

Apellido y nombre del/los autor/es:

Liliana ABRATE, Analía VAN CAUTEREN y María Eugenia LOPEZ.

Institución de procedencia: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

e-mail: labrate@ffyh.unc.edu.ar

Eje y mesa temática: Eje IV: Políticas, prácticas y experiencias educativas.

Mesa IV.4. Políticas y prácticas de convivencia escolar, vínculos y conflictividad

Título: “Acerca de la autoridad pedagógica en Escuelas Secundarias de Córdoba.”

Palabras clave: - autoridad pedagógica – dimensión pedagógica - equilibrios precarios - proyecto pedagógico institucional – escuela secundaria

Ponencia: “Acerca de la autoridad pedagógica en Escuelas Secundarias de Córdoba.”

Introducción.

A partir del proceso de investigación que venimos desarrollando sobre el tema de la autoridad pedagógica en Escuelas Secundarias de Córdoba, desde la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, exponemos en este trabajo algunas reflexiones pedagógicas y resultados hasta ahora alcanzados. Comenzamos por una revisión de las investigaciones realizadas por el equipo docente en los últimos años, desde las cuales fuimos abordando la dimensión pedagógica de la escuela y sus derivaciones epistemológicas tanto orientadas a la indagación como a las intervenciones prácticas en los procesos de innovación escolar. En ese marco, focalizamos el estudio sobre los Proyectos Educativos Institucionales, dando la posibilidad de una forma de reposicionamiento de la Pedagogía en las Escuelas que permita articular las múltiples fragmentaciones que atraviesan las definiciones y las prácticas educativas.

Derivado de ese proceso, en los últimos cuatro años estamos abordando la temática de la Autoridad Pedagógica en la Escuela a través de un proyecto de investigación aprobado por Secyt. Para su tratamiento, comenzamos por revisar la cuestión semántica del concepto autoridad, dada la proximidad con otros similares, en especial el de poder. En otra etapa de la investigación se realizaron observaciones y entrevistas a docentes y directivos, dando lugar a parte de las consideraciones que se exponen en esta ponencia.

Sobre la investigación desde la Pedagogía

La preocupación original que orientó el trabajo de investigación de la Cátedra de Pedagogía, se vincula con el desafío de asumir la recuperación de la Pedagogía y la reconstrucción de su identidad. En un escrito producido en el marco de la primera investigación que desarrollamos exponíamos este posicionamiento:

“Mientras que el adjetivo pedagógico se encuentra omnipresente, el término pedagogía se ha desvanecido. Ese viejo conjunto de saberes parece haber estallado, las obras completas haberse dispersado, los grandes pensadores del campo haber dado paso a los técnicos. Pero este reconocimiento no implica decretar la muerte de la pedagogía sino por el contrario reconocer las luchas entre los agentes y agencias que a su interior pugnan por dominarlo y convertirse en hegemónico. La comprensión y explicación de la complejidad de los fenómenos educativos reclaman de la pedagogía nuevos discursos, nuevas apuestas y diferentes respuestas”(Germán G. 1998:189)

Con estas expresiones aludíamos a una situación precaria de la disciplina, a su presencia debilitada tanto en el contexto académico como en sus posibilidades de intervención en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, asumíamos una autocrítica hacia el interior de la propia disciplina, en especial respecto a su objeto de estudio, al destino de sus producciones, a su carácter explicativo y/o propositivo. Todo indicaba que se debía dirigir la mirada hacia las escuelas y las prácticas de transmisión reconocidas y legitimadas como educativas; para lo cual fuimos debatiendo sobre la posibilidad de precisar tal mirada planteando la noción de “Dimensión Pedagógica de la Escuela”.

