

CAPÍTULO 15

Convivencia en la escuela, vínculo educativo y autoridad pedagógica

Agustina Quiroga y Graciela Parma

Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir.

María Zambrano, LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO

En las páginas anteriores sostenemos que la educación es un hecho político porque implica un proyecto de sujeto y de sociedad, con una direccionalidad y sentido. Hemos visto cómo se plasmaron diferentes proyectos educativos en la historia del sistema educativo argentino, y asimismo, cómo cada proyecto implicó un modelo pedagógico, el cual podía tender a reproducir o a transformar el sistema social y cultural.

Habiendo señalado los conceptos de infancias y juventudes como construcciones sociohistóricas, avanzamos analizando las trayectorias educativas también como construcciones sociales, en las que vimos cómo los etiquetamientos y valoraciones docentes tienen el poder de incidir en los destinos de esos sujetos.

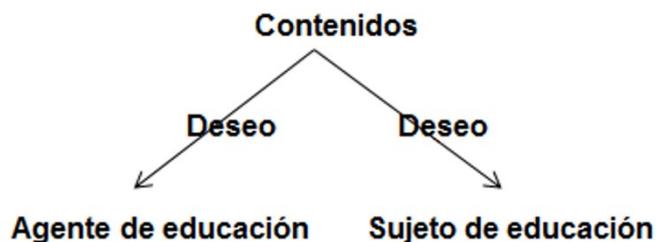
Hicimos un recorrido que comenzó por analizar el fenómeno educativo desde una dimensión macro, para luego poner el foco en las prácticas educativas microinstitucionales, con los acontecimientos propios del aula, y en cómo todas las decisiones tomadas en ambas dimensiones, inciden en la **construcción de subjetividades**.

En este capítulo profundizaremos particularmente, por un lado, cómo el **vínculo educativo**, el vínculo entre docente y estudiante, **produce e instituye subjetividad**. Y por otro lado, analizaremos la dimensión de la **autoridad** docente.

Pondremos el foco en el vínculo educativo como factor decisivo en un proyecto que se propone democrático, emancipador, orientado a formar personas en el ejercicio de la ciudadanía, como sujetos de derecho y protagonistas de una construcción histórica. El modo de concebir y entablar dicho vínculo se constituye en sí mismo como aprendizaje de relaciones cooperativas, humanas, de respeto, basadas en pedagogías emancipatorias y cargadas de amorosidad; y se distancia de aquellas basadas en el avasallamiento, la discriminación y la crueldad.

Para comenzar, partiremos del análisis del triángulo herbartiano presentado por Violeta Núñez (2003) en torno al trabajo educativo propuesto por Herbart, pedagogo alemán de principios del S. XIX. En cada vértice de la base de dicho triángulo, el autor ubica al agente de la educación

(docente) y al sujeto de la educación (estudiante), unidos en el vértice superior, en el que coloca los contenidos. O sea, docente y estudiante encontrándose en torno a los contenidos.



Como puede observarse, la base del triángulo no está dibujada y el mismo se presenta de forma abierta, porque, de acuerdo al planteo de V. Nuñez, el vínculo entre docente y estudiante es dinámico, fluctuante, fugaz y abierto a la construcción mutua.

Cuando nuestra mirada hacia un estudiante se queda atada al etiquetamiento, al estigma, al prejuicio (“con ese estudiante es imposible, su hermana era igual”, “ya probé todo”, “nada le interesa”, “con ella no se puede”, “tiene mano de madera para dibujar”), la base del triángulo se cierra, el vínculo educativo se torna opresivo y la educación, un hecho de dominación y de exclusión para desaparecer el otro como **SUJETO DE EDUCACIÓN**, constituyéndose en **OBJETO**. Al pegar su identidad a la etiqueta o al prejuicio, lo negamos como sujeto activo desde su particularidad y desde su potencialidad de vida, y le otorgamos un lugar de exclusión.

