

Las significaciones imaginarias sociales de autoridad: la vereda metodológica

Arturo Torres Mendoza¹

¹Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

Resumen

El presente artículo da cuenta de una investigación doctoral que aborda el tema de las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de una escuela secundaria. Dada la importancia que ha adquirido en el mundo de la academia, explicar los procesos metodológicos en la construcción de una tesis, aquí se habla de la metodología, técnicas e instrumentos utilizados en el presente estudio, (entrevistas, grupos de discusión y observación) así como del ámbito de estudio, la elección de los sujetos participantes y el proceso que se sigue en el análisis e interpretación de datos. Es un espacio, donde además se fija la postura epistemológica de carácter fenomenológico y comprensivo y la teoría de los imaginarios de Castoriadis, que en una relación dialéctica con los datos y la interpretación del investigador, ha permitido ir comprendiendo cuales son las significaciones imaginarias sociales que sobre la autoridad tienen los adolescentes de la comunidad en estudio.

Palabras clave: Imaginario social, autoridad, adolescencia

Introducción

En este artículo, se ofrecen en principio dos apartados, el primero donde se fija la posición epistemológica de la que se parte, y otro más, donde se deja constancia de lo que se entiende por significaciones imaginarias sociales, que es el eje teórico de la investigación. Posteriormente, y en primer lugar, se incluyen las consideraciones metodológicas; enseguida, el ámbito y los adolescentes del presente estudio; después las características de las y los chicos que aquí participan; posteriormente, viene el apartado de las entrevistas; y, finalmente, se habla de los grupos de discusión. Sirva de aclaración, que el análisis e interpretación de datos en extenso, tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión, se encuentran en capítulos separados, que aquí sólo se anuncian, puesto que el objetivo central, tal cual ya he dejado constancia, está en ofrecer en “vitrina” el proceso metodológico utilizado.

Por otro lado, en este momento, me permito incluir la nomenclatura manejada y decir que los nombres que se utilizan son ficticios, esto con la idea de garantizar el anonimato de todas las personas de la escuela donde se ha llevado a cabo el estudio.

Cuadro 1. Nomenclatura para referirse a los participantes.

De las entrevistas	De los grupos de discusión
Ejemplo: (Aa, 1) la “A” se refiere a adolescente, la “a” a mujer y el “1” es el número que se le asignó. Entonces: (Aa, 3) es la adolescente que tiene el número tres; y (Ao, 3) es el adolescente al que se le asignó el número tres.	Ejemplo: (Ao, Gd, 1) la “A” se refiere a adolescente, la “o” se refiere a hombre, “Gd” es grupo de discusión y uno se refiere al primero de los tres grupos de discusión que se realizaron. Entonces: (Aa, Gd, 3) se asocia con una adolescente que participó en el grupo tres.

De los “lentes” que traigo puestos

El sustento epistemológico de la investigación en curso, se basa en el paradigma interpretativo. Por eso, aquí está presente una visión comprensiva y fenomenológica que permite dimensionar a los sujetos que participan de este estudio, como entes que se mueven en el mundo de las subjetividades, lugar y

espacio de creación y recreación social, que pueden ser comprendidos desde la interpretación de sus acciones y dan lugar a relacionarlos con la categoría de significaciones imaginarias sociales de autoridad, en tanto construcciones de los sujetos que viven el mundo de la vida, que construyen su realidad, sus instituciones sociales y los símbolos que les dan sentido.

En esta investigación, no se busca llegar a leyes generales y universales para explicar el mundo, sino comprender un fenómeno particular, sin determinismos, ni desde una perspectiva racional –en los términos que se entiende desde la visión hipotético-deductiva-, tampoco habrá predicción ya que la investigación no estará controlada, por el contrario de manera permanente se interrogará a la investigación misma, a partir de la información que surja del trabajo de campo.

Desde la postura adoptada, se considera que lo que se hace desde el quehacer científico se relaciona con el “contexto de coexistencia humana”, por lo que las verdades son relativas, por lo que no cabe en este espacio, -tal cual ya se anunció: “un discurso caracterizado como la verdad universal, con un propósito totalizador que tiende, por tanto, a ser intolerante hacia la diferencia” (Usher, 1996, p. 4). Y justamente, porque es un discurso inserto en cierto contexto, donde existen ideas hegemónicas, instituidas, pero también instituyentes, diría Castoriadis (2003), distintos investigadores tendrán diferentes perspectivas y formas de acercarse a un objeto de estudio.

Las significaciones imaginarias sociales

Para Castoriadis, (2003), siempre se presenta una tensión entre dos dimensiones del imaginario, el instituido y el instituyente. De manera que lo social instituido y lo social instituyente se refieren a la sociedad en su conjunto, que se integra en el primer caso por las instituciones y las significaciones imaginarias sociales cristalizadas y en el segundo al imaginario social instituyente, como se advierte, son conceptos abarcativos que se refieren a la sociedad en su conjunto pero que se integran o descomponen en unidades más específicas, a las que podemos identificar como significaciones imaginarias sociales. Por lo tanto, es necesario precisar qué se entiende por significaciones imaginarias sociales, y más

precisamente, por significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar, razón por la cual, se incluye la siguiente cita:

hay pues una *unidad* en la institución total de la sociedad; considerándola más atentamente, comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de 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. Esa urdimbre es lo que yo llamo el *magma de las significaciones imaginarias sociales* que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan (Castoriadis, 2005, p. 68).

Como ejemplos de significaciones sociales imaginarias, se ofrecen las siguientes: “espíritus, dioses, Dios, *polis*, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc...,” (p. 68), lo que da lugar a incluir el concepto de autoridad como una construcción más de estas significaciones imaginarias sociales. Ahora bien, cuando estas “significaciones imaginarias sociales” se solidifican, devienen en el “imaginario social instituido”, pero siempre habrá lugar para las “significaciones instituyentes” (Castoriadis, 2002).

Si bien es cierto, que en una sociedad histórica encontramos un imaginario social instituido, también lo es que en dicha sociedad participa la plurivocidad, la multiplicidad de voces que permiten la presencia de varias significaciones imaginarias sociales, por eso es acertado decir que: “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). Pero, algo más: “un individuo no puede ser portador o representarse la totalidad de las significaciones de una sociedad” (Anzaldúa, 2012, p. 56).

Ahora bien, el imaginario social producto de las significaciones sociales imaginarias solidificadas, que devienen en símbolos, mitos, creencias o concepciones, “regulan las relaciones sociales, pero a la par, tiene una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones” (Anzaldúa, 2012, p.

57), que podremos advertir en las creencias, concepciones e ideas de las y los chicos de secundaria del presente estudio, toda vez que: “los propios adolescentes inventan sus significados y sus representaciones, porque siempre surge algo nuevo, no es repetición de acciones sino la invención permanente de sentidos” (Nava, 2010, p.113). Con estas ideas se puede ir avanzando para entender cómo es que los adolescentes interiorizan, pero también crean y recrean sus significaciones imaginarias sociales de la autoridad escolar, mediante símbolos, procesos de alienación, significaciones, y el papel que desempeñan en la interpretación y comprensión de dicha autoridad.