Concebimos la Dimensión Pedagógica de la Escuela como una categoría analítica específica de la Pedagogía y la definimos como “.... *El lugar-espacio-simbólico desde el cual se puede construir una mirada específica, pedagógica de los procesos educativos en las escuelas ...*”(Germán, G. 2009:360) Es una categoría que intenta dar cuenta de lo cualitativo del conjunto institucional, que se expresa como proyecto pedagógico y posibilita el despliegue de la imaginación y la creatividad. Desde allí fue posible dar cabida a la intención de poner en estrecha vinculación la producción académica con la complejidad de la práctica cotidiana y concreta de las escuelas, procurando aportar al mejoramiento de la realidad educativa actual.

De modo que al focalizar la investigación sobre los Proyectos Educativos en escuelas secundarias de Córdoba abordamos las discusiones y polémicas desatadas en torno a este concepto, en especial por las acciones de las políticas educativas de nivel nacional y

provincial que acompañaron la implementación de la Ley Federal de Educación en la década del 90, cuando se generalizó el uso de la sigla PEI.

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

De acuerdo a los marcos teóricos asumidos, el Proyecto Pedagógico Institucional como vía de entrada a la dimensión pedagógica de las instituciones educativas, implica sostener el rol central de la Pedagogía como articuladora de las múltiples fragmentaciones que atraviesan las definiciones y las prácticas sociales.

Construir Proyectos Pedagógicos Institucionales –PPI- significa, entre otras cosas, definir un posicionamiento de los equipos docentes en las escuelas, que les permita mirarse a sí mismos, reflexionar sobre sus posibilidades y condiciones, para desde allí proyectarse en términos de otorgarle sentido pedagógico al hacer cotidiano y continuo.(Abrate, Juri 2011:116)

Desde esta perspectiva, la noción de Proyecto Pedagógico Institucional - PPI – alude a la elaboración de discursos pedagógicos específicos al interior de las escuelas, al desarrollo de reflexiones, análisis y propuestas sobre el hacer cotidiano de parte de los propios docentes. Es un proceso que supone también complejizar los planteos eminentemente técnicos avanzando hacia la reflexión colectiva sobre las funciones de la escuela, su papel transformador y propositivo hacia la prosecución del horizonte educativo deseado. Exige considerar globalmente a la institución, pero no como un resultado de la suma de sus partes sino como un organizador institucional donde los distintos componentes de la escuela están relacionados y articulados, promoviendo decisiones, definiciones y cambios curriculares que la involucran integralmente.

Estas consideraciones permitirían a su vez, intervenir desde la especificidad de la Pedagogía, construyendo un nuevo re-posicionamiento de esta disciplina, en tanto que resulta imprescindible avanzar en la construcción de saberes pedagógicos enmarcados en las principales tensiones inherentes al campo educativo. Entre ellas, destacamos la lucha contra la creciente fragmentación de los conocimientos de y sobre la educación; la progresiva desarticulación de las instituciones y la desintegración de los sujetos que interactúan entre ellas, quienes, paradójicamente, a la vez que las constituyen son constituidos por esas instituciones fragmentadas. Referimos así a la sigla – PPI - diferenciándola de las concepciones restringidas a lo instrumental que se vertieron en la expresión PEI generalizada en las políticas descentralizadoras de los años 90.

La investigación actual, derivada del proceso arriba descrito, toma como problemática de indagación la construcción de la autoridad pedagógica, a partir de la preocupación acerca de las relaciones que se entablan entre el docente y el alumno en las escuelas en las que el trabajo cotidiano pareciera estar expresando rupturas y quiebres respecto de lo que ha sido su conformación histórica.

La autoridad pedagógica en la Escuela

En el trabajo investigativo se despliega una mirada sobre el acto educativo, específicamente sobre el ejercicio de la función docente, tanto en el aula como en otros espacios institucionales en los que la palabra y el accionar implican un efecto sobre el otro – fuerza performativa según P. Bourdieu (1985) – a través de una interacción en la que se ejerce autoridad.

