posibilidad de que se exprese el imaginario radical, que construye y reconstruye nuevas significaciones sociales, desde y en el imaginario.

Seguí a Gibbs, (2012) para proceder a categorizar de acuerdo a criterios significativos para el estudio y elaborar los códigos subyacentes a las categorías, que me permitió identificar y registrar





pasajes para el análisis e interpretación del texto. De esa manera, construí las categorías siguientes: la cara amigable de la autoridad; la cara represiva de la autoridad; la necesidad de la autoridad; identificación de las autoridades desde las voces adolescentes; y, la autoridad en el banquillo de los acusados.

Enseguida realicé el cruce de las entrevistas y los grupos de discusión que tuvo por título, “el encuentro de horizontes de sentido desde las narrativas y voces adolescentes”. En consonancia, el sentido de los discursos adolescentes, de acuerdo con Ricoeur (2006) y Gadamer (2006), incluyó, “hablar y escuchar”, es decir, entrar en “diálogo” con los textos, para hallar “unidades de sentido”, que permitieron cerrar “el círculo de la comprensión”, en el encuentro intersubjetivo entre investigador y discurso escrito.

El encuentro de los datos, dio como resultado la “triangulación metodológica” que de acuerdo con, Cohen y Manion (2002) y Flick, (2007), la “triangulación dentro de los métodos”, implica utilizar técnicas que se inscriben dentro de una misma tradición metodológica. El proceso de triangulación “dentro de los métodos”, permitió construir siete núcleos de sentido, los cuales fueron “comprendidos” mediante preguntas que les formulé. El primer núcleo fue denominado “identificación y reconocimiento de las autoridades desde las narrativas y voces adolescentes”, que construí apoyado por las siguientes preguntas, ¿cuáles son los criterios que permiten a los adolescentes del presente estudio identificar a las autoridades escolares?, y ¿a quiénes y por qué reconocen como autoridades en el espacio escolar?, al respecto utilicé los textos de los adolescentes desagregados como viñetas, que al relacionarse en un sentido lógico, permitieron construir redes semánticas que sintetizaron lo expresado en las entrevistas y grupos de discusión.

Los seis núcleos de sentido restantes, en los que seguí el mismo procedimiento, son: la presencia de la autoridad da seguridad y proporciona acogimiento; asentimiento de la autoridad y la disciplina; disciplina y autoridad ¡sí!, pero, no tanto que queme al santo; las barreras comunicativas; la invasión de la individualidad; y, el que la hace la paga.

Lo anterior, me permitió identificar las significaciones imaginarias sociales de autoridad, que se asumen y crean en la comunidad de estudio, lo que requirió recordar la pregunta general de investigación, ¿cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de los adolescentes de secundaria encarnadas en la cotidianidad escolar?, a partir de la cual, diseñé dos preguntas específicas, ¿cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar





instituidas de los adolescentes de secundaria?, y ¿cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar instituyentes de los adolescentes de secundaria?

Enseguida, definí las significaciones imaginarias de los adolescentes de la comunidad de estudio en instituidas: la autoridad escolar es necesaria en la escuela secundaria; la autoridad escolar implica obediencia; la autoridad escolar es un ente protector; la autoridad escolar es portadora del “saber”; y, la autoridad escolar es depositaria del orden y la disciplina, e instituyentes: la autoridad escolar encarna los dispositivos disciplinarios de control autoritarios; la autoridad escolar aplica castigos injustos y desmesurados; la autoridad escolar es despótica en su relación con los adolescentes; la autoridad escolar invade la esfera privada de los adolescentes; la autoridad invisibiliza a los adolescentes; la autoridad escolar impone su poder; y, la autoridad escolar es motivo de escarnio.

CONCLUSIONES

Del trabajo surgieron conclusiones que comparto, con respecto a la pregunta central de investigación, ¿cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad en los adolescentes de secundaria encarnadas en la cotidianidad escolar?, encontré que son de dos tipos: instituidas e instituyentes. Las primeras son las socialmente cuajadas, las segundas se corresponden con la imaginación radical de los adolescentes.