Por lo tanto, se puede decir que las significaciones imaginarias sociales presentes en la escuela secundaria, permean a los adolescentes inscritos en este espacio educativo, pero también se puede advertir el elemento “radical”, la propia creación de un imaginario social instituyente que se fragua desde sus propias ideas y significaciones que le dan a la autoridad escolar, veamos sólo un ejemplo que se puede considerar una significación imaginaria asociada a la escuela –a las relaciones que ahí se establecen- referida al papel del docente: *porque a veces necesitamos algún consejo de alguien que ha recorrido la vida, yo conozco algunos compañeros que no tienen papá, o no tienen mamá, entonces yo quisiera que los maestros apoyaran en ese sentido (Ao, 4), yo nunca me he sentido apoyado ni nada, nunca he tenido la necesidad de que me respalden, [...] sobre el tema que dije, de eso que si nos sentimos apoyados, yo creo que les vales madres, o sea que mientras no les afectes a ellos, no te van a decir nada, no te van a ayudar en nada (Ao, Gd, 3).*

Como vemos en el primer caso (Ao, 4), se sostiene la idea asociada un imaginario social instituido, -quizá un mito- de que el docente es una persona en la que se puede depositar la confianza y pedir orientación, en el segundo caso (Ao, Gd, 3), por el contrario, se le ve al profesor como alguien ajeno, a quien *le vales madres*, que por otro lado, se puede sospechar que no es una apreciación privativa de los adolescentes de secundaria, sino compartida por sectores más amplios de la sociedad, pero que los chicos y chicas de la institución escolar le dan su propio

significado, de tal suerte que se convierte en un discurso instituyente desde las voces de los escolares que participan de este estudio.

Primeras consideraciones metodológicas

La metodología utilizada en el presente estudio es de carácter cualitativo, ya que se pretende comprender las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de esta comunidad de estudio, se parte del supuesto de que los adolescentes de secundaria crean e instituyen sus significaciones imaginarias sociales de autoridad a partir del conjunto de símbolos que las expresan y que reciben de la sociedad, la familia, la propia escuela, así como de las relaciones intersubjetivas que establecen en sus vivencias cotidianas.

Las narrativas (producto de las entrevistas), las opiniones (resultado de los grupos de discusión), y la observación, que está presente al momento de visitar o visitar la escuela y que se da también al momento de aplicar los dos instrumentos metodológicos señalados, completarán –desde la perspectiva que se tiene al momento- la comprensión de las significaciones imaginarias sociales que de la autoridad tienen los adolescentes de secundaria. Por otro lado, la observación, incluye la mirada de los ritos, desde el llamado, *espacio de interacción* y que se puede definir como él “escenario donde se concreta un tipo específico de intercambio intersubjetivo, donde se comparten gestos, palabras y acciones que tienen sentido altamente significativo en la vida escolar y que se dan de manera cotidiana y reiterada”. (Valencia, 2010, p. 74), que en el caso del presente estudio incluyen las ceremonias cívicas, la forma en que los adolescentes se relacionan con sus pares, con las autoridades, o los ritos propios que realizan en los espacios de su cotidianidad escolar.

Por otro lado, es menester aclarar que la investigación siguió su curso, en este sentido, se presentaron en un primer momento inferencias o análisis de los datos, que se fueron completando en la medida en que se avanzó en el presente estudio, pues como dice Spradley (1988) la investigación sigue un ciclo de carácter

circular, es decir, que los datos nos regresan a la teoría, y nuevos descubrimientos en el campo, nuevos patrones de sentido nos invitan a regresar y rehacer lo antes hecho, o como se plantea enseguida:

en este proceso hermenéutico, fue necesario advertir que los supuestos, que respondían de alguna manera a las preguntas surgidas de la problematización, no tenían una función de hipótesis que pretendieran ser comprobadas. [...] la intención era lograr una orientación de sentido. [...] partí de considerar que los supuestos descritos me permitirían sólo desde el propio proceso de interpretación [...] construir hipótesis y validar los conceptos y criterios construidos, lo cual metodológicamente constituye una tarea a posteriori y de continuos procesos dialécticos entre los datos empíricos y la teoría que permite sustentar la propia realidad. (Valencia, 2010, p. 72).

Es, dice esta última autora, “el eterno retorno investigativo”, como también lo reconoce la siguiente escritora: “el investigador debe saber que las primeras inferencias factuales y conjeturas suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de investigación” (Bertely, 2000, p. 62).

Por eso, el proceso circular o dialectico ha seguido un curso, en el que se avanza y luego se retrocede, para ganar en claridad y comprensión de lo que se estudia, para enseguida lograr dar saltos de calidad en la elaboración del documento que se trabaja. Por otro lado, dado que una de las intenciones de la presente investigación es: “acceder al universo de significados de los actores” (Guber, 2004, p. 132), se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión, bajo la consideración de que son los medios más adecuados para lograr el propósito fijado, puesto que la presente investigación se inscribe metodológicamente en una visión comprensiva *Verstehen* de la realidad. De estas técnicas y su instrumentalización, se hablará más adelante, por ahora, quiero presentar el ámbito de estudio y a los adolescentes que en él participan.

El ámbito y los adolescentes del presente estudio

La escuela secundaria técnica donde se realizó el estudio se ubica en el sur poniente del área metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopán, considerada una zona de clase media alta, no obstante, cuando pregunté a los adolescentes que a ella asisten, ¿en qué trabajan sus padres?, y ¿en qué colonia viven?, me percaté, que la generalidad de la población estudiantil de esta escuela proviene de barrios populares y que sus padres –en su gran mayoría- pertenecen a la clase trabajadora.

A la 1:15, P.M. Empiezan a llegar los adolescentes del turno vespertino que tiene una población aproximada de 700 alumnos, (el turno matutino está más poblado). La gran mayoría llega en el transporte público, algunos lo hacen a pie y otra parte son transportados por sus padres en vehículos privados y aunque son la minoría, logran congestionar la calle por algunos minutos, puesto que coinciden con la salida de los alumnos del turno matutino a muchos de los cuales van a recogerlos sus padres en sus vehículos, se advierte que la población matutina tiene un nivel socioeconómico mayor, a decir del número de padres que llegan por ellos en automotores.

Entre las 13:15 que empiezan a arribar los alumnos del turno vespertino, las 13:30 que salen los del matutino, las 13:45 que abren la puerta de entrada para los alumnos del turno vespertino y las dos que cierran la puerta de ingreso, (los que llegan después de esa hora, son anotados y podrán entrar hasta el módulo que inicia a las 14:45) es grande el bullicio fuera de la escuela.

