

**Temática:
Autoridad pedagógica y emancipación
en la realidad educativa actual.**

**Catherine Gopar Barboza
Institutos Normales María Stagnero de
Munar y Joaquín Sánchez
Tutora Nancy Salvá
28 de abril de 2018**

Índice

Fundamentación.....	4
Introducción marco teórico.....	6
Desarrollo marco teórico.....	7
1. Ejercer la autoridad en una modernidad líquida.....	7
1.1. Transitando de lo sólido a lo líquido	7
1.2. ¿Qué responsabilidades se asignan a adultos y niños en la modernidad líquida actual?	10
2. ¿Cómo condiciona el escenario educativo actual al ejercicio de la autoridad pedagógica?.....	12
2.1. Conociendo el escenario educativo en la actualidad	13
2.2. La relación poder, sociedad e institución escolar.....	14
2.3. La escuela como espacio público democrático	16
3. ¿Cómo recomponer las relaciones pedagógicas en la actualidad?.....	20
3.1. Responsabilidades éticas los educadores progresistas aplicadas al ejercicio de la autoridad pedagógica en la actualidad.....	20
3.2. Pensando una concepción de educación válida, en la escuela actual.....	24
4. ¿Cómo evitar la hipertrofia entre autoridad y libertad?.....	25
4.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de libertad?	25
4.2. Libertad sin perder de vista la autoridad	27
Reflexiones finales del marco teórico	30
Posicionamiento teórico	32
Relatos para el análisis pedagógico.....	33

<i>Pato, pato, ¡GANSO!</i>	33
Análisis pedagógico del relato 1	34
<i>El peso de la distancia generacional</i>	41
Análisis pedagógico del relato 2.....	41
<i>La autoridad como herramienta</i>	45
Análisis pedagógico del relato 3.....	45
Reflexiones finales	50
Anexo	51
Bibliografía.....	55

Fundamentación

En el siguiente trabajo se realizará un estudio reflexivo sobre cómo es pensada la autoridad pedagógica en las prácticas educativas actuales. Intentaremos descifrar que hay por detrás en la relación libertad - autoridad, y qué alternativas podemos encontrar en la realidad escolar para mantener el equilibrio entre ambas.

La elección de este tema se corresponde con las situaciones vividas como maestra practicante en los últimos años. Llevo registro en un cuaderno, a modo de bitácora, de algunas de esas situaciones de mis prácticas y de observaciones realizadas dentro y fuera del aula.

Al transcurrir un tiempo, volviendo atrás en sus páginas, me di cuenta que en varias había anotado frases que tenían que ver con la forma de ejercer la autoridad pedagógica: hoy te portaste mal, mañana te quedas sin recreo, si sigues charlando te voy a parar en ese rincón, si sigues portándote así, a la salida tendré que hablar con tu papá, termina de copiar de la pizarra o no sales al recreo, te estoy mirando, ¿qué estás haciendo?

En algunas ocasiones yo misma me he visto repitiendo algunas de estas frases que al leerlas chocan, pero que hoy están naturalizadas en las aulas.

Estas situaciones me llevaron a cuestionar cómo debemos ejercer la autoridad pedagógica en nuestras escuelas, y qué prácticas deberíamos llevar adelante para no ser autoritarios o por el contrario permisivos. ¿Cómo podemos recomponer las relaciones pedagógicas? ¿Cómo afecta el ejercicio de la autoridad a estas relaciones?

El enfoque teórico de este trabajo, responde a los principios expuestos por la teoría crítica, ya que esta sirve al interés emancipatorio, hacia la libertad y la autonomía racional de los individuos (Carr y Kemmis, 1996). Este principio aporta al desarrollo temático que haré en el siguiente trabajo.

Siguiendo este enfoque teórico, me centraré en la pedagogía liberadora del pedagogo brasileño Paulo Freire (2005). El autor argumenta que la práctica de la libertad sólo podría encontrarse en una pedagogía en la que el oprimido tenga

condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

También aborda la relación entre autoridad y libertad. Al respecto señala que la autoridad del maestro se ve cuestionada, y pareciera que él mismo no sabe cómo mantener el equilibrio entre autoridad y libertad. Este equilibrio es según el autor, fundamental, ya que la ruptura en su relación provocaría un desarrollo excesivo de una o de la otra. Para realizar este análisis, es necesario esbozar cuáles son las responsabilidades éticas del maestro en las relaciones pedagógicas.

Al cuestionarme acerca de la autoridad pedagógica y su relación con la libertad, necesito recurrir a las contribuciones de otros campos de conocimiento.

Por un lado, desde la sociología, analizaré la relación entre autoridad pedagógica y el concepto de sociedad posmoderna de Bauman (2009).

Para comprender el tema en el escenario escolar, abordaré la concepción actual de infancia. Para ello usaré los aportes de Sandra Carlli, (1999) quien plantea la confrontación entre la libertad del niño y la autoridad del adulto.

Además, realizaré una caracterización de la institución escuela en la actualidad con los aportes de Lidia Fernández (1994) y de Henry Giroux (2003), tomaré el concepto de escuela como espacio público democrático.

A partir del estudio multidisciplinar del tema y su análisis pedagógico, intentaré responder las siguientes preguntas:

¿Cómo evitar la hipertrofia entre autoridad y libertad?

¿Qué prácticas se pueden llevar adelante para mantener un equilibrio entre ambas?

Palabras clave: autoridad pedagógica, libertad, democracia, docente, educación.

Introducción al marco teórico

En el siguiente trabajo realizaremos un recorrido teórico intentando responder algunas de las interrogantes que nos hemos formulado y algunas otras que son resultado de la indagación llevada a cabo sobre la temática seleccionada.

En primera instancia analizaremos las características de la sociedad contemporánea y cómo esas características condicionan el ejercicio de la autoridad pedagógica hoy en día. Además señalaremos cuáles son las responsabilidades que se adjudican tanto a niños como a adultos.

Luego estudiaremos el escenario educativo actual, haciendo referencia a las relaciones de poder que tienen lugar en la escuela, entendiéndola como espacio público democrático. Expondremos algunas formas para hacerlo posible mediante el ejercicio de una autoridad emancipatoria, que promueva la formación de maestros como intelectuales transformadores de la educación.