Para que la base del triángulo se mantenga abierta es necesario partir de un **SUJETO** y suponer un **INTERÉS**. El interés está vinculado al **DESEO**. Tanto el deseo de educadores en relación a los contenidos y a la idea de que las y los estudiantes aprendan, como el deseo de aprender por parte de alumnas/os. Son deseos diferentes, pero ambos resultan tan imprescindibles como irremplazables. Mantener vivo el deseo de enseñar por parte del o de la docente y el deseo de aprender del o de la estudiante podría funcionar como un censor respecto del fenómeno educativo y como una brújula que oriente las acciones.

¿Qué implica ser sujeto de educación?

Vamos a comenzar por analizar el lugar del sujeto de la educación en este triángulo, para luego reflexionar en torno a las consecuencias que eso conlleva respecto de la disposición necesaria de las y los docentes, particularmente en lo relativo a la construcción del vínculo educativo.

Graciela Montes, escritora argentina, plantea en su libro “La frontera indómita” que “la búsqueda siempre difícil, muchas veces dramática y, a veces, insatisfactoria de significaciones es exactamente lo que nos compete a las personas” (1999, p.50). En educación todo debe ordenarse en torno a la construcción de sentidos, sentidos de los y las estudiantes, de docentes y de instituciones. Para profundizar en esta condición humana y su vinculación con la educación y

con el arte, la autora toma del pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés D.W. Winnicott (1896-1971) la idea de que, al nacer, las personas nos encontramos ante la soledad y la irremediable separación. A medida que crecemos vamos construyendo las fronteras entre uno/a mismo/a y lo otro. De un lado se ubica la subjetividad, el deseo, y por el otro, el objeto deseado, la madre. En el medio, Winnicott describe una zona de transición, tercera zona o zona potencial, zona de intercambio entre el adentro y el afuera, en permanente construcción.

Graciela Montes toma la idea de esa zona de transición para hablar de la **frontera indómita, donde se construyen los propios sentidos**, como **zona de construcción personal**. No pertenece al adentro, o sea, a la pura subjetividad donde habitan los impulsos y las pasiones, ni exclusivamente al afuera. Esa frontera, dice, es un territorio necesario y saludable, donde se toman decisiones de diversa índole y dimensiones. Ella sostiene que el arte en general está ubicado en esa frontera. Si no podemos habitarla, se enangosta y nos queda la pura subjetividad, que es la locura, o la total acomodación al afuera, que es una forma de muerte. Para que esta frontera siga siendo lo que realmente es, tiene que permanecer **indómita**, sin caer en el dominio de la pura subjetividad ni en el propio del mundo exterior.

Cuando nos involucramos en un proceso de construcción de conocimiento, aprendemos algo de ese mundo exterior, del patrimonio cultural al que uno pertenece, construido a lo largo de la historia, el que cuenta con determinada valoración social. Pero eso no es suficiente, el proceso de aprender implica algo más que está vinculado a los efectos subjetivos inherentes al hecho mismo de aprender, a todo aquello que se moviliza en el sujeto para entrar en el mundo, apropiarse activamente de los grandes interrogantes de su cultura, incorporar los saberes elaborados por los hombres y **superarlos con preguntas y respuestas propias**. La cultura heredada solo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, en tanto puede ingresar a la frontera indómita. Y, para eso, tiene que convertirse en experiencia (Montes, 1999, p.54).

La perspectiva que sostiene que el sujeto de educación se construye a sí mismo como sujeto en el mundo, implica que el estudiante es **portador de una esperanza**, de la posibilidad de una **nueva invención** que nos supera a nosotros mismos (como colectivo). Se trata de un **sujeto que se construye** (no de un objeto en construcción) y que **construye nuevas realidades**.

Philippe Meirieu sostiene que “aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (1998, p.76). La **construcción de conocimiento se inscribe en su proyecto y desarrollo personal**.

Y en esta misma línea agrega que comprometerse en esta construcción es una **decisión personal**. Nadie puede tomar por otro la decisión de aprender. Es fundamental que las y los docentes tengamos claro este aspecto, ya que el aprendizaje implica una disposición al cambio, atravesando las incertidumbres propias del mismo.

Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”; es un acto de rebeldía contra todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo...la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste, sin amarguras ni quejas, que nadie

puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende (Meirieu, 1998, p.80).

A partir de esa decisión, el sujeto está dispuesto a recibir lo que viene dado, apropiarse de ello, cuestionarlo, transformarlo y superarlo. Esa decisión y el tránsito por el proceso de “desbordarse a sí mismo” está vinculado al deseo. El deseo está en relación con la falta, con lo que no contamos, o aún no poseemos o dominamos, o lo hacemos parcialmente. Si en nuestro mundo todo se presentara como dicho, terminado y completo, no habría lugar para el deseo. No quedaría nada por hacer. Por otro lado, el deseo del sujeto viene con su propia trama, trama entrelazada entre su experiencia personal, su lugar sociocultural, geográfico e histórico de pertenencia, ya sea éste hegemónico o marginal. Con frecuencia, las condiciones de vida propias de la sociedad actual –tan determinadas por los mandatos del mercado consumista global, la presión mediática y de las redes sociales– producen un cierto grado de enajenación, en la que nos encontramos un tanto alejados de los deseos más genuinos. Por eso remarcamos la importancia de considerar el deseo en el vínculo entre el sujeto que toma la decisión de aprender y los contenidos.

La educación –continuando con Graciela Montes (1999)– puede contribuir al ensanchamiento o al angostamiento de la frontera. El trabajo de la educación es buscar estrategias para ensanchar esa frontera en la que las personas construyen los significados propios. Claro está que esta perspectiva se enmarca en un modelo crítico de educación que se propone contribuir al desarrollo de sujetos de derecho, ciudadanos/as libres y democráticos/as. En este sentido, las y los docentes son una figura clave, porque los enunciados más macro de política educativa se terminan materializando en el vínculo de persona a persona, entre educador/a y estudiantes.

...es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otro, cuando la propia está encogida, apelmazada. Es imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno solo un dato del mundo exterior, un trámite (Montes, 1999, p.55).

¿Cuáles son las implicancias para desempeñar nuestro rol como docentes que se desprenden desde esta perspectiva?

Proponerse contribuir al ensanchamiento de la frontera de otro u otra implica estar dispuesto/a a correr el riesgo de embarcarse en el ensanchamiento de la propia, dejarse interpelar y jugar el juego de construir las significaciones personales. Esto requiere de una actitud de honestidad con uno/a mismo/a en permanente lectura de los procesos propios y los de las y los estudiantes, junto con la fuerte decisión de constituirse -para los/as estudiantes- en una amable invitación a correr el riesgo de construirse a sí mismos/as, para acompañarlos/as en el viaje.

¿Cómo nos posicionamos en este complejo y delicado proceso? Iremos desgranando algunos aspectos y responsabilidades que como docentes es necesario que consideremos desde esta perspectiva.

Una de ellas, de carácter transversal, es **crear condiciones**, en aquello que esté a nuestro alcance, que favorezcan en las y los estudiantes tomar la decisión de aprender. Esta decisión no siempre es tomada con el mismo nivel de conciencia. A veces se toma a priori, otras veces, es tomada durante el tránsito que implica aprender. Este proceso de aprender, como vimos desde los aportes de Piaget –y por experiencia de todas y todos–, implica atravesar estados de desequilibrio. Aprender nos enfrenta con aspectos de la vida y de la realidad no conocidos. Y eso genera incertidumbre. ¿Cómo favorecer que otras y otros se determinen a afrontar ese desafío y lo puedan sostener? Es necesario que las y los docentes brindemos **espacios de seguridad** (Meirieu, 1999, p.81) en los que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe para aprender a hacerlo. Si cuando analizábamos el modelo pedagógico crítico nos referíamos a la posibilidad de interpelar, de problematizar (lo que implica movilizar respecto de zonas que resultan de confort), es necesario que ésto sea realizado desde la disposición y la actitud de ser “soportes” de dicha movilización; buscando por otro lado, las estrategias adecuadas para cada circunstancia.