Los alumnos que llegan, y los que se retiran, tienen que serpentear entre los carros de los padres de sus compañeros que llegan a dejarlos o a recorrerlos, no se molestan cuando algún carro está a punto de atropellarlos, conocen que es parte de lo cotidiano y que además son los padres de sus compañeros los que van al volante.

Frente a la escuela se ubican algunos negocios pensados en las necesidades y gustos de los estudiantes, está el de fritangas y el *ciber* para aquellos que llegan a jugar un rato en las maquinas o a imprimir algún trabajo que han de

entregar en alguna de sus asignaturas, justo en los alrededores de estos lugares y a lo largo de la calle están apostados muchos adolescentes que ya concluyeron la secundaria (algunos en esta misma escuela) y que van a la conquista amorosa, algunas chicas platican con ellos y esperan hasta el último minuto para ingresar a la escuela.

De entre los que salen, algunos proceden a ponerse los *piercings* o aretes, (sin distinción de género) a desfajarse y quitarse parte, o todo el uniforme (previamente han tenido la precaución de llevar otra ropa bajo el atuendo escolar), se ponen de acuerdo para ir a “dar la vuelta” o a visitar la casa de alguno de ellos.

Por el contrario, los que ingresan (los del turno vespertino), se fajan sus ropas, se desprenden de aretes y *piercings*, ellas se quitan algo de pintura, ellos se alisan el pelo, esconden pelotas que luego utilizarán en el receso, la batalla, el disimulo, el juego entre los adolescentes de secundaria y las autoridades escolares ha comenzado. Es la lucha entre el control del cuerpo social y del cuerpo individual de los adolescentes de secundaria, por el poder escolar, por la autoridad, como vía para lograr el dominio de la conciencia: “mediante un trabajo insistente, metódico que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, del cuerpo sano” (Foucault, 1992, p. 104),) y la resistencia, que asigna un rol a los grupos subalternos, como productores de nuevos significados a las prácticas escolares, que ve la escuela como, “un terreno cambiante de lucha y contestación” (Giroux, 1992, p. 148).

Una vez dentro de la escuela, una buena proporción de chicos y chicas se despreocupan por llegar con rapidez a sus aulas, ya están dentro y no les pondrán reporte por llegar tarde, inician sus vivencias en el espacio escolar, se conforman varios grupos de hombres y de mujeres, otros, -los menos- son mixtos, igual se pueden observar las parejas que se toman de la mano, se distribuyen por los patios, se sientan en las jardineras, se dirigen a la *cooperativa*, se introducen a los baños, las mujeres adolescentes aprovechan el tiempo para compartir cosméticos y maquillarse, están en los espacios que consideran propios, se apoderan de ellos, el salón en un rato más será un espacio de trabajo donde no se podrán dar las libertades que ahora hacen suyas.

Muchos están dentro quince minutos antes del *toque* de ingreso a clases, desde que abrieron la puerta de entrada aprovecharon para posesionarse de sus espacios de convivencia, otros entran corriendo y salvando la *garita* de la entrada, justo cuando suena *la campana*, algunos prefieren la amonestación y se quedan en la calle otros minutos, entrarán a la segunda clase con citatorio en mano si ya agotaron el número *permitido* de retardos.

Ya sonó el timbre y son pocos los alumnos que se encuentran en sus aulas –igual sucede con los profesores- la plática, los juegos, la diversión son actividades muy atractivas, es el momento en que inicia la tarea del *regimiento de infantería* conformado por los integrantes de la oficina de Servicios Educativos Complementarios (SEC), con Pedrito¹ al frente, para solicitar a los estudiantes que pasen a sus grupos, todos los prefectos empiezan a recorrer la escuela para sacar a los chicos de los baños, retirarlos de la cooperativa, de las canchas, de los escondites que tienen junto a los contenedores de basura del estacionamiento y hasta del pasillo de la biblioteca, que ubicado en un segundo piso y alejado de los edificios centrales, se torna en un espacio preferido de las parejas de jóvenes adolescentes.

Pedrito y sus subalternos de SEC, recorriendo todos los espacios de la escuela, que apoyados por el subdirector, que se para de frente al patio y a un lado de la oficina, hacen todo el esfuerzo para que los alumnos entren a sus aulas, es una lucha de fuerza, de poder a poder, de resistencia, donde los adolescentes saben que se encuentran a diario con la fuerza de la autoridad, a la que tratan de evadir el mayor tiempo que les es posible, por fin, quince o veinte minutos después, todos los alumnos están en sus aulas, no sucede lo mismo con los maestros, siempre hay algunos que llegarán tarde al salón de clase, cuando los alumnos pueden, se lo echan en cara a sus prefectos.

Son parte de los encuentros, de las vivencias diarias de los adolescentes de secundaria, cuando salen a receso y luego este termina, tendrán una batalla similar, las autoridades escolares que pretenden que los alumnos entren a sus aulas, ellos que buscan demorar más tiempo en sus áreas de convivencia que *por*

¹ Pedrito es el coordinador de SEC.

derecho y apropiación de espacio les corresponde. Se puede suponer que estas escenas se repiten en el resto de las secundarias del área metropolitana de Guadalajara.

Características de los adolescentes del presente trabajo

Sus edades fluctúan entre los 12 y 15 años y son alumnos de primer a tercer grado de secundaria, se realizaron 22 entrevistas a alumnos y 24 a alumnas, dando un gran total de 46. De este número sólo a 36 les pregunté en que trabajaban sus padres, como se ve, no se corresponde con el total de los entrevistados, ya que en un principio no se tenía contemplado hacerlo, esa necesidad surgió en el curso del trabajo.

Como resultado se obtiene que en 15 casos sus madres son amas de casa, al respecto un adolescente (Ao, 11) refiere que su papá trabaja en la coca y su mamá en *nada*, otro (Ao, 21) refiere que su papá es cantinero y su mamá *desempleada*, en tres casos viven sólo con sus madres, el primer caso (Aa, 11) su mamá trabaja en casa y su papá no vive con ellas, en el siguiente caso la chica (Aa, 21) vive sola con su mamá que trabaja en una fábrica, la otra (Aa, 22) su papá no vive con ella, su mamá trabaja en restaurant de comida rápida, únicamente en dos casos los chicos refieren que sus padres son profesionistas.

El resto, que son dieciséis casos en que ambos padres trabajan de obreros, empleados, o en el comercio informal, tales son los casos de quien refiere que su papá es jardinero en Puerta de Hierro y su mamá en la recepción de un gimnasio (Ao, 8); el padre trabaja en una carnicería y su mamá en casas haciendo el aseo (Ao, 7); son comerciantes (Ao, 16); su padre es jardinero y su mamá trabaja en una pastelería (Ao, 22); sus padres *trabajan en las avenidas* [vendedores ambulantes] (Aa, 5); su papá es fontanero y su mamá trabaja en una estación de radio (Aa, 13).