Seguiremos explicando cuáles son las responsabilidades éticas de los docentes para lograr este objetivo y para recomponer las relaciones pedagógicas, pensando en una nueva concepción de educación.

Para concluir, argumentaremos que entendemos por libertad, intentando encontrar las vías posibles para evitar la hipertrofia entre autoridad y libertad.

Desarrollo del marco teórico

1. Ejercer la autoridad en la modernidad líquida

El eje central de este trabajo son las relaciones pedagógicas que se desarrollan dentro de la institución educativa, inserta en una sociedad caracterizada por la modernidad líquida.

Para ello, estudiaremos las principales características de la sociedad contemporánea como transición de lo sólido a lo líquido, para comprender cómo ejercer la autoridad pedagógica en la realidad actual de nuestras escuelas.

En relación a ello, se presentarán las responsabilidades que se les asignan a niños y adultos como los principales actores de las relaciones educativas.

1.1. Transitando de lo sólido a lo líquido.

Bauman (2000) utiliza la fluidez como metáfora para referirse a la etapa actual de la sociedad, en la que la modernidad volvió sobre sí misma, llamada por algunos como posmodernidad, en palabras del autor modernidad líquida. Afirma que dicha fluidez se caracteriza por el constante cambio de forma de las estructuras sólidas existentes en la sociedad. Las instituciones, el trabajo, las relaciones ya no se fijan a un espacio determinado ni se atan al tiempo.

También argumenta que la modernidad se caracteriza como un proceso de “licuefacción”, cuyo principal propósito es derretir los sólidos de una sociedad estancada, resistente a los cambios, con partes inamovibles. Sin embargo, el objetivo no es acabar definitivamente con ellos, sino remplazarlos por sólidos nuevos y mejores que los ya existentes, considerados defectuosos, frágiles y debilitados.

El autor refiere a los sólidos como todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso, lo que no se ve afectado por su transcurrir. Del derretimiento de esos sólidos dependerá la consolidación de un nuevo orden económico, caracterizado por la falta de obligaciones o responsabilidades de los Estados, recayendo éstas en un poder global extraterritorial.

(...) Esa clase de “disolución de los sólidos” destrababa la compleja trama de las relaciones sociales, dejándola desnuda, desprotegida,

desarmada y expuesta, incapaz de resistirse a las reglas del juego y a los criterios de racionalidad inspirados y modelados por el comercio. (Bauman, 2000, p.10).

Lo que quiere decir el autor con esto es que en la actualidad, las relaciones sociales se ven expuestas, los vínculos que hacen posible la responsabilidad mutua entre los humanos, se ven vulnerados. Los poderes globales, son los encargados de fragilizar esos vínculos y redes sociales reales, que representan para ellos un obstáculo en sus planes económicos y políticos.

Al respecto, Ulrich Beck (1999) aporta las “categorías zombis” e “instituciones zombis”, para referirse a instituciones como la familia, la escuela y el vecindario, que se encuentran debilitadas y no se sabe si se han muerto o aún siguen vivas.

A diecinueve años de estas palabras, no podemos negar que los profundos cambios han modificado la condición de vida humana en la actualidad y que ese poder global continuó intentando debilitar los nexos sociales.

Sin embargo, el esfuerzo de la modernidad líquida por acelerar la velocidad del movimiento, según el autor, ha llegado a su límite. Por lo tanto, las instituciones deben aprovechar este momento, para replantear sus objetivos, intentando reforzar los vínculos humanos que se han perdido.

También destaca el proceso de individualización que caracteriza esta etapa socio histórica y que ha llevado a que se produzca ese debilitamiento de los vínculos. Este proceso, por un lado, se diferencia al de los comienzos de la modernidad y por otro, deja ver algunas similitudes con la modernidad líquida.

En aquel entonces, el concepto de individualización estaba estrechamente vinculado con la emancipación del hombre de la dependencia de la comunidad que lo vigilaba y coaccionar. El individuo sufría un desarraigo social, debido a la caída de los estamentos y la consolidación de las clases. Ante este hecho se le imponía como tarea el re arraigo. Debía aprender a vivir "fiel a su clase", sin perder de vista la norma social para lograr encajar.

En este punto, la gran diferencia con la actualidad, es que el individuo no encuentra donde re arraigarse, está en permanente movimiento. En consecuencia,

le es difícil encontrar una identidad, lo cual provoca en las personas una ambivalencia y ansiedad constante en sus actos y una mayor fragilidad en los lazos humanos.

Por otra parte, tanto en la etapa de la modernidad sólida, como en la líquida, la individualización está destinada a existir, no es una opción. Sin embargo, el hombre siente una libertad de elección, pero, la posibilidad de escapar del proceso de individualización no es posibles según el autor.

Advierte que hombres y mujeres no encuentran a quien culpar de sus preocupaciones y frustraciones, más que a sí mismos. Socialmente se les carga la responsabilidad de todas sus actitudes. De este modo, el individuo se convierte en un individuo de *jure*, lo que significa que no hay a quien echarle la culpa más que a uno mismo y la única salida que tiene es volver a intentarlo con más ahínco la próxima vez. Se diferencia del individuo de *facto*, que implica tomar el control del propio destino y elegir verdaderamente por decisión propia.

Según la teoría crítica, reconectar la realidad del individuo de *jure* y el posible individuo de *facto*, debería de convertirse en la principal responsabilidad de las instituciones sociales, que tienen como objetivo la emancipación humana. Lograr esta reconexión, aportaría al hecho de ejercer la autoridad pedagógica de modo que no se cercene la libertad de los educandos, ni por el contrario, que sea incapaz de delinear los límites necesarios para que el proceso de enseñanza sea significativo.

Bauman (2000) explica que para lograr este objetivo, es necesario que se revaloricen los espacios públicos.

Hoy, la tarea consiste en defender la evanescente esfera de lo público, o más bien reacondicionar y repoblar el espacio público que está quedando vacío debido al abandono de los ciudadanos interesados. (Bauman, 2000, p.45).

La escuela es una de las instituciones sociales que es considerada como uno de esos espacios públicos que han ido perdiendo valor en la modernidad líquida. Es imprescindible revivirla, intentar que deje de ser una de las denominadas instituciones zombis, para encontrar la manera de preservar los lazos sociales y promover la emancipación de las personas.