Algo fundamental para brindar ese espacio de seguridad es **hacerle lugar como sujeto que “ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo”**. Esta disposición pone en acción a la otra persona haciéndola desear. Es nuestra responsabilidad como docentes ofrecerle los medios para que pueda ocuparlo. Dar lugar a que pueda formularse sus propias preguntas sobre el mundo. Ser el provocador y el soporte de esas preguntas. El docente es alguien a quien preguntarle o alguien ante quien preguntarse a sí mismo (Zambrano, 2001). El hecho de hacerle lugar al otro cobra múltiples formas, porque la estrategia para ello dependerá de la situación de ese otro. A veces, nos ocurre a las y los docentes que si sus respuestas no vienen en el tiempo y la forma que esperamos, rápidamente ocupamos su espacio y le quitamos su lugar. El tiempo de procesamiento y elaboración de sus sentidos personales en su frontera (aunque sean parciales, temporales, no definitivos... si es que se puede hablar de definitivos) tiene que ser respetado, esperado y acompañado.

Para ello es fundamental **reconocerlo y darle idea de su poder**. Implica “ver” al otro, ofrecerle la confianza, para que se afiance en sus propias raíces y despegue. Ver al otro desde la idea que hoy referíamos en torno a la posibilidad de una nueva invención, de una esperanza. El vínculo educativo, entendido de esta forma, es “una plataforma de lanzamiento a lo nuevo”. No hay que confundir “dar idea de su poder” con el vale todo. Lo nuevo que se invita a construir va en busca de lo genuino, y nos debe acercar a la emancipación y la libertad. El vínculo pedagógico entendido de esta manera, se “instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas” (Núñez, 2003, p.39). En el mismo sentido, Perla Zelmanovich (2011) recupera un concepto del filósofo Paul Ricoeur, quien plantea que el **reconocimiento** es el que le abre paso al conocimiento.

Siguiendo los aportes de Zelmanovich, el lazo social involucrado en el vínculo educativo desde esta perspectiva, resulta ser “lazo identitario”, otorga una inscripción simbólica, un reconocimiento y “como efecto de ambas, la posibilidad de que se produzca un proceso de filiación

cultural. Sin inscripción social y sin reconocimiento simbólico, la filiación cultural se dificulta” (Zelmanovich, 2011, p.104).

Se trata de un amparo simbólico, de una red protectora que alberga significados con los cuales poder significar la realidad. La escuela, entiendo yo, es un espacio con posibilidades potenciales de tejer esa malla, porque cuenta con los contenidos de la cultura que están en el corazón y en la razón de ser del oficio de educar, pero a condición de que los adultos que la habitan asuman esa función de reconocerse como responsables de ese más allá de la enseñanza, que es instituir ese entramado cultural de protección, que conlleva reconocimiento e inscripción (Zelmanovich, 2011, p.90).

La posibilidad del “lazo identitario” y del “tejido de esa malla” en la escuela como parte de la tarea docente, también implica un trabajo de descubrir y “enganchar” el deseo de quien aprende en relación a los contenidos, de modo que las propuestas de aprendizaje se inscriban en problemas vivos, en los que puedan construir sentidos. Se trata de buscar la estrategia a fin de **enlazar su deseo** en la trama del conocimiento a alcanzar. Si no lo logramos en la práctica docente, el o la estudiante queda **desenlazado**, y la práctica se torna excluyente. A veces es muy difícil alcanzarlo, porque el intento está atravesado por infinidad de cuestiones: institucionales, personales, nuestras como docentes, diferentes grados de empatía y, por supuesto, las propias de las y los estudiantes, ya sea por sus situaciones socioculturales o personales. Cuando no lo logramos, suele resultar frustrante. Por momentos podemos encontrar actitudes desafiantes, de mucha resistencia por parte de algún o alguna estudiante, que puede manifestarse en la no aceptación de límites, en reacciones violentas, y tener su razón en base a múltiples motivos. La resistencia a veces responde a las estrategias del otro o la otra para lograr hacerse un lugar en el deseo del o de la docente (Zelmanovich, 2011). Con frecuencia, la escuela toma esa resistencia o acto violento como un hecho aislado y responde desde la reacción, desde la penalización, sin tener en cuenta que hay trayectorias de vida que transcurren en el marco de mucho desamparo, sin tener la experiencia de “ser mirados” desde el reconocimiento, la atención, el cuidado y los límites necesarios, como parte de ello.