Las significaciones imaginarias sociales instituidas son compartidas y aceptadas por una parte considerable de los adolescentes que participaron de este estudio, así, al considerar necesaria la presencia de la autoridad en la escuela secundaria, esto permite trabajar con cierta “normalidad”, pues en tanto institución “solidificada”, garantiza la “continuidad”, la “repetición” y “funcionamiento” de los trabajos escolares, en cuanto a la obediencia, esta implica la heteronomía, es decir, la aceptación de un poder externo que se debe acatar, pues es algo que a fuerza de repetición se ha instalado en las y los chicos de la secundaria, ya que proviene de una “autoridad”, que “encarna” el “orden” y la “disciplina”.

De las significaciones imaginarias sociales de autoridad instituyentes encontré, que dan cuenta que las y los adolescentes desde su posición radical y transformadora, abonan a la idea de eliminar aquellos dispositivos de disciplina y control que consideran autoritarios, ya que cuestionan la abundancia de medidas tales como los “citorios”, los “reportes”, las “suspensiones” o la “expulsión” del





plantel, puesto que plantean que, en el mayor de los casos, se trata de castigos injustos, que revelan la insensibilidad de la autoridad escolar.

Ligado a las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes emergieron dos representaciones fundamentales de la autoridad escolar, que he llamado, “la cara amigable de la autoridad” y “la cara represora de la autoridad”, estas dimensiones, se reiteraron tanto en las entrevistas, como en los grupos de discusión, por lo que la autoridad escolar se puede equiparar con una moneda de dos caras, se puede mostrar una u otra, aunque en el análisis realizado, la que más se reitero es la segunda.

Respecto a “la cara amigable de la autoridad”, los chicos la reconocen por ser tolerante, por no exagerar los pequeños yerros que se comenten en las relaciones cotidianas, porque sienten que reciben una trato amable, el cual es advertido, “porque se ve”, “se siente”, además de que se consideran “orientados”, ya que se les presta atención y son escuchados, asimismo les dan espacios de esparcimiento.

Por el contrario, identifican “la cara represora de la autoridad”, con la intolerancia, de los docentes, que los castigan cuando tienen un desempeño académico que no está a la altura de lo que se espera de ellos como consecuencia del estado de ánimo de los profesores u otras autoridades escolares, cuando los ignoran y no los escuchan, o son agredidos verbal o físicamente, al momento en que les entregan citatorios, suspensiones o bien los amenazan con expulsarlos del plantel, e igual, cuando no los dejan ingresar al salón, o bien, no les permiten salir del mismo a la hora del receso.

Quiero dejar patente, que no es mi intención pretender que con este acercamiento a las significaciones imaginarias sociales de autoridad de los adolescentes de la comunidad estudiada, se vayan a resolver los problemas de comunicación que se presentan en la escuela secundaria, la idea de este estudio, fue sólo, poner en la palestra, las significaciones imaginarias sociales de autoridad de una comunidad estudiantil, los cambios que se requieren en la escuela secundaria y particularmente la modificación de las relaciones entre adolescentes y autoridades, exigen más estudios.

REFERENCIAS

Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. [Versión electrónica]Tramas 36, UAM. X. México, pp. 177-208.





- Arendt, H. (1954). ¿What is Authority? Recuperado de:
<https://webpace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEEArendtWhatIsAuthorityTable.pdf>
- Canales, M. & Peinado, A. (1999). "Grupos de discusión". En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan. (Comp.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis.
- Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución. Argentina: TusQuets.
- Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto. España: Gedisa.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid: La muralla.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1995). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI.
- Gadamer, G. (2006). Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Horkheimer, M & Adorno, T. (1998). Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.
- Nava, M. (2010) El consumo de medios audiovisuales y la construcción de imaginarios en adolescencias de escuelas secundarias: del conocimiento al mito. [Tesis inédita] Universidad Pedagógica Nacional.
- Reich, W. (2007). Escucha pequeño hombrecito. Recuperado de la Web:
<http://www.enxarxa.com/biblioteca/REICH%20Escucha,%20hombrecito.pdf>
- Ricœur, P. (2006). Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI.