1.2. ¿Qué responsabilidades se asignan a adultos y niños en la actualidad?

Como argumentamos antes, las instituciones familia, escuela y comunidad se ven vulneradas por la realidad que nos toca vivir hoy. Las nuevas lógicas familiares, sociales y de los sistemas educativos, modifican actualmente de manera radical las condiciones en las cuales los niños y niñas consolidan su identidad. Carlli (1999) destaca que se está viviendo una mutación de la experiencia infantil y que dicha mutación ha movilizó a padres y maestros, atrajo al mercado que ve en ellos potenciales consumidores, como también a especialistas que intentan explicar lo que sucede.

Esa mutación se caracteriza, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil (...), de la incidencia del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales que afectan la escolaridad pública. (Carlli, 1999, p. 1).

Estas transformaciones socioculturales y de la organización familiar y escolar que mencionamos, según Osorio (2009), tienen como centro de la polémica la decadencia de la autoridad, la negligencia parental y la apatía de los docentes ante una infancia que necesita otros modos de ser entendida, de ser mirada, de ser escuchada. Él justifica que la decadencia de la función de la autoridad, por parte de los adultos, deja a los niños indefensos, desamparados ante el futuro que les toque vivir.

El comportamiento adulto oscila entre dos polos. Por un lado, están aquellos adultos a quienes les resulta difícil decir que no, entonces dejan hacer con indiferencia. Por el contrario, están quienes no dejan hacer absolutamente nada. Ambas posiciones son iguales de perjudiciales para la constitución de identidad infantil. Lo ideal es mantener un sano equilibrio entre autoridad y libertad, relación que trataremos más adelante.

Señala también que los adultos evaden su responsabilidad desentendiéndose de las necesidades de los niños, y son incapaces de redefinir la infancia en la

actualidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación hace bastante más compleja la relación entre niños y adultos.

Las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas (...) por la incertidumbre frente al futuro, (...) por el desentendimiento de los adultos, pero también por las dificultades de dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia. (Carli, 1999, p. 2).

Esta falta de responsabilidad hacia las generaciones más jóvenes, deja al descubierto lo que Osorio (2009) plantea como temor a cometer errores inéditos. Mientras tanto, si continuamos cometiendo los mismos errores se pierde la posibilidad de progresar y crecer.

Por lo tanto, es ineludible concebir nuevas apuestas que permitan encontrar una salida al complejo escenario en el que nos hallamos los docentes, atreverse a efectuar prácticas educativas innovadoras. Con respecto a este planteo Osorio (2009) reflexiona:

De la mano de muchos docentes (...), que no se animan a cometer errores inéditos y en quienes la autoridad está en decadencia, la organización escolar persiste en una posición enquistada que la debilita y empobrece cada día, perjudicando profundamente a sus principales protagonistas: los niños y los jóvenes (Osorio, 2009 p.18).

Como consecuencia de este estancamiento en el mundo adulto, se da lugar a una tensión generacional que se traduce en violencia, no necesariamente física o verbal. Como expresa Osorio, los vínculos entre niños y adultos, se encuentran atravesados por violencia psicológica y simbólica. En otras palabras, si el docente insulta o pega, es evidente el mensaje, pero, cuando se produce un abismo entre el decir y lo dicho, la violencia se multiplica y lastima de tal manera que las consecuencias no son visibles en el momento.

Entonces nos preguntamos ¿qué hace falta para redefinir la concepción de infancia y recomponer los vínculos entre niños y adultos? Según Carli (1999), lo que se necesita es construir una mirada de los cuerpos y de las almas de los niños, pues no carecemos de niños, sino de un discurso adulto que les garantice una infancia en estas nuevas condiciones históricas que vivimos. Un discurso que

permita restituir la cadena histórica entre las generaciones y además contemple la realidad cambiante de la actualidad.

Sobre todo, hay que intentar rescatar las responsabilidades públicas y de los adultos, que por el momento se ven desvanecidas. Para ello, los adultos debemos reubicarnos en esta sociedad compleja actual para así asegurar un futuro a las nuevas generaciones.

Por esta razón, el papel de la escuela y el maestro son fundamentales, ya que “el educador se mueve siempre entre la sociedad de los niños y la sociedad de los adultos, pero también entre los lazos familiares y los lazos políticos, entre la privacidad doméstica y la esfera pública, y entre el pasado y el futuro.” (Carli, 1999, p.8).

Ese espacio en el que el educador se mueve, es necesariamente la escuela, una institución educativa y pública.

2. ¿Cómo condiciona el escenario educativo actual al ejercicio de la autoridad pedagógica?

Como aludimos anteriormente, es necesario construir una nueva mirada de la infancia y de la institución escolar. En esta construcción, tanto maestros como escuela cobran un papel fundamental. Es en esta última en la que se desarrollan las relaciones pedagógicas que son centro de estudio del presente trabajo. La escuela, es uno de los espacios públicos en la que los lazos sociales se han visto fragilizados en los últimos tiempos.

A continuación, abordaremos algunas características del escenario educativo actual, la relación existente entre poder, dominación e institución escolar, que regula los vínculos dentro de la misma y como esto se vincula con el ejercicio de la autoridad pedagógica. Por último, nos referiremos a la escuela como espacio público democrático, como promotora de una autoridad emancipadora que es llevada adelante por maestros como intelectuales transformadores.

2.1. Conociendo el escenario educativo en la actualidad.

Para comenzar debemos definir primero qué entendemos por institución, cuales son las razones de su existencia. Para ello nos remitiremos a las palabras de L. Fernández (1994), quien esboza:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo, (...) la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1994, p.17).

Ciertamente las instituciones poseen un grado de poder sobre los sujetos, ejercido para consolidar la organización social, dando lugar a la regulación y condicionamiento individual. En cada etapa de su vida, el sujeto se ve afectado por esos condicionamientos impuestos por las diversas instituciones de las que forma parte, siendo la primera la familia, y la siguiente la escuela. Es por medio del proceso de socialización que esas instituciones pasan a cumplir el papel de regulador interno de la conducta individual.