No hay un “no” que tenga chances de ser eficaz si no hay un “sí” previo. Se trata del sí a un lugar simbólico para que el sujeto sea alojado en su singularidad, es decir, reconocido como tal e inscripto como necesario para el colectivo al que pertenece, operaciones que atañen a la función adulta (Zelmanovich, 2011, p.102).

En muchas personas hay un camino aprendido, el conocido, vinculado a la invisibilidad, la exclusión, el no lugar y el mal trato. Quien resiste, aún lucha por tal reconocimiento. Y desde allí, como docentes, somos probados/as, desafiados/as, hasta dónde llega la intención de mirar y valorar, sabiendo descubrir y acompañar en el camino que es necesario que esa persona transite, pudiendo re-conocerse desde otro lugar: ser “alojado en ese desamparo que padecía con

respecto a un Otro que lo alojara, o que lo alojara de otra manera” (Zelmanovich, 2011, p.110). En este sentido, la autora sostiene que la estima no es auto, siempre es hétero, porque se trata de un lugar en la estima del otro o de la otra, para no quedar “suelos”, porque en realidad **nunca se es suelto**. Un/a estudiante que es capturada/o o cautivada/o por algo de la cultura en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje es alguien que encuentra y es encontrado.

Y con relación a esto, agregamos:

No es posible cautivar si nuestro propio deseo como docentes no está movilizado en torno a los contenidos de la cultura y a provocar y acompañar la decisión y el proceso de aprender. La propia pasión puesta en el hecho educativo constituye un gran movilizador del deseo del otro y da credibilidad. Los y las estudiantes rápidamente lo perciben. Gabriela Mistral decía que enseñar es contar y “contar es encantar”. Tenemos el hermoso desafío de construir el vínculo pedagógico desde el encantamiento.

El decidirse a aprender o no puede depender de la capacidad de ser afectado por una presencia. Afección de ser rechazado o convocado. El otro no es portador de una función o mandato sino de lo que su presencia puede generar. Las decisiones en muchas oportunidades “se toman por fuera del imperativo moral, pero por dentro de las fuerzas afectivas [...] la vida solo adquiere sentido si es tomada por una constelación de afectos, entendiendo a los afectos como fuerzas capaces de afectar modos de existencia” (Duschatsky, 2005, p.225).

El ser afectado desde el ejercicio docente por una “constelación de afectos” –en el sentido convocante de la expresión– es el lazo al que veníamos refiriéndonos, el que nos da lugar, que nos inscribe en una cultura, que podemos “habitar” y transformar.

Pensarnos docentes ¿qué autoridad?

Nuestra palabra como educadores y educadoras tiene peso, ayuda a constituir al otro o a la otra. Si, además, trabajamos con niñas, niños y adolescentes, que se encuentran en pleno proceso de construcción de subjetividades, debemos ser reflexivos acerca de nuestras prácticas y acciones. Esto no debe inmovilizarnos, sino ser conscientes de nuestro oficio.

Cuando hablamos de autoridad pedagógica, no solo nos referimos a lo que sucede en el aula y en el momento de clase, sino a nuestras prácticas institucionales en la escuela. Es por ello, que en un primer momento resulta interesante señalar qué entendemos por “convivencia” en las instituciones educativas.