Sostenemos que el acto educativo contiene en sí mismo un rasgo de directividad o prescriptividad que merece ser analizado en el contexto actual, ya que su intencionalidad lo atraviesa centralmente, atribuyéndole un sentido específico. Tal como define M Postic (2000:14): *“El acto educativo se propone una construcción de comportamientos en un sujeto según un vector orientador. Supone un conjunto coherente de acciones emprendidas con vistas a un fin, a un sistema ordenado de medios; es la puesta en marcha de principios explícitos o implícitos, procedentes de una teoría general. Es decir, que es por esencia, directivo, porque las opciones son tomadas para el educando y no por él”*.

En las primeras décadas del siglo XX, con la gestación y expansión de los sistemas escolares estatales, se generalizó un modelo de ejercicio de la autoridad docente que se imponía de manera inflexible sobre la obediencia obligada del alumno. El principio de autoridad se expresaba en los siguientes términos: yo ordeno y mando; tú acatas. El esquema se configuró en torno a tres términos: uno que ejerce la autoridad sobre otro y la institución que le transfiere al primero la autoridad y legitima la relación entre ambos. (Corea y Lewkowicz. 2004). En cambio, al finalizar el siglo y en el comienzo del nuevo, es común encontrar situaciones que expresan la sensación de impotencia que atraviesa el actuar del docente, la escasa fuerza performativa¹ de las instituciones y la incidencia de la adversidad de los contextos sociales e institucionales que debilitan el ejercicio de la autoridad pedagógica. Así en palabras de A. Scialabba (2006:103), signos como: *‘docentes deslegitimados, alumnos que ya han dejado de ser niños ingenuos y obedientes y que en muchas esferas sus conocimientos superan a los de los adultos, una escuela que ha dejado*

de tener el monopolio del saber y la desaparición de las utopías totalizadoras, permiten que se piense en la necesidad de redefinir la escuela”

Para la indagación se asumió como premisa central que los modelos de autoridad configurados en la modernidad y que acompañaron la expansión de la escuela, hoy están en crisis. La legitimación de la investidura social e institucional portada por el docente durante esa época, se ha resquebrajado, generalizándose la hipótesis según la cual la ruptura en las condiciones del contexto social genera la crisis actual de la Institución Educativa. A pesar de ello, la escuela persiste en conservar rasgos propios del modelo nacido en la modernidad. En tal sentido, cabría reconocer la existencia de modos de ejercer la autoridad pedagógica en correspondencia a un formato escolar propio de la modernidad; hoy trastocado, y por lo tanto, se podría explicar la crisis de autoridad pedagógica por los cambios producidos en el contexto socio-cultural general y su manifestación en la institución educativa. Este planteo se expresa en un debate que atraviesa el campo educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Resulta complejo lograr la precisión semántica sobre el concepto de autoridad, dada la proximidad con otros similares, en especial el de poder. Al respecto, Pierella (2005) señala que la autoridad como categoría analítica se halla tensionada o articulada con otras como libertad, permisión, coerción, autonomía, heteronimia y atraviesa la historia del discurso pedagógico. Sin embargo, se requiere de la mayor precisión posible en relación a las posibles fronteras entre tales conceptos, por lo que en la revisión del marco teórico que hemos realizado se pudo avanzar en la delimitación de la noción de autoridad. En tal empeño, el aporte de Alexandre Kójeve resulta exhaustivo y esclarecedor. Al presentar una definición general, sostiene: *“Sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción.... Pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la autoridad es en lo esencial, activa y no pasiva... El soporte real de cualquier autoridad es necesariamente un agente, en el sentido propio y fuerte del término, es decir, un agente al que se le considera como libre y consciente...”* (A Kójeve .2005:35)

Su análisis evidencia la intención de revelar la esencia de la autoridad y distinguir los fenómenos que se incluyen bajo esa denominación. Continúa diciendo: *“El acto autoritario se distingue de todos los demás por el hecho de que no encuentra oposición por parte de quien, o de quienes, es el destinatario. Lo que presupone, por una parte la posibilidad de una oposición y por la otra la renuncia consciente y voluntaria a la realización de esa posibilidad.”* (A Kójeve . 2005:36)