Fernández (1994) plantea que esta interiorización es más intensa en los primeros años de vida, cuando el ser humano es más indefenso y susceptible a lo que le rodea. La familia y la escuela cumplen un papel fundamental en este proceso de socialización e interiorización de las normas sociales. Se puede decir que la situación educativa es la más clara situación social de intervención institucional en la vida del sujeto, ya que provoca un intenso movimiento que tiene como propósito su regulación y control.

Afirma también, que en toda institución, incluidas las escuelas, existe una cuota de conocimiento relacionado con el origen social y cultural, que permanece oculto. Ese ocultamiento, es causa de enajenación y de diferencias sociales. De este modo, los sectores que encubren ese conocimiento, se benefician con poder, manteniendo entonces grandes barreras para impedir su difusión. La revelación de ese conocimiento es la que garantiza la creación de un escenario social y educativo más libre.

La autora argumenta que para que esa revelación sea posible, hay que construir un punto de intersección en el que se encuentren los puntos de vistas de distintos actores. “Juntarse, pensar y entender y poder hacerlo, es el primero y más revolucionario resultado de una realidad generalmente trabada para ser vista y entendida de una sola manera.” (Fernández, 1994, p.23).

Por esta razón, es imprescindible reflexionar sobre nuestras prácticas educativas, buscar y crear espacios de reunión y cuestionar los supuestos que se dan por entendidos y permanentes, para intentar fundar una nueva escuela.

Al respecto, Freire (1997) afirma que esto es posible si luchamos por la construcción de una

escuela que es aventurera que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece (Freire, 1997, p. 70).

Por consiguiente, para lograr consolidar estos puntos de intersección, y conformar una escuela que promueva la emancipación humana y del conocimiento, es necesario que ante un problema o conflicto se tenga una mirada institucional antes de actuar. Ya que “nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social (...) de ahí que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una práctica colectiva”(Fernández, 1994, p.23).

No obstante, es fundamental considerar que en la mirada colectiva se encuentran las tensiones y motivos de los hechos y allí es donde el docente se encadena gradualmente con el deseo de transformación.

2.2. La relación poder, sociedad e institución escolar.

Para que la construcción de la nueva escuela sea posible, no podemos dejar de estudiar la relación existente entre poder, sociedad y escuela.

Para comenzar, analizaremos lo que Díaz Barriga (1990) fundamenta en cuanto al concepto de poder. Según él, el problema del poder hoy, no es específico de la escuela, sino más bien tiene que ver con el desarrollo cultural y la estructuración que trae consigo la modernidad líquida. Todo lo que sucede en las escuelas es simplemente un reflejo de lo vivido en un entramado social mucho mayor y complejo: la sociedad. El autor afirma que para analizar esta problemática es necesario recordar que:

- Las instituciones escolares actuales, difieren mucho de las que existieron en otras épocas de la historia. Si bien hay que reconocer que la escuela actual se centra en las bases de la cultura occidental, muy poco tienen que ver con las de la antigüedad o de las culturas primitivas.
- La escuela es una institución que surge con el programa de la modernidad, instaurado por la burguesía.

Señala que a través de este proyecto de la modernidad, la escuela impone una forma de ver la realidad y la sociedad, promoviendo la preparación de las generaciones jóvenes para que se adapten pasivamente a esta sociedad. En este punto es que plantea que es visible el problema del poder (individual y social del hombre) en las instituciones educativas.

Otro aspecto que resalta es que en los últimos tiempos, la llamada nueva sociología de la educación, ha intentado analizar cómo “la selección y la organización de los conocimientos al interior del sistema de enseñanza están íntimamente ligados a la forma en que el poder se distribuye en la sociedad.” (Díaz Barriga, 1990, p.5).

Lo antes expuesto se relaciona con lo que Fernández (1994) planteaba en cuanto al ocultamiento del conocimiento por parte de algunos sectores de la sociedad, debido al poder que estos poseen.

Seguiremos ahora desarrollando la relación existente entre poder y dominación, Díaz Barriga (1990) resalta la estrecha vinculación entre estos dos conceptos.

Por un lado, el poder representa “la posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena.” (Díaz Barriga, 1990, p.6)

Por otra parte, la dominación es entendida como el estado de cosas por las que el mandato (poder) del dominador, influye sobre los actos de otros, de los dominados. Es tal la influencia sobre estos últimos, que pareciera que adoptan por sí mismos ese mandato, con obediencia.

Weber (en Díaz Barriga, 1990) diferencia tres formas de dominación: la legal, la tradicional y la carismática.

1. La legal implica que se obedezca a la norma y no a la persona, su tarea se reduce simplemente a ejecutarlas. El escenario escolar se ve afectado por un conjunto de normas externas (leyes, circulares, etc.) e internas (reglamentos de las propias instituciones, exámenes, etc.).
2. La tradicional, es aquella que se define de acuerdo a la creencia en la santidad de los ordenamientos y en los poderes patriarcales. En las escuelas se puede notar este tipo de dominación cuando se espera que el alumno obedezca cualquier orden que provenga del maestro, por ser el maestro quien lo ordena.
3. La carismática es la que se constituye a partir de la devoción afectiva a una persona por su carisma o por facultades mágicas, heroísmo, poder intelectual o de la palabra. En la escuela puede estar vinculada con los dotes del maestro para relacionarse con los educandos (carisma, poder intelectual y de palabra u oratoria).

Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio en el que siempre se darán algunas de estas formas de dominación, algunas ellas son legítimas en la escuela democrática.

2.3. La escuela como espacio público democrático, la autoridad emancipadora y los maestros como intelectuales.

Como hemos desarrollado hasta el momento nos encontramos en un momento histórico y sociocultural de permanente transformación, que ha traído consigo la decadencia de la democracia misma. Según Giroux (2003) la educación

es el campo en el que es más evidente, es específicamente claro en la relación enseñanza y autoridad.