Figura 1. Ocupaciones de los padres, y con quién viven.



Cuarenta y seis adolescentes al espacio de grabación

El proceso de la investigación de campo, inició en primera instancia, con la realización de las entrevistas *in situ* una población del alumnado abierta, donde se recuperó a través de la narrativa, la vivencia con respecto a las figuras de autoridad que los adolescentes poseen de acuerdo a su experiencia en la cotidianidad escolar. Esta fase tuvo como propósito conocer cuáles son las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar. Aspecto que se develó a través de cuatro preguntas orientadoras de las entrevistas, las cuales fueron: ¿a quiénes consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, y ¿por qué?

Estas cuestiones fueron un elemento que permitió conocer desde la óptica de los adolescentes en qué personajes del escenario escolar se encarnan sus figuras de autoridad, qué le representan, qué significados tienen y qué plano de jerarquía ocupan en una escala valoral, desde su mirada y su vivencia rescatada de sus narrativas. Además, se identificaron núcleos temáticos que surgieron de las mismas narrativas y categorías sociales de los propios entrevistados.

Es necesario plantear, que la narrativa ha sido el medio que permitió captar el plano vivencial y experiencial de los sujetos en cuestión; al respecto cabe señalarse que la narrativa es un espacio polifónico, donde se desdibuja la voz monológica de la autoridad, así, la narración de los alumnos rescatada desde la narrativa se convierte en un corpus fenoménico del que se parte para comprender los sentidos que le dan a la autoridad, para enseguida, con el apoyo de otros instrumentos metodológicos acercarnos a los imaginarios encarnados en figuras de

autoridad escolar (Valencia, 2010), de ahí que el supuesto metodológico sostenido plantee que éstos se puede recuperar desde el plano vivencial a través de la narración del propio sujeto y, a su vez, de los actos de la cotidianidad.

Al ser dirigida a una población abierta, las entrevistas *in situ* ofrecieron una panorámica relevante para este trabajo donde sobresalieron edades distintas, grados diferenciados, géneros y condiciones socioculturales, esto último, desde la apreciación del entrevistador.

La entrevista se complementó con notas de campo que permitieron profundizar aspectos no verbalizados durante la entrevista y solo captados desde la mirada del propio investigador. El criterio de saturación fue el indicador para definir el número de entrevistados, que se logró con un total de 46 entrevistas. De ahí que como investigación cualitativa no se restringió *a priori* a un esquema rígido, sino es que se ha ido construyendo desde el diálogo de los datos y la teoría que soporta la mirada interpretativa.

Las condiciones para llevar a cabo la entrevista se dieron a partir de tres criterios:

- a) Espacios informales de interacción cotidiana: cuando los adolescentes visitaban la cooperativa, cuando salían al baño, en el receso y a la salida de la escuela.
- b) No hubo esquemas o citas previas, sino que se presentaron en un espacio informal y natural: ya que este aspecto permitió una mayor libertad en las respuestas y generó una competencia narrativa no determinada por esquemas institucionales que podrían haber sesgar los propósitos de la misma.
- c) Se trabajó con un *rapport* basado en la apertura de un diálogo informal como medio para la entrevista, de ahí que las preguntas solo fueron parte de un guion que se ajustó a la circunstancia, condición y situación de cada entrevistado.

El rol que se jugó como sujeto investigador en este proceso también obliga a considerar el papel importante que desempeña la propia subjetividad, porque también quien investiga devela lo que es significativo desde su mirada, apela a lo que teóricamente debe ser una autoridad, como bien dice Nicastro (2006), al visitar la escuela nos exploramos como observadores, se puso en juego la propia mirada. Así que no se dejó de lado la propia biografía. Como investigadores desde fuera

se vieron a los actores en movimiento y se descubrieron nuevas significaciones en cada una de las acciones de sus integrantes, las cuales re-significaron desde la propia vivencia. Cargados de sentidos y significados sobre la propia búsqueda nos confirmamos como sujetos con intereses e historias, el ser parte del sistema escolar nos obliga, no a dejar de lado preconcepciones, puesto que el imperativo neutral es también una ilusión, sino a develarlo y como tal ponerlo en la mesa del propio análisis. De esta forma en las notas de campo también integran la propia vivencia, pero no para opacar la de los otros sino para comprenderla desde el inevitable fantasma que nos recorre: lo subjetivo.

La instrumentalización de las entrevistas y elección de los participantes

Para conocer las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar, sus sentidos y jerarquías, se elaboró una guía que sirvió de brújula, pero que se adecuó a las circunstancias en que se desarrollaron las entrevistas, de lo que da cuenta la siguiente información:

- Categoría: Narración de la vivencia de la autoridad escolar.
- Preguntas orientadoras: ¿a quiénes consideras autoridades dentro de la escuela?, ¿qué es la autoridad escolar?, ¿crees que la autoridad escolar es necesaria?, ¿por qué?
- Núcleos temáticos: Autoridades que reconocen en el espacio escolar, la jerarquización que hacen de las autoridades, lo que consideran que son las tareas de la autoridad (lo que cumplen y dejan de cumplir), del dialogo que sostienen con las autoridades escolares, las características y cualidades que le dan a las autoridades, el papel que desempeña la autoridad escolar, lo que cambiarían de las reglas escolares, lo que modificarían de las autoridades, de la necesidad o no de la existencia de las autoridades.

Los entrevistas se realizaron al azar, pero cuidando, por un lado el equilibrio de género, que se abarcaran los tres grados escolares, (por lo que se fue anotando el grado que cursaban), y seleccionando tanto a los que se encontraban sin compañía, como a otros que se encontraban agrupados, uno de los criterios en cuanto al número de entrevistas fue el de saturación, como antes se mencionó, de

tal suerte que cuando se consideró que las respuestas no aportaban nada nuevo se consideró cubierto este razonamiento, de tal suerte que al final se entrevistaron:

- 24 chicas adolescentes. (siete de primer grado, ocho de segundo y nueve de tercero).
- 22 chicos adolescentes. (siete de primer grado, siete de segundo grado y ocho de tercer grado).

Es momento de resaltar el gran interés que mostraron los entrevistados para responder las preguntas y el grado de madurez con que lo hicieron, lo que indica que los temas que tienen que ver con su condición de alumnos adolescentes de secundaria, y en el caso particular, de aquellos con los que establecen relaciones de supeditación en la escuela, es decir de las autoridades escolares, son temas de su vivo interés.

Cabe mencionar que las entrevistas solicitadas en la calle, sobre todo a la hora de salida no se pudieron realizar, pues los chicos y chicas les urge llegar a su casa o barrio, después de que han pasado una larga jornada escolar, sin embargo es loable de su parte que pudieran invertir tiempo para contestarlas a la hora del receso, quitándole tiempo a sus momentos de convivencia, esto refuerza la idea de que están dispuestos a participar cuando advierten que se trata de asuntos que están relacionados con ellos y de lo cual tienen opinión.