La construcción de la autoridad pedagógica y los equilibrios precarios

Ahora bien, retomando el trabajo analítico de la investigación desarrollada, destacamos los rasgos particulares que se identificaron en el ejercicio de la autoridad pedagógica bajo el formato de “**equilibrios precarios**”, en cuya construcción y conquista, los docentes hacen lugar a acontecimientos impensables en la gramática escolar propia de la modernidad. Entre las situaciones analizadas se pueden reconocer rasgos heterogéneos, algunos devenidos de ciertas tradiciones y otros que emergen espontáneamente bajo la tensión de diversidades de expectativas y concepciones, dando lugar a ciertas configuraciones inéditas en el escenario escolar.

En la aceptación unívoca de la necesidad de reconstruir el ejercicio de la autoridad en los tiempos actuales se resaltan tres cuestiones: **el problema de la obediencia, el control de las actividades del aula y el compromiso en los vínculos**. Estas mismas cuestiones, operan a modo de categorías analíticas principales que permiten dar cuenta de algunos resultados provisorio logrados a esta altura del proceso investigativo.

El problema de la obediencia: tal como se expuso al tratar el concepto de autoridad, la obediencia es la respuesta esperada, a nivel conductual, para su verificación. En las expresiones de los docentes las referencias a la obediencia expresan las dificultades para obtener tal respuesta y aluden a las causas que ocasionan la desobediencia de los alumnos. Se destacan razones vinculadas a las características de los jóvenes o a la institución educativa, con frecuencia expresando signos de impotencia y escasas posibilidades de transformar el desinterés. En tales apreciaciones señalan las dificultades para encontrar desde el contexto social y familiar un refuerzo de las razones que fundamentan el sentido de la escolaridad, esperando encontrar estudiantes dispuestos a obedecer porque en la familia ya construyeron tal disposición.

El control de las actividades del aula: se manifiesta una fuerte vinculación entre la obediencia y la disciplina, entendida como la imposición de límites para garantizar las condiciones que requiere el proceso educativo. Entre las expresiones de los docentes se reiteran las descripciones sobre el esfuerzo cotidiano por lograr el control de las actividades del aula.

En claves modernas, la obediencia y abnegación de los adolescentes a las órdenes y pedidos del profesor eran consideradas cuestiones obvias, que hoy no se presentan; por tanto lo que antes era considerado del orden de lo natural hoy es reemplazado por los “equilibrios precarios”. Antelo y Alliaud (2009:90) remarcan la precariedad de la autoridad en los

salones de clase: *“hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas”*. Así, en la construcción y conquista de dichos equilibrios precarios, los docentes hacen lugar a acontecimientos impensables en la modernidad, como por ejemplo: la negociación entre docentes y alumnos en relación a fechas de evaluación, los cuestionamientos de las actividades presentadas por el docente y las argumentaciones sobre los sentidos de las prácticas áulicas. Cabe destacar en este caso, que la importancia que asume el control de las conductas se explica porque ellas mismas se constituyen en contenidos, por lo que la conducta esperada sería un signo del aprendizaje logrado.

El compromiso en los vínculos: resulta destacable en el análisis de las entrevistas, la importancia que se le atribuye a la dimensión vincular en una relación pedagógica que se define como intrínsecamente asimétrica. Como se dijo, en la modernidad, dicha asimetría operaba casi como “garante” de una autoridad pedagógica, mientras que en el presente emerge la necesidad de conocer de qué manera se piensan los vínculos docente- alumno y cómo los mismos operan en los procesos de construcción de la autoridad.