Por un lado, los educadores neoconservadores argumentan que este debilitamiento democrático se debe a la pérdida de autoridad y que esta pérdida, es causa de la persistencia de ideas confusas, normas indeterminadas y relativismo cultural. Para ellos, el aprendizaje se aproxima a una práctica mediada por una fuerte autoridad docente y la disposición de los alumnos por aprender los elementos básicos para adaptarse a mandamientos sociales y económicos establecidos. Desde esta perspectiva, no se intenta reinventar una visión de la autoridad auto constituida que exprese la vida colectiva, basada en la solidaridad y la transformación social. Muy por el contrario, la concepción de autoridad que manejan se vincula con valores y normas tradicionales relacionadas con la familia, la nación, el deber y la autoconfianza, lo que conllevan a la reproducción cultural.

Giroux (2003) explica que la pedagogía se ve reducida “al proceso de transmitir un cuerpo dado de conocimientos, (...) el aprendizaje estudiantil se sitúa francamente en el “dominio” de los elementos básicos u las normas apropiadas de conducta” (Giroux, 2003, p.146).

Por el contrario, los educadores izquierdistas asocian la autoridad con un autoritarismo sin principios, considerándola como sinónimo de la lógica de la dominación y a la libertad como una huida a la autoridad en general. Desde este punto de vista, la escuela es descrita a menudo como fábricas, prisiones o depósitos de los oprimidos. El autor aclara que si bien hay algo de verdad en que las instituciones educativas “contribuyen a la reproducción del statu quo, con todas las desigualdades características, es inexacto, sin embargo, sostener que son meras agencias de dominación y reproducción” (Giroux, 2003, p. 147).

Lo que falta en esta posición es pensar como la autoridad puede contribuir a una pedagogía emancipadora. Esto fue un obstáculo para que los educadores radicales se apropien de una concepción de autoridad que sirva como sustento en un discurso en las escuelas.

En tercer lugar, el autor señala que los teóricos educativos liberales sostienen una concepción dialéctica de la relación entre autoridad y enseñanza. Esta

perspectiva fue desarrollada por Kenneth D. Benne (1970), quien entiende la autoridad como

una función de las situaciones humanas concretas en que una persona o un grupo, en cumplimiento de algún propósito, proyecto o necesidad, requiere una guía o dirección de una fuente exterior a sí mismo (...) Cualquier relación operativa de ese tipo -una relación triádica entre sujeto(s), portador(es) y campo(s)- es una relación de autoridad (Benne en Giroux, p.149).

Giroux (2003) afirma que si bien fue un gran aporte para que la autoridad se considere útil para desarrollar una pedagogía más humana y crítica, solamente destaca los aspectos positivos de la autoridad, con esto deja por fuera las relaciones sociales que encarnan formas de lucha. El autor justifica que al negarse a reconocer las relaciones de dominación y resistencia, la visión de Benne parece abstracta y desconectada de las luchas que definen las escuelas.

Como menciona Giroux (2003), estos tres discursos educativos, establecen enfoques incompletos de una visión reflexiva de la autoridad y la enseñanza. Por esta razón, es que él busca por medio de la justificación racional, concebir una concepción emancipatoria de la autoridad, una categoría central en la teoría crítica de la enseñanza. Para eso esboza las siguientes razones por las cuales es importante que los educadores reflexionen sobre la concepción de autoridad:

- El concepto de autoridad obliga a los educadores a adoptar una postura crítica con respecto a la finalidad y la función de la enseñanza en cualquier sociedad.
- Este concepto plantea cuestiones sobre el fundamento ético y político de la enseñanza. Se cuestiona el papel que desempeñan los docentes como intelectuales.
- Además ofrece la herramienta teórica para analizar la relación entre dominación y poder.
- En cuanto a la relación entre autoridad y democracia, el autor reflexiona de la siguiente manera:

(...) el concepto de autoridad es fundamental para elaborar una teoría radical de la enseñanza, y contribuir a lo que llamo educación de los docentes como intelectuales transformadores y el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas (Giroux, 2003, p.150).

Fundamenta que la autoridad se convierte en un referente mediador del ideal de democracia y su expresión como un conjunto de prácticas educativas que permite a los educandos que se constituyan en ciudadanos críticos. Señala que “se trata de una visión de la autoridad con raíces en una “democracia fuerte” y caracterizada por una ciudadanía capaz de desarrollar un pensamiento público, un juicio político y una acción social genuina. “ (Giroux, 2003, p.152).

Esto implica que las escuelas por medio de un modelo emancipatorio de autoridad, se legitiman como lugares en que los educandos aprendan y luchen colectivamente por las condiciones económicas, políticas y sociales que promueven la libertad individual y el poder social.

Este concepto de autoridad emancipatoria que Giroux (2003) desarrolla, no solo relaciona el propósito de la enseñanza con los imperativos de una democracia crítica, sino que también respalda el análisis de la enseñanza como una práctica intelectual. Además brinda un fundamento a los docentes que aspiran asumir el papel de intelectuales transformadores. Esta concepción implica que los docentes poseen conocimiento crítico, reglas y valores que utilizan para problematizar de manera consciente, su relación con los educandos y con la comunidad en general. Lo cual se opone a la concepción dominante de los educadores como técnicos o funcionarios públicos, cuya tarea es implementar la propuesta pedagógica antes que analizarla y conceptualizarla.

Por lo tanto, la autoridad emancipadora promueve que los educadores se definan no solamente como intelectuales, sino como intelectuales transformadores. Capaces de no solo interesarse en la capacitación que promueva el rendimiento individual de los educandos, sino que enseñe en pro de la transformación social, vinculando esa capacitación (de actuar y pensar), animándolo a que corran riesgos y luchen para cambiar la realidad que viven.

3. ¿Cómo recomponer las relaciones pedagógicas en la actualidad?

Para encontrar respuesta a esta pregunta es necesario primero que analicemos las relaciones pedagógicas desde el punto de vista de la pedagogía liberadora.

Como se ha expresado anteriormente, el concepto pedagógico central de este tema, son las relaciones pedagógicas. En cualquier situación educativa se presenta una relación entre educando- saber- educador.

En los siguientes apartados, definiremos cuáles son las cualidades y responsabilidades morales que deben de poseer los educadores en la actualidad. Por otro lado, analizaremos las relaciones entre educador – educando y la importancia del saber en dicha relación. Por último, esbozaremos una definición válida de educación para la realidad actual.

3.1. Responsabilidades éticas de los educadores progresistas, aplicadas al ejercicio de la autoridad pedagógica en la actualidad.