El acercamiento a los adolescentes de la secundaria para realizar las entrevistas en sus espacios naturales de convivencia, que como ya se adelantó, se realizaron a la hora del receso, de la entrada, de la salida y en sus permisos para ir al baño, o con aquellos que estaban en las horas de clase de educación física, pero que su maestro no asistió a trabajar.

Los adolescentes –hombres y mujeres-, mostraron en su gran mayoría, buena disposición para contestar las entrevistas, sólo unos cuantos declinaron la invitación. El primer día que se realizaron las entrevistas y puesto que se inició en la calle, -antes del ingreso a clases de los alumnos del turno vespertino-, se acercaron algunas madres de familia para saber de qué se trataba, una breve explicación de que era parte de un estudio de tesis que se estaba realizando las

dejaba satisfechas y se retiraban al momento, lo que permitía proseguir con el trabajo de campo.

Una vez en el interior de la escuela –pese a tener el permiso del director y haber acordado el carácter de las entrevistas en los espacios naturales de convivencia de los adolescentes- algunos prefectos e incluso maestros sin disimulo se acercaban para escuchar las preguntas que les formulaba a los chicos y chicas, no obstante, la siguiente vez que se asistió a realizar el trabajo de campo, se pudo hacer con libertad, se olvidaron de quien entrevista, por lo que desapareció el desasosiego que causaba su presencia, que de pronto, me inhibía a la hora de formular las preguntas de la entrevista.

Si bien es cierto que se recurrió a realizar las entrevistas con algunas preguntas orientadoras, éstas no se plantearon de manera directa a los adolescentes, es decir, no hubo preguntas preestablecidas, más bien fueron otras preguntas que se correspondían con algunos núcleos temáticos identificados, lo que permitió que a partir del análisis de las entrevistas se puedan encontrar patrones emergentes y eventualmente nuevas categorías de análisis. (Bertely, 2000). Lo que implica: “nuevamente la lectura y la vuelta a los datos, otra forma del eterno retorno investigativo”. (Valencia, 2010, p. 70), para sustentar teóricamente las categorías emergentes.

La libertad de expresión en acción

Entre las razones que permiten valorar positivamente la realización de las entrevistas en espacios de convivencia cotidiana y sin guion rígidamente preestablecido, se puede destacar, por un lado que se pudieron realizar preguntas que surgían al momento de la entrevista, lo que permitió que fluyeran las narrativas de los adolescentes, y como ya se dijo la eventual aparición de nuevos núcleos temáticos o patrones emergentes. Por otro lado, ello dio lugar a que no se nos identificara como agente de la dirección, como personeros del director u otra autoridad escolar, de tal suerte que pudieron expresarse sin cortapisas, tal cual lo revelan los siguientes extractos de algunas entrevistas: *no me llevo bien con algunos (maestros), porque soy muy desastrosa y son muy regañones y con quien*

si me llevo bien trabajo y todo. (Aa, 2), no, [...] porque no confío en ellos. (Aa, 18), pues, siempre me preguntan que qué quiero ser de grande. [...] con los prefectos, con los maestros no, porque me caen mal. [...] porque son bien metiches [...] cuando me preguntan que qué hacía en mi casa y porque se peleaban mis papás, y yo les dije: métanse el dedo. (Aa, 19), hay no sé, casi nada me gusta. (Aa, 2), hay unos muy sangrones. (Aa, 5), pues, no sé, que sean menos estrictos. (Aa, 6), que no sean tan exigentes [...] en lo de la falda y de los aretes, y eso. (Aa, 10), que no sean tan mamones [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes. (Aa, 18), que a veces si se pasan de estrictos, eso es lo que me disgusta. (Aa, 20), que a veces nada más tienen tiempo para ellos, piensan mucho en ellos y no piensan tanto en los estudiantes. (Aa, 21).

Se puede suponer que de haberse llevado a efecto entrevistas de gabinete en condición de uno a uno y con la intermediación de algún “portero”, las chicas y chicos no se hayan expresado con la libertad que lo hicieron. Hubo diferentes visiones, se hizo presente la narrativa de los jóvenes en tanto espacio polifónico anunciado por Valencia (2010). Es el momento en que se develan las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes respecto a la autoridad. Pero, de eso dan cuenta las narrativas transcritas, su análisis e interpretación.

Anticipo del análisis e interpretación de datos de las entrevistas

En esta parte se expone a manera de síntesis, pero también de descripción de los detalles no visibles del proceso de investigación, el proceso metodológico seguido. En principio se llegó al campo pertrechado de una categoría específica, que es, la Narración de la vivencia de la autoridad escolar, enseguida se elaboraron las cuatro preguntas orientadores de la entrevista, igual se disponía de ocho núcleos temáticos, de ahí se identificaron las figuras de autoridad y el plano valoral en que fueron ubicadas desde las narrativas, así como la identificación de once categorías que permiten construir los sentidos que le dan a la autoridad.

Cuadro 2. Organización de la información para el análisis e interpretación de datos de las entrevistas.

Núcleos temáticos	Ao,11	Ao,12	Ao,13	Ao,14	Ao,15
-------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Autoridades que reconocen en la escuela	Prefectos, a los...al director...y a los maestros.	Director y al sub, son los que más,... ¿cómo te diré?, que más autoridad tienen con nosotros.	Miguelito, a los directores y a los prefectos.	Pues, los prefectos que están por ahí rondando y también los maestros que nos dicen lo que tenemos que hacer, lo bueno y no lo malo.	A Cristina,... a Cristy, a Miguelito y ya.
---	--	---	--	--	--

Una vez que se realizaron las entrevistas, con el apoyo de las preguntas orientadoras, se procedió a la transcripción de las mismas ordenarlas en un dispositivo de organización de la información, donde se separó a las de los adolescentes.

De la lectura y relectura de las narrativas, una vez que se agruparon en el dispositivo señalado, se pudieron identificar, por un lado las figuras de autoridad que los adolescentes identifican en la escuela secundaria y la jerarquía que les dan. Así mismo, aparecieron once categorías de estudio, desde las cuales se empezaron a avizorar los primeros indicios comprensivos, ya que, 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. Pero toda suspensión de juicios, comenzando por los prejuicios, posee la estructura lógica de la *pregunta* (Gadamer, 1998, p. 67). Fue entonces cuando los núcleos temáticos fueron adquiriendo sentido, al contrastar las narrativas con las propias ideas.

Enseguida y con la idea de tener una panorámica visual más amplia de lo que decían los núcleos temáticos. Se recortaron y dispusieron en fila todos los trozos de narrativas que se referían a un mismo núcleo temático, donde se separó nuevamente por género. Este ejercicio requirió la utilización de un “papelote” de 70 por 130 centímetros. Ese papelote ofreció la posibilidad de ver en un solo plano

físico, la información ya tratada en lo que se puede llamar un nuevo dispositivo organizativo.