En los discursos de los docentes, se evidencia una amplia multiplicidad de consideraciones al respecto. Algunas, con tintes de nostalgia, aluden a la necesidad de recuperar modos de relación perdidas e insisten en sostenerse per-se: *“yo quiero que me respeten cómo yo respetaba a mis maestros...”* (Profesor de historia)

Otros, con rasgos de realismo, reconocen que los cambios de contextos y sus complejidades han modificado los modos de sostener la autoridad; *“ya no funciona por delegación simple como ocurría antes, hoy no se es reconocido como autoridad simplemente a partir de un nombramiento”* (Zerbino, 2011:19).

La relación pedagógica, entendida como una relación social, implica la consideración de al menos dos personas, poniendo en juego algún modo de vínculo, con la particularidad de que el mismo se sostiene desde una interacción asimétrica. Las expresiones de los docentes parecieran traducir un problema central en tal vínculo que se manifiesta como la falta de credibilidad o la confianza. Así lo dicen: *“yo ya sé que los pibes no se la creen, tenés que convencerlos que lo que les pretendés enseñar vale la pena...”* (Profesor de Ética y Ciudadanía)

Es en tal sentido en que B. Grecco (2007:15) plantea la autoridad: *“... en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos”*.

En general, cuando los docentes se refieren a la trama vincular, expresan de diversas maneras pero con insistencia, la necesidad del reconocimiento del otro. Así lo enuncia un profesor de matemáticas: *“solo mirando a los chicos, entendiendo lo que les pasa, poniéndose en su lugar, es posible generar alguna forma de enseñar, pero, a veces... muchas veces es muy difícil”* Se destaca en tales apreciaciones que el reconocimiento del otro en el vínculo se liga a cualidades particulares o individuales, con escasas alusiones a aspectos colectivos e institucionales.

En relación al compromiso puesto en juego en los vínculos emergen dos cuestiones muy relacionadas, pero no idénticas.

- Una referida al reconocimiento social de la profesión docente: *“como querés que los alumnos nos respeten, si los padres les hablan mal de nosotros. No le importa que vengan o no la escuela...”* (Profesor de matemática)
- Otra de orden institucional, que remite al apoyo que se espera por parte de las autoridades de la escuela para trabajar los vínculos y la autoridad. Así lo dicen: *“...no hay muchas posibilidades de conversarlo con todos los docentes, pero yo por ejemplo cuando puedo hablar, aunque sea en la sala de los profesores sobre lo que nos pasa con esos chicos, me siento más segura y siento que puedo hacer cosas con los chicos que a ellos también los hace sentir bien...”* (Profesor de inglés) *“yo sé que a la directora le importan estas cosas, pero siempre hay otras urgencias. Sería importante que nos diéramos un tiempo para discutir de cosas más importante que si los chicos traen celular y qué hacemos con eso...”* (Profesora de Ética y Ciudadanía)

Cada una de estas consideraciones permite fortalecer la idea de que son múltiples los modos de asumir una posición de autoridad hoy en las escuelas. Sería imposible ligarla solo a cuestiones individuales, que sin dejarlas de lado, se deberán considerar en relación a otras que configuran los vínculos pedagógicos. La construcción de la autoridad va más allá de una misión individual y solitaria de cada profesional en su aula, requiere acuerdos institucionales que respalden y guarden coherencia, superando intentos fragmentados y aislados.

La autoridad en proceso de reconstrucción

Advertimos a partir de este análisis que en el quehacer cotidiano de las escuelas actuales, es posible identificar procesos de reconstrucción de la autoridad. Son muchos los docentes que lo intentan cotidianamente, desplegando experiencias con rasgos innovadores

que habilitan formas reinventadas de ejercicio de la autoridad, en un trabajo conjunto con sus colegas, con directivos y otros docentes. Experiencias pensadas y vividas desde una mirada que hace lugar a la diferencia, a lo particular y situacional, a lo múltiple y diverso.

El tiempo actual de transformación y las condiciones contemporáneas nos demandan la generación de nuevos espacios de subjetivación, donde la continuidad de la transmisión sea posible, de lugar a lo inédito y al por-venir. Se requiere de espacios institucionales donde el encuentro entre las generaciones sea el eje de configuración institucional.