Dentro de este complejo escenario educativo, es que el docente debe ejercer su autoridad, por medio de relaciones de poder y de acuerdo a las normas sociales y culturales que implica la tarea docente en la escuela pública como espacio democrático.

En ese ejercicio, es frecuente que las relaciones pedagógicas, se vean afectadas, los vínculos tienden a la individualidad y a la indiferencia. Por lo tanto, debemos detenernos a pensar en cómo recomponer esas relaciones, procurando que el ejercicio de la autoridad pedagógica sea cada vez más consciente, reflexiva y emancipatoria.

Además, es necesario que tengamos presentes cuáles son las responsabilidades éticas de los educadores, que nos servirían como guía en el proceso de enseñanza y en el ejercicio de la autoridad pedagógica.

Freire (1997), desarrolla cuáles son estas responsabilidades. Resalta que no son innatas, porque no nacemos con la virtud de poseerlas, sino que deben ser trabajadas y puestas en práctica por cada educador.

Una de ellas es la humildad, que exige del maestro valentía, confianza y respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. (...) La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad (Freire, 1997, p. 60, 61).

En esta primera cualidad que destaca, sobresale el respeto de sí mismo y del otro (educando y educador) lo que constituye un marco de referencia a la hora de ejercer la autoridad pedagógica superando modelos de imposición cultural.

Asociada a ella, es que es necesario que el maestro enseñe con amorosidad, sin la cual su trabajo pierde significado. Según el autor, esa amorosidad es la que hace que el educador pueda sobrellevar los sinsabores de su profesión, entregándose siempre en su trabajo con los educandos.

(...) amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñanza. (...) es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener derecho de luchar, de denunciar, de anunciar (Freire, 1997, p. 62).

El riesgo que implica perder el amor en el proceso de enseñanza significa no ser capaz de poner en ejercicio la autoridad pedagógica desde un plano consciente y respetuoso hacia el educando y promoviendo su libertad.

El autor sostiene que esta cualidad exigirá el desarrollo de otra, la valentía, valentía de luchar y de amar. Implica tomar conciencia de los propios miedos, para iniciar intentos de superación de los mismos.

Es importante reconocer que es humano sentir miedo y ser docente no implica ocultarlo o despojarse de ellos, sino por el contrario, hay que ser capaz de controlarlos, para que no nos controlen a nosotros. Algunas situaciones desconocidas en el aula, nos desconciertan, aparecen los miedos que pueden conducir a que el maestro se paralice. Practicando la valentía evitaremos que esto

nos suceda en cualquier momento, en especial al momento de tomar una decisión en cuanto al ejercicio de la autoridad.

Como decíamos, nuestra labor está sujeta a lo impredecible. A diario nos toca vivir situaciones diferentes dentro del aula, enfrentarnos a niños diferentes cada año y cada uno involucrado en relaciones socioculturales distintas. Esta condición de la docencia nos lleva a analizar las prácticas que llevemos adelante, los acuerdos con los que nos comprometimos y los riesgos que estamos dispuestos a asumir al considerar las relaciones interculturales en el aula. Esta praxis implica reflexión y acción en el escenario escolar.

La cuarta cualidad que subraya, se relaciona con lo anteriormente expuesto, es la tolerancia entendida como “la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (Freire, 1997, p.64).

Por último, agrupa cuatro cualidades, que por este hecho, no tienen menor importancia que las ya expuestas. Estas son la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir.

Argumenta que la decisión es necesaria en el trabajo del educador, ya que probando su capacidad para tomar decisiones, es que enseña esta virtud a los educandos. Esta tarea de por sí no es fácil, “decidir significa romper para optar.” (Freire, 1997, p.66). Siguiendo el pensamiento del autor, inevitablemente cuando tomamos una decisión, estamos comparando y evaluando situaciones para optar por uno de los polos, personas o posiciones. Implica una responsabilidad ética del educador, de lo contrario su indecisión será interpretada por los educandos como debilidad moral o como incompetencia profesional.

En todo momento se toman decisiones en el aula, hay que ser consciente que cada una de ellas, traerá consigo una repercusión en la relación pedagógica, de ahí la importancia de actuar con seguridad.

Justamente, la siguiente cualidad es la seguridad, que tiene que ver con la toma de conciencia al momento de actuar.

La seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. (...) No puedo estar seguro de lo que hago si no sé

cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago (Freire, 1997, p. 67).

Otra de las cualidades es la virtud de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Se plantea que el aislamiento de una u otra, puede conducir al maestro a prácticas negativas para los educandos. Si consideramos la paciencia por sí sola, el educador cae en una posición de espontaneísmo, que lo puede llevar a la inacción. Por otro lado, la impaciencia por sí sola, puede provocar que actúe con arrogancia, terminando en un activismo irresponsable. En consecuencia afirma: “La virtud no está en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.” (Freire, 1997, p. 68)

El lograr esta forma equilibrada de ser y actuar en el aula, está relacionada con otra cualidad que el autor llama parsimonia verbal. Si se es demasiado paciente en el aula, los educandos pierden el referente de los límites, es una actitud irresponsable del educador hacia los educandos, que entorpece su formación. Si, en otra postura, existen docentes equilibrados en sus discursos y en algunas ocasiones ese equilibrio se rompe de manera brusca, se crea un estado de inseguridad en los educandos que es igualmente perjudicial.

Es por eso, que según Freire (1997), mantener esta armonía en la forma de ser y actuar, es una verdadera virtud y responsabilidad ética que deben desarrollar los educadores progresistas. Es por tanto, fundamental promover el equilibrio emocional que necesitan los educandos en el proceso de aprendizaje para defender la posición democrática. Esta cualidad se vincula estrechamente con la temática de estudio. En el ejercicio de la autoridad pedagógica, debemos intentar encontrar este equilibrio que el autor propone para promover una participación democrática de los alumnos en la clase.

Esta participación hace referencia a la alegría de vivir, otra de las virtudes a desarrollar en la práctica educativa democrática. Esta práctica implica una relación educador-educando que se basa en el diálogo y posiciona a ambos como sujetos en

el acto de conocimiento. El docente procura siempre la existencia de un espacio en donde el educando pueda expresarse, sin que su palabra sea neutralizada.