Enseguida, la lectura y relectura de la información, ahora dispuesta en el papelote, permitió, jugar con las propias subjetividades y la textualidad ahí dispuesta, ya que: “una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Pero tal receptividad no supone la “neutralidad” ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios (Gadamer, 1998, p. 66).

Fue en ese momento, cuando a partir de la información propia, se pudieron construir las once categorías a partir de las cuales, se identifican los sentidos que los adolescentes de secundaria le dan a las acciones de las autoridades escolares. La comprensión del texto significó, ir de las categorías expresadas en las narrativas de los entrevistados, a la revisión de las propias del investigador y a encontrar una relación con las propuestas teóricas elegidas de entre el arsenal de lecturas particulares, lo que significa, que: “la apertura a la opinión del otro o del texto implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas”. (Gadamer, 1998, p. 66). Es pues, poner en juego, lo que el multicitado autor llama el “círculo hermenéutico de la comprensión”.

La entrevista del grupo de discusión: su propósito, asideros teóricos, metodológicos y epistemológicos

La idea de estas entrevistas grupales, fue avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias de los adolescentes en torno a la autoridad escolar. El antecedente se ubica en los campos de sentido que surgieron en las entrevistas *in situ*, producto del primer acercamiento al campo. La categoría con la que se trabajó, 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 se planteó en los siguientes términos: ¿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 categorías específicas fueron: las acciones de protección de la autoridad escolar; las acciones de represión de la autoridad escolar y la necesidad o no de la autoridad escolar.

Cabe aclarar, que al final, el proceso de creación de categorías no se ciñó a un libreto rígido, guiado por criterios sólo deductivos sino también inductivos, es decir, se siguió un proceso mixto, donde: “se parte de una serie de categorías establecidas previamente, y otras que emergen a medida que se va profundizando en el análisis” (Parra, 2005, p. 106). Por eso, se podrá ver que al final se trabaja con más categorías específicas, pues otras de ellas surgieron del análisis e interpretación del texto producido en las entrevistas grupales.

Dado, que este estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa, que permite comprender a los sujetos en sus contextos, se indagaron las representaciones que las personas tienen de su entorno. (Arboleda, 2008). Es decir de los adolescentes en relación con las autoridades escolares, resultado de sus relaciones cotidianas. Cabe aclarar, que esta aproximación metodológica no se entiende solo desde el aspecto instrumental de recolección de datos, sino: “en un sentido amplio que incluye la aproximación teórica y epistemológica”. (Arboleda, 2008, p.70). O, como se plantea en la siguiente sentencia: “sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos”. (Canales y Peinado, 1999, p. 287).

Por eso, desde antes, desde su concepción y diseño previo a su aplicación, se consideró que el grupo de discusión permite entender el discurso de los adolescentes participantes situado en un espacio particular, y que este discurso está dotado de sentido, que es productor de significados de los actores. Existió entonces, un sustento epistemológico y metodológico -basado también- en la futura comprensión e interpretación de las opiniones vertidas en los grupos de discusión, desde la propia subjetividad de quien realiza el estudio, la revisión de la teoría y el encuentro con los datos.

Por otro lado, pero en la misma línea discursiva aquí planteada, se parte 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 o conocimiento social en general” (Flick, 2007, p. 135). En este sentido, los resultados de las entrevistas de los grupos de discusión se consideran representativas de la comunidad de adolescentes del espacio escolar en estudio, es decir, que a través de ellas se avanza en la comprensión de las significaciones imaginarias instituidas que se han construido de la autoridad escolar.

Pero no sólo eso, también, y de acuerdo con los supuestos que guían la presente investigación, es factible encontrar a partir de las voces adolescentes aquí participantes, nuevos sentidos, otros significados que le den a la autoridad escolar, que se aparten de lo instituido, de lo ya estructurado socialmente, es decir, que los adolescentes –algunos adolescentes- de secundaria sean portadores de lo que Castoriadis llama el imaginario radical, que es el que cuestiona al imaginario solidificado, que se advierta la tensión entre lo instituido y lo instituyente, que da como resultado que la sociedad no sea siempre la misma, que este repensándose y reconstruyéndose de cotidiano.

Los pinoles y la mesa de los deseos de los adolescentes

*Los deseos de nuestra vida forman una cadena
cuyos eslabones son las esperanzas.
Séneca*

El análisis e interpretación de datos, ha sido un proceso arduo, que se realizó de manera artesanal, por lo tanto opté, -por razones de conveniencia personal- por utilizar el texto escrito y trabajar con él, es decir, trabajé sobre papel, lo que: “permite ese tipo de creatividad, flexibilidad y facilidad de acceso” (Gibbs, 2012, p. 65). Trabajar de esta forma no va en menoscabo de la investigación, ya que: “la mayoría de los estudios clásicos que utilizan investigación cualitativa se emprendieron sin ayuda electrónica” (Gibbs, 2012, p. 65). Dicho lo cual, describo enseguida de manera sucinta, el proceso seguido en el acopio y tratamiento de la información obtenida en esta última fase de trabajo de campo.

La realización del trabajo de los tres grupos de discusión, dio como resultado la obtención de dos textos, el que se desprendió de la transcripción de las

entrevistas grupales y el que se elaboró a partir de la observación que se realizó al momento de efectuar este trabajo, se trata de cosas que no se ven en una video y no se escuchan en la grabación, pero que están presentes en el ambiente de la escuela, en las relaciones que establecen los sujetos que participan en ella. Se refiere a la forma en que se desplazan chicas y chicos, en las miradas que envían, en los mensajes que dirigen sus silencios, en el énfasis que le dan a sus palabras, en la esperanza –reflejada en sus rostros- de que van a ser escuchados, de que su voz –aunque anónima, y lo saben- tendrá eco.

El aula donde se desarrollaron los trabajos de los grupos de discusión, se ubica en un espacio cercano a la dirección, pero a la vez lejos de “miradas indiscretas” ya que a él se accede por una puerta que por regla general está cerrada, y se abre para dar paso a quienes tienen reuniones especiales, por lo tanto, por ahí no rondan prefectos, maestros o directivos, tampoco lo hacen otros alumnos. El salón está rodeado por árboles, entre ellos varios pinos, razón por la cual se le conoce como los pinoles. Se ubica aparte del resto de los edificios de la escuela. Fue ese el espacio donde se conjugaron “pinoles” y deseos.