Convivencia en las escuelas

Como hemos señalado, el conflicto es inherente a lo social. Las instituciones educativas, como esferas de lo social, se encuentran atravesadas por los conflictos sociales. Lejos de negarlos, la tarea pedagógica consiste en asumirlos, lo que implica posicionarnos e intervenir. Podemos incluso pensar que una situación de conflicto es una oportunidad para la enseñanza, no solo de contenidos, sino para promover prácticas de cuidado, de respeto y democráticas con el fin de hacer pleno el ejercicio de la ciudadanía en la escuela, generando las condiciones necesarias para poner en palabra: pareceres, opiniones y argumentos.

A nivel nacional, la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, N° 26.892, trabaja justamente sobre la promoción de una convivencia democrática en la escuela. En diálogo con esta norma, la Dirección General de Cultura y Educación (2012) en provincia de Buenos Aires elaboró una Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar relacionada con la vida escolar, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

¿Qué significa convivir? Convivir es poder estar y ser junto a otros/as. El paradigma de la convivencia democrática en la escuela, no habla de la tolerancia, sino de poder compartir tiempos y espacios con otras y otros. Asimismo, esta perspectiva interpela al docente y a los usos de la autoridad. Con el correr de los años, se fue dando un tránsito de una escuela sustentada en una gramática escolar tradicional, basada en la disciplina y el orden, hacia una escuela democrática, basada en el diálogo. Este paradigma de derechos ampliados ha llevado a que las y los docentes tengan que configurar un nuevo rol.

La convivencia democrática en las escuelas trabaja sobre la construcción de vínculos intergeneracionales, promoviendo derechos y obligaciones por parte de cada actor de la comunidad educativa. Una de las maneras que se trabaja para la construcción de una convivencia democrática es a través de los conocidos Acuerdos Institucionales de convivencia¹¹, los cuales tratan sobre las normas que regulan la vida escolar.

¿Qué autoridad podemos construir como docentes?

Imaginar una autoridad que aún está por crearse o en proceso de serlo, una autoridad pedagógica que acepte lo enigmático del enseñar y aprender, de lo que no puede enseñarse ni aprenderse, del trabajo de transmitir e inscribir, nombrar y reconocer, construir un común, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Una autoridad que sostenga distancias y diferencias y al mismo tiempo,

¹¹Hay diversas experiencias en la construcción de los mismos. La norma establece que deben participar los diferentes actores de la comunidad educativa y consensuar normas de convivencia.

*haga lugar a la continuidad entre generaciones,
produzca las interrupciones necesarias de lo injusto,
ofrezca formar parte de una historia porque es de lo que estamos hechos.*

*La paradoja del sujeto en formación no deja de desafiarlos:
armar un lazo para desanudarlo cada vez.*

María Beatriz Greco, LA AUTORIDAD (PEDAGÓGICA) EN CUESTIÓN

Ahora bien, la convivencia basada en el diálogo y el acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa, cuestiona la noción tradicional de autoridad propia del sistema educativo enciclopedista, acorde a una perspectiva disciplinaria. Cuando trabajamos los modelos pedagógicos en encuentros anteriores, hemos ido analizando sus diversos aspectos. Uno de ellos ha sido el del rol docente.

Paulo Freire (2005) señalaba que puede suceder, de acuerdo a la posición ideológica del educador/a, que en algunos casos la exacerbación de la autoridad tienda al autoritarismo, y en otros casos, la anulación de la autoridad. En el caso del autoritarismo, se fortalece la posesión del “contenido” en el docente. En el otro caso, la autoridad del docente cae en un “clima permisivo” donde definen los educandos.

Tomando lo trabajado con anterioridad respecto al Paradigma de la Protección Integral, y puesto en relación con la noción de convivencia, tenemos que reflexionar en torno al rol de los adultos (docentes, directivos, preceptores) en la escuela. Durante mucho tiempo la autoridad de profesores y profesoras se ha sustentado con fuerza en lo que Tenti Fanfani (2013) señala como “efecto institución”, es decir, el respaldo de la institución a partir de su nombramiento, más allá de las cualidades personales.

Actualmente, en el siglo XXI, ya no alcanza con dicha cuestión “institucional” a la hora de habitar las aulas y proponer un espacio de enseñanza y de aprendizaje, crítico y democrático, que provoque e invite a comprometerse y problematizar.

¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado? En la actualidad, el caudal de autoridad que cada docente es capaz de construir con sus propios recursos y su habilidad para usarlos tiende a ser cada vez más importante. Por varias razones, las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban. Así, su trabajo se parece más al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público (Tenti Fanfani, 2004, p.2).

La propuesta es pensar en el concepto de **autoridad pedagógica democrática**, entendida como *“la autoridad construida a partir del diálogo, el reconocimiento del otro y una asimetría entre personas adultas y jóvenes que posibilita asumir el rol desde una posición de responsabilidad y cuidado”* (MEN, 2014).

Una buena pregunta que podemos formularnos, siguiendo a Dussel (2012), es: **¿la educación puede prescindir de la autoridad?**

La construcción de autoridad a través del currículum, el método de enseñanza, la jerarquía de saberes y las normas puede ser más o menos abierta, más o menos plural. La autoridad supone paradojas y tensiones que hay que transitar. Existe el riesgo de autoritarismo, pero también el de renunciar a enseñar. La responsabilidad puede otorgar al docente una confianza basada en el ejercicio de decisiones éticas, políticas y pedagógicas que se revisan periódicamente: para qué se educa, en nombre de quién, con qué derecho (Dussel, 2012, p.2).

Perla Zelmanovich (2005) puede ayudarnos a pensar en esa construcción de autoridad pedagógica. La autora habla de **posición pedagógica**, es decir, una particular modalidad de relación del docente con las y los estudiantes a través de su enseñanza. Propone una posición pedagógica que:

- Recupere el sentido ético y político de la responsabilidad.
- Asuma las consecuencias no solo para reparar los daños y para garantizar la transmisión a través de la enseñanza.
- Se oponga tanto a una búsqueda de seguridad sin riesgos como a la desmesura de una responsabilidad sin límites.
- Tome en su propio nombre una decisión que comprometa el futuro definiendo con qué legitimidad, con qué finalidades y con qué límites.

Asimismo, Zelmanovich recupera el sentido de la función adulta que:

- Sostiene el proceso de responsabilización que construyen los niños y los jóvenes.
- Tiene una función “simbólica” por cuanto tiene la potencialidad de afectar la subjetividad del niño y del joven.
- Distingue el valor simbólico de la función, de los roles institucionales que ocupa la persona que la encarna.
- Forma parte del sistema simbólico que organiza el destino de los niños y jóvenes a su cargo.
- Reconoce su función subjetivante.

Algunas preguntas a modo de cierre....

¿Qué tipo de autoridad pueden haber construido aquellos docentes que describen Bourdieu o Kaplan cuando trabajan a partir de los juicios profesoriales o los etiquetamientos docentes?

¿Qué miradas acerca de las infancias y juventudes implica la autoridad pedagógica de la que hablamos?

¿Desde qué modelos pedagógicos podemos construir una posición pedagógica de este tipo?

Referencias

- DGCyE (2012). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar, Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/com-1-12-guia-de-orientacion-situaciones-conflictivas.pdf>
- Dussel, I. (2012). ¿Qué es la autoridad en la escuela? *La Educación en debate. Le Monde Diplomatique*. Suplemento UNIPE, 5, 1-2.
- Duchatzsky, S. (2005). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. *Anales de la educación común*, 1-2 (pp.213-227)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo Veintiuno Editores
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens.
- Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, N° 26.892.
- Meirieu, P. (1998). A mitad de recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía. En Meirieu, *Frankenstein educador*. Laertes S.A.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez V. (2003). El vínculo educativo En: Tizio, Hebe. (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente, *Revista Todavía*, 7, Fundación OSDE (1-4).
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Zambrano, M. (2001). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 7. Fcedu-UNER
- Zelmanovich, P. (2005). Clase N° 3: Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica. En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en Contexto, Seminario I: Currículum, autoridad pedagógica e identidad docente*. FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2011). Violencia y desamparo, en *Cátedra Abierta 2. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación-UNSAM.