Es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él (...) hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero esos momentos se alternan, con otros en los que la educadora habla con el educando (Freire, 1997, p. 94)

Como vemos el ejercicio de la autoridad regula la forma como circula la palabra en el aula. Como autoridad, el educador tiene como deber marcar límites a los educandos, que son necesarios para no caer en la permisividad.

Sin embargo, también hay momentos en los que la autoridad es ejercida por medio del diálogo entre educando y educador, este último habla con el educando, lo escucha y es escuchado. Se produce un intercambio, un acto de comunicación que implica respeto mutuo en el ejercicio de la autoridad pedagógica de manera positiva.

3.2. Pensando una concepción de educación válida, en la escuela actual.

De los temas anteriormente abordados llegamos a la necesidad de esbozar una concepción de educación en coherencia con los planteos realizados. Para ello, utilizaremos los aportes de Freire (1997) quien enuncia que si bien la escuela democrática, no deja de ser un espacio de construcción de conocimiento, la educación no puede reducirse a la simple transmisión del saber acumulado y considerado como verdad, de una generación a otra. Por el contrario, debe enseñar a comprender el mundo, mediante el estudio de los objetos, de la creación, de la exactitud científica y del sentido común.

De acuerdo con el autor, la educación va más allá del simple hecho de transmitir y reproducir un modelo social y cultural, implica un proceso complejo, por el cual el oprimido logra su liberación. Entonces, la educación como práctica de la libertad reclama necesariamente una pedagogía del oprimido. La liberación del

oprimido es posible si es él quien se libera a sí mismo, si busca descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

En este sentido, justifica que el oprimido es el responsable de su liberación y es mediante la educación que se deben garantizar las condiciones necesarias para que logre descubrirse y conquistarse a sí mismo, reflexivamente.

4. ¿Cómo evitar la hipertrofia entre autoridad y libertad?

Para intentar responder esta interrogante, argumentaremos lo que entendemos por libertad, planteando cuál es la postura de la pedagogía liberadora, para concluir haciendo referencia a la hipertrofia entre autoridad y libertad, y la forma de evitarla en las relaciones educativas.

4.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de libertad?

Al hablar de la educación como práctica de la libertad, y por ser uno de los conceptos principales que está implicado en la temática seleccionada, nos vemos en la obligación de adherir a una concepción de libertad. Para ello nos remitiremos a las palabras de Reina Reyes (1964).

Ella plantea que el progreso humano debería darse tanto en el individuo como en la sociedad. De este modo reconoce la educación como un derecho que beneficia tanto al propio sujeto como a la sociedad en sí. A partir de estas aclaraciones, argumenta que desde la perspectiva liberal, el hombre no es capaz de asegurar su existencia, ni de conquistar su libertad, por lo cual la forma de satisfacer sus derechos económicos, sociales y culturales dependerá de las circunstancias en las que vive.

Por esta razón, la democracia liberal consideraba la libertad como condición innata que la organización política debe proteger de los abusos de poder. Por lo tanto, al considerar que la formación de la personalidad es un proceso dinámico que exige un medio social para realizarse

se concibe la libertad como una capacidad que el hombre puede alcanzar. La persona es libre en el grado en que puede oponerse a los enemigos internos y externos que traban sus posibilidades de opción para su conducta en las imprevisibles situaciones que crea la vida

diaria. (...) La libertad o autonomía de la persona tiene carácter dinámico porque exige una actitud de continua defensa frente a las múltiples formas de enajenación a que está expuesto el hombre contemporáneo (Reyes, 1964, p.30)

La autora agrega que como esa actitud implica tener una visión objetiva de la realidad, pensamiento reflexivo y cierta estabilidad emocional, condiciones con las cuales no nacemos, es propósito de la educación estructurarlas. Al respecto hace referencia, que generalmente se vincula el concepto libertad con la falta de coacciones ejercidas sobre alguien, con las libertades sociales que son importantes para alcanzar la autonomía. Cita a E. Fromm para distinguir entre “libertad de” y “libertad para”.

La primera implica la presencia de una autoridad individual o colectiva que la restrinja. La segunda supone la capacidad para elegir entre una u otra posición, idea o conducta que se nos presenten en situaciones concretas de la vida. Según Reyes (1994), existe una relación recíproca entre ambos tipos de libertad. Por ejemplo si desde muy pequeños la educación coacciona a una persona, difícilmente en un futuro será capaz de ejercer “libertad para”, es decir, de ser autónomo. A su vez, si esta se generaliza en el grupo social al que se pertenece, y se genera un profundo respeto hacia los demás, las libertades sociales pueden ser mayores.

Por otra parte, hace mención a los aportes de Sartre con respecto a las diferencias entre autonomía personal y las libertades sociales. Este filósofo argumenta que la libertad es la posibilidad que todo sujeto tiene de hacer algo con lo que se ha hecho de él. Los gozosos de esa libertad son quienes las circunstancias de la vida y la educación habían hecho de ellos personas libres.

Además asevera que la autonomía implica ser capaces de ajustarse a las normas de comportamiento de la sociedad pero siendo libres de decidir si se ajustan a ellas o no. Este tipo de autonomía es uno de los fines de la educación según Piaget (1932). Este autor sugiere, que como el sujeto no es capaz de asegurar su existencia, ni mucho menos conseguir su libertad cuando su situación socioeconómica no es favorable, en una sociedad democrática, es deber del Estado

garantizar condiciones dignas de vida que posibiliten un desarrollo integral y por consiguiente el ejercicio de la libertad.

4.2. Libertad sin perder de vista la autoridad.

Ante la búsqueda de alternativas pedagógicas al tema de estudio, es fundamental como sostiene Freire (1997) reconocer la educación como un acto político. Esta concepción educativa, según el autor, exige que la educadora asuma una identidad política y viva coherentemente su opción. Desde este punto de vista, el docente puede adoptar consciente o inconscientemente varias posturas, una postura autoritaria, espontaneísta o democrática.