Las notas tomadas inmediatamente después de realizados los grupos de discusión y el análisis de los videos y audios, permite aseverar, que la mayoría de las y los adolescentes participantes, le imprimieron pasión a su participación, que buscaron las palabras para expresar de manera puntual lo que querían decir, por lo que se puede decir que sus opiniones que se manifestaron en consensos, pero también en el sostenimiento de disensos, expresan sus significaciones imaginarias sobre la autoridad escolar. Se reafirmaron símbolos, ritos y mitos presentes en la escuela y la sociedad, pero al mismo otros fueron cuestionados, -asunto que se abordará en el espacio donde se analizan e interpretan las categorías aquí construidas-, lo que da sustento a la propuesta de Castoriadis, en el sentido de que nada está predeterminado para siempre, que existe la posibilidad siempre latente de que se exprese el imaginario radical, que reconstruye y construye nuevas significaciones sociales, desde y en la imaginación.

Pues bien, las voces de los grupos de discusión, quedaron atrapadas en los videos y audios captados por los dispositivos electrónicos de los que dispuse,

atrapadas pero no petrificadas, siguieron hablando y actuando, en principio me permitieron la elaboración de un texto, que a partir de su análisis, me fue posible identificar las categorías de que disponía de manera anticipada, pero a la vez encontrar otras nuevas.

Comentarios en torno a la realización de las entrevistas efectuadas: su instrumentalización

Las entrevistas grupales –se efectuaron tres en total- se realizaron en la escuela secundaria donde se desarrolla el presente trabajo, se contó con el apoyo del coordinador de servicios educativos complementarios, que le pidió a los prefectos de los tres grados escolares que me brindaran el apoyo necesario para efectuar la actividad descrita. Las entrevistas 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 de ésta escuela. En cuanto a los grados segundo y tercero se aplicaron los mismos criterios señalados para el primer grado, sólo que se redujo la participación de los entrevistas a ocho por grado, ello 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, se tomó en consideración la recomendación siguiente: “la combinación de edades diferentes ha de tener en cuenta la diferente inscripción social que estas suponen, 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). Aquí se supone, que no es lo mismo escuchar las voces de quien recién a ingresado a la secundaria, caso de los alumnos de primer año, que aquellos que están en segundo grado y más aún en tercero, de quienes se puede suponer que han interiorizado y reconstruido la imagen que tienen de la autoridad por su permanencia más prolongada en la escuela.

Respecto a los criterios de selección de los participantes en los diferentes grupos de discusión, el primero implicó su conformación por grado, atendiendo su “diferente inscripción social”, igual se buscó que hubiera equilibrio entre géneros, y se consideró la percepción que de ellos tiene la autoridad, incluyendo: *bien* y *mal*

portados, desde la perspectiva de los integrantes de los miembros de servicios educativos complementarios. Lo anterior se hizo, tomando en consideración la siguiente sugerencia: hay, no obstante, una norma que conviene seguir al pie de la letra: los grupos, todo grupo individualmente considerado, ha de combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

Lo homogéneo, entonces, se expresó en que estaban divididos por grado, y por tanto son de una edad similar, en cuanto a lo heterogéneo, se distingue que participaron hombres y mujeres en un mismo espacio, además de buscar el equilibrio en la participación de los *bien* y *mal* portados, por eso se puede decir que hubo equilibrio entre estos dos criterios, lo que permitió, como luego veremos, que se generara la discusión, a la vez de que se presentaran y construyeran las opiniones que expresaron las opiniones de los grupos.

Quiero recalcar, que la elección de los participantes contó con el apoyo de los prefectos de sus grupos, en el caso del primer grado fueron seis hombres y seis mujeres, cuatro y cuatro para el caso de los grados segundo y tercero, los grupos elegidos en el caso del primer grado fueron el A, B y C, para segundo y tercer grado, lo fueron el A y el B. debo decir que los participantes fueron voluntarios, ya que me presente a las aulas -acompañado del prefecto en turno-, donde estaban al momento tomando sus clases y les pedí que participaran en el grupo de discusión de manera voluntaria, entonces lo hicieron los que quisieron, sólo me preocupé de que se cumpliera con el criterio de participación considerando el equilibrio de género y de *bien* o *mal* portados, asunto en el que me apoyó el prefecto que al momento me acompañó.

Respecto al lugar donde se llevaron a efecto las entrevistas grupales, como ya he señalado, fue en un aula de la escuela donde se desarrolla el presente estudio, pues aunque se recomienda realizarlo en un: “sitio agradable, sin ruidos, con una mesa redonda y [...] lejos del contexto real de la vida de los participantes”. (Margel, 2008, pp. 206-207). Apartarse de la escuela, retirarlos de su contexto, es

complicado cuando se trabaja con adolescentes de entre doce y quince años de edad, pues implicaría solicitar el permiso de los padres de cada chico, lo que dificultaría las posibilidades de su realización. En descarga de lo anterior, hay que decir, que en términos generales se trabajó sin sobresaltos y que los adolescentes pudieron participar con libertad, ya que se encontraban fuera del aula –de su aula– y de la vista de sus maestros o prefectos, además de que se les garantizó la secrecía de sus opiniones.

Respecto a la duración de las entrevistas grupales, varios autores, entre ellos: Arboleda (2008), Canales y Peinado (1999), Margel (2008) y Flick (2007), recomiendan que sea de entre una y dos horas. En el presente trabajo de campo, el tiempo que se utilizó fue de entre una hora, para el caso del grupo de discusión de primer grado y de 40 minutos aproximadamente en segundo y tercer grado, ello se justifica, ya que, “la técnica, [...] no es susceptible de estandarización ni de formalización absoluta” (Canales y Peinado, 1999, p. 289). Pero además: “la duración de un grupo de discusión es siempre un efecto de puntuación del prescriptor. [...] El grupo muere, [...] cuando el prescriptor decide que han sido suficientemente cubiertos los temas para cuya discusión había sido construido” (Canales y Peinado, 1999, p. 305). Y una tercera razón, sería la siguiente: “los grupos de ‘larga duración’ producen ‘fatiga’ discursiva; el discurso se agota: llega el momento en que no hay más que decir, salvo lo mismo” (Canales y Peinado, 1999, p. 306). Finalmente, hay que recordar que se trabajó con adolescentes de secundaria, que están acostumbrados a laborar en módulos de 45 minutos, por lo tanto, someterlos a una estancia prolongada podría resultar contraproducente.

Al inicio de cada sesión de los grupos de discusión, se les anunció el propósito del encuentro, se les hizo saber el objetivo de la entrevista, por lo tanto se les dijo que era parte del trabajo de una investigación que se desarrollaba para comprender lo que los estudiantes opinan de las autoridades escolares y que eventualmente me permitiría obtener un grado académico, por lo tanto se dejó claro la importancia de que expresaran sus ideas con entera libertad, ya que las mismas serían sólo para consumo de la investigación y se mantendría su secrecía, por lo tanto no se difundirían en la escuela.