“Ejercer la autoridad pedagógica sería entonces un oficio de la mirada y de la escucha atenta, una forma de despertar pasiones y de hacer lugar a lo nuevo. Lejos de pensar la autoridad como un guardián del orden establecido, podríamos así pensarla como ese lugar particular desde donde se promueven procesos, se da lugar a lo que todavía no es, se contradice lo que viene siendo, se interrumpe, se discute” (Greco, 2011:56-57).

¹ El concepto de lenguaje performativo se refiere a una forma particular de lenguaje cuyas afirmaciones no son ni verdaderas ni falsas. En el lenguaje performativo se realiza una acción que es mucho más que el mero hecho de “decir” algo. Es un lenguaje que no describe una realidad sino que realiza una acción, un lenguaje que no utiliza las palabras como resultado de una contemplación de una realidad entendida como externa al sujeto, sino que usa las palabras para actuar **sobre** y **en** una realidad intersubjetiva.

Referencias bibliográficas:

- ABRATE, L y JURI, M.I. (2011) *“Una mirada pedagógica a la escuela”*. En el libro: “Escuela, Políticas y Formación Docente” Compiladores: G. Gutierrez y S. La Rocca. U.E.P.C.
- ANTELO, E. y ALLIAUD, A. (2009) *Los gajes del oficio, enseñanza pedagogía y formación*. Bs As. Aique.
- ARENDDT, H. (1996) *“Entre el pasado y el futuro”*. Editorial Península. Barcelona.
- ARENDDT, H. (2005) *“La condición humana”*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- DUSSEL, I y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- FRIGERIO, G.(1998) *“De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su gestión”*. Kapelusz. Buenos Aires.
- GERMAN, G y otros (1998). “La dimensión pedagógica de la Escuela: un trabajo de campo para la construcción de conceptos específicos”. En el Libro: “La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico” IV Encuentro de cátedras de Pedagogía. Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- GERMAN, G y otros (2009) “Aportes de la Pedagogía alas instituciones educativas. Su Dimensión Pedagógica.” En el Libro : “Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos”. VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía. Caleta Olivia. Universidad de la Patagonia Austral.
- GRECCO, M.B.(2007) *“La autoridad (pedagógica) en cuestión”*. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires.
- GUEVEL, D. (2011) *“La autoridad del maestro en la cultura de las nuevas tecnologías”*. En: La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Laborde Editor.
- HERNANDEZ, A. (2009) *“Relaciones de autoridad. Visiones de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén.”* En: Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos. UNPA
- KÒJEVE, A. (2005). *“La noción de autoridad”*. Edición Nueva Visión. Buenos Aires.
- MERIEU, P. (2004) *“En la escuela hoy”* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- PINEAU, P., DUSSEL, I y CARUSO, M. (2001) *“La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad”*. Buenos Aires: Paidós.
- PETRUCCI, L. (2011) *“Modalidades y referencias a la autoridad”*. Buenos Aires: Laborde.

-
- PIERELLA, M. P. (2011) "*Experiencias de formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad*" Buenos Aires: Laborde Editor.
- POSTIC, M (1996) "*La relación educativa*". Madrid: Narcea. 2da edición.
- SCIALABBA, A (2006) "¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas realidades sociales en la redefinición de la escuela". En el libro: "Dolor de Escuela". M. Narodowsky y D. Brailovsky(compiladores) Edit. Prometeo. Buenos. Aires.
- SENNETT, R. (1980) "*La autoridad*". Alianza Editorial. Madrid.
- SERRA, S (Comp) (2005) *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La Pedagogía y los imperativos de la época*". Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.
- TASSIN, È. (2002) "*Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)*" En el libro: Frigerio, G (Comp) "Educar: rasgos filosóficos para una identidad". Buenos Aires: Santillana.