Enseguida se les explicó que la sesión sería grabada y videograbada², para poder enseguida trabajar con ellas y registrar con fidelidad sus voces. Después se aclaró cuál sería el papel del moderador, que se sujetaría básicamente a dar la palabra por turnos para ordenar las participaciones, aunque en la práctica se procuró: actuar como motor del grupo, buscando fomentar las relaciones simétricas, la igualdad en los participantes, impidiendo que las hablas divagarán, promoviendo lo no abordado y abriendo nuevos temas. (Canales y Peinado, 1999). Esto no siempre se logró, pues hubo momentos de dispersión (sobre todo en el primer grado, donde algunos hablaban más que otros y en ocasiones varios lo hacían a la misma vez), o en los grupos de segundo y tercer grado (Donde hubo silencios prolongados). No obstante éstas dificultades, se puede considerar que con la realización de los grupos de discusión se cumplió el objetivo, toda vez que cuento con una masa de datos importante, que me ofreció la posibilidad de avanzar en la comprensión de las significaciones imaginarias que sobre la autoridad escolar tiene esta comunidad de adolescentes de secundaria. De lo anterior, dan cuenta los apartados de análisis e interpretación de datos que enseguida se presentan.

Anticipo del proceso de análisis e interpretación desde los grupos de discusión

Así las cosas, seguí a Gibbs, (2012) para proceder a categorizar de acuerdo a criterios significativos para mi estudio y elaborar los códigos subyacentes a las categorías, que me permitió identificar y registrar pasajes para el análisis e interpretación del texto del que dispongo, asociados con las significaciones imaginarias sociales de la comunidad de adolescentes en estudio. De esa manera, construí las siguientes categorías que se acompañan con sus códigos correspondientes, que muestro en el siguiente cuadro:

²Aquí se justifica el uso del video además de la grabación, ya que: "El video registra también los componentes secundarios kinésico y proxémico. Estos últimos no añaden realmente gran cosa a un análisis. Que es principalmente de carácter semántico. En determinadas ocasiones, permiten reconstruir el sentido de algunas locuciones que, de otro modo, permanecería oscuro". (Canales y Peinado, 1999, p. 299).

Cuadro 3. Listado de categorías, las cuales, luego fueron reducidas a seis

Primeras categorías	El carácter protector de la autoridad (AUTPRO) el carácter represivo de la autoridad (AUTRE) la necesidad de la autoridad (AUTNEC) el reconocimiento de la autoridad (AUTREC) la autoridad cuestionada (AUTDEG) el respeto a la autoridad (AUTRES) autoridad y orden (AUTORD) autoridad y disciplina (AUTDIS) castigos, expulsiones y autoridad (AUTEXP Y AUTCAS) la autoridad injusta (AUTINJ) vigilancia y control de la autoridad (AUTVIG) autoridad y control (AUTCON)
---------------------	---

De la lectura y relectura de las categorías anteriores, de los códigos a ellas asociados y de los textos que las identifican, así como el regreso repetido a los audios y videos, me sugirieron su reagrupación, pues consideré que algunas se podrían incluir dentro de otras, por lo que finalmente quedaron reducidas a las cinco que después se mencionan, esto ya sin códigos, puesto que se considera ocioso incluirlos en esta fase del proceso. Helas aquí, en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Categorías definitivas de los grupos de discusión.

1). La cara amigable de la autoridad; 2) la cara represiva de la autoridad; 3) la necesidad de la autoridad; 4) identificación de las autoridades desde las voces adolescentes; y, 5) la autoridad en el banquillo de los acusados.

Una vez visualizadas las categorías definitivas, procedí a su análisis e interpretación, lo que me permitió, entre otras cosas, advertir que si bien es cierto que en los grupos de discusión se crean consensos, también están latentes los disensos y esos se expresaron en torno a las representaciones que tienen los adolescentes de la autoridad escolar. A partir de lo cual se advierten dos espacios para el análisis, que se son las siguientes:

- a) Lo que logró consenso; es decir, que se crea una comunidad de sentido compartido, o de acuerdo con Castoriadis (2003), significaciones imaginarias sociales de autoridad instituidas y compartidas;
- b) Lo que provocó disenso; donde hay tensiones, contradicciones, divergencias, que tiene que ver con significaciones imaginarias sociales no cuajadas, pero si instituyentes, radicales (Castoriadis, 2003) en la comunidad de estudio que me ocupa.

Esto ha dado lugar a reconocer con Castoriadis, que las significaciones imaginarias sociales de los adolescentes de secundaria en torno a la autoridad no son únicas, que se encuentran en contradicción y ellos mismos las reproducen o crean, vía imaginación radical, en sus relaciones intersubjetivas, desde sus representaciones de autoridad.

Corolario

No obstante, que lo que se presenta, es sobre todo la revisión de la metodología utilizada en la búsqueda de la comprensión de las significaciones imaginarias sociales de autoridad de la comunidad en estudio, hemos visto que aparecen algunas categorías analíticas, tanto de las entrevistas efectuadas, como de los grupos de discusión que se realizaron, que permiten ver en principio que los adolescentes convienen en que las autoridades son necesarias, asimismo algunos consideran que la autoridad es un ente protector, sin embargo otros consideran que

la autoridad es represiva, por lo que encontramos esa dicotomía o dualidad en la representación que se tiene de la autoridad, al tiempo que se advierte que desde su imaginación reclaman una autoridad cercana, con la que se pueda dialogar.

Por otro lado, sobre todo en los grupos de discusión, nos damos cuenta que sobre un mismo asunto, los adolescentes pueden encontrar consensos, pero también disensos, lo que permite decir que la teoría de Castoriadis es confirmada, ya que, como se decía a manera de supuesto, de que los imaginarios se encuentran en tensión entre lo instituido y lo instituyente, al dirigir una primera mirada al análisis que se está realizando, producto del trabajo de campo, todo indica que eso es cierto. Dentro de lo instituyente aparecen lo radical y transformador de los adolescentes de este estudio, que valga comentar, aún tienen mucho por decir.

Referencias

- Anzaldúa, R. E. (2012). *Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación*. [Versión electrónica]Tramas 36, UAM. México.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista de la Facultad de Salud Pública*. 26(1), enero-junio, 2008, 69-77.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Canales, M. & Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. En Delgado, J y Gutiérrez, J. (Comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. [Vol. 2]. Argentina: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Gadamer, G. (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (julio-diciembre, 1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, en *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En Tarres, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (199-248). México: Porrúa
- Nava, J. 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.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Parra Suárez, O. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. (Trad. González, D.) Holt, Rinehart and Winston, New York, USA. Recuperado de: <http://www.geocities.com/CollegePark/Den/9433/jovenes/spradley.htm>
- Usher, R. (1996). Una crítica de los supuestos epistemológicos que subyacen en la investigación educativa. En D. Scott y R. Usher. *Comprendiendo la investigación educativa*. (Trad. B. Navarro) Nueva York: Toutledge.
- Valencia, A. C. (2010). *La subjetividad del director escolar: un acercamiento a sus imágenes e imaginarios*. Guadalajara, México: Dirección de publicaciones del Gobierno de Jalisco.