De acuerdo con el autor, la maestra espontaneísta se ubica en la posición dejemos todo como está para ver cómo queda. Explica que esta postura supone el abandono de los educandos a sí mismos. De esta manera, niega el diálogo y por consiguiente la relación con la cultura. Sostiene que en sus prácticas educativas, lo que se percibe es un exceso de libertad, por lo tanto, una falta de autoridad, que la conduce a la permisividad, resultando perjudicial para los educandos. “El espontaneísmo niega la formación del demócrata, (...) así como niega la “formación” del obediente, del adaptado con la que sueña el autoritario. (...) No se define congruentemente por la libertad ni por la autoridad” (Freire, 1997, p.95).

Por otro lado, destaca la figura de la maestra autoritaria, que a diferencia de la espontaneísta, hace un uso excesivo de su autoridad pedagógica, lo que concluye en autoritarismo. “Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad (...) subrayando la importancia de su voz. (...) Su preocupación es la de evaluar al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no” (Freire, 1997, p.96).

Según su pensamiento, ninguna de estas posturas, ni la espontaneísta ni la autoritaria, hacen a la construcción de una educación para la autonomía.

Por el contrario, una educación liberadora, como propone, exige una educadora democrática. Esta exigencia reclama que la diferencia entre su discurso y su práctica sea cada vez menor. Estamos aquí ante el concepto de educación como praxis, que según él, combina la capacidad de reflexionar, estudiar, optar y probar, en nuestras prácticas educativas.

Es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana (Freire, 1997, p. 116).

Desde su perspectiva, la postura democrática contribuye a la formación de ciudadanos responsables y críticos que, no sólo exige el diálogo sobre los contenidos a enseñar, sino el diálogo sobre la vida misma. Un diálogo verdadero, válido, creador de un ambiente abierto y libre dentro del aula. Como docentes debemos intentar ser coherentes en nuestro discurso, actuar de acuerdo a la postura que defendemos, dirigir nuestros esfuerzos hacia la construcción de una escuela democrática como hemos desarrollado en el punto 2.3.

Como venimos argumentando, esto no es fácil debido a las características de la sociedad y del escenario educativo actuales. En este contexto, ejercer la autoridad es una cuestión bastante difícil de asumir por parte de padres y educadores. Supone asumir la responsabilidad de evitar una postura espontaneísta, para que la libertad no se convierta en libertinaje o por el contrario en autoritarismo, ante el abuso de su ejercicio. La postura democrática según Freire (2002) es una alternativa que permite evitar la hipertrofia relativa al exceso de libertad o el autoritarismo.

Al respecto, plantea que la tensión entre autoridad y libertad no ha sido resuelta aún en la actualidad, debido a que en ocasiones creemos que ejerciendo legítimamente nuestra autoridad, estamos atentando contra la autonomía de los educandos. En consecuencia, argumenta que es primordial brindarle a los educandos un ambiente con límites claros, basados en el respeto, el amor, la escucha y la solidaridad. Es tan perjudicial para ellos la falta de libertad, como la falta de límites que les ayude a comprender el mundo en el que viven y a ellos mismos. En palabras del autor: "Lo que siempre rechacé deliberadamente en nombre del respeto mismo a la libertad, fue su distorsión en libertinaje" (Freire, 2002, p.102).

Según él es necesario que busquemos vivir la tensión entre autoridad y libertad, asegurando siempre el respeto entre ambas, ya que de lo contrario se provocaría la hipertrofia de una o de otra. “La posición más difícil, indiscutiblemente correcta, es la del demócrata, coherente con su sueño solidario e igualitario, para quien no existe autoridad sin libertad ni ésta sin aquella” (Freire, 2002, p.102).

Reflexiones finales sobre el marco teórico

Son varios los aspectos más trascendentes que se recogen del estudio realizado.

En primer lugar, se señala que realizar un análisis crítico de las características de la sociedad contemporánea, nos conduce a reflexionar sobre cuáles son las responsabilidades de los adultos para garantizar un futuro mejor a las nuevas generaciones. Nos vemos obligados a reubicarnos en la sociedad compleja en la que vivimos, forjando un discurso que, como señala Carlli (1999), construya una mirada de los cuerpos y de las almas de los niños, pues no carecemos de niños, sino de un discurso adulto que les garantice una infancia en estas condiciones históricas.

En segundo lugar, se entiende interesante ver cómo distintos autores contemporáneos coinciden en el deseo de libertad. Cada uno desde su perspectiva, aportó a la temática dejando plasmada la importancia de la emancipación humana como propósito de las instituciones educativas. El optimismo que los autores muestran en sus planteos nos alienta a pensar en posibles alternativas a las realidades áulicas que vivimos en cuanto al ejercicio de la autoridad pedagógica.

En tercer lugar, se valora que el estudio del escenario educativo deja al descubierto que las relaciones pedagógicas se ven vulneradas, al igual que el resto de las relaciones sociales de la modernidad líquida. Sin embargo, se deja expreso que es posible restablecerlas, si concebimos la escuela como espacio público democrático, que motive a los docentes a ser intelectuales transformadores de la educación. Según Giroux (2003), esto es viable ejerciendo una autoridad emancipadora, que garantice la libertad del ser humano, sin desmerecer el valor de la autoridad pedagógica.

Por último, se considera trascendente dar a conocer las distintas posturas docentes en cuanto al ejercicio de la autoridad, ya que nos exige identificarnos con una de ellas y cuestionarnos nuestras prácticas educativas críticamente. Esto nos hace repensar el concepto de democracia en tiempos de cambios y transformaciones sociales, económicas, culturales e históricas.

Todos estos aspectos aportan a la constitución del docente como intelectual transformador, como maestro democrático y nos motiva a replantear nuestras prácticas pensando la autoridad pedagógica en relación con la libertad dentro del aula.

Posicionamiento para el análisis pedagógico.

El enfoque teórico de este trabajo, responde a los principios expuestos por la teoría crítica, ya que ésta sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional de los individuos (Carr y Kemmis, 1996). Este principio aporta al desarrollo temático que haré en el siguiente análisis.

En primer lugar, como plantean los autores, la teoría crítica de la enseñanza no tiene interés en resolver problemas, sino que considera la ciencia social como una oportunidad para la emancipación de los participantes y la búsqueda propia de alternativas a las situaciones sociales reales.

Por otra parte, desde este posicionamiento el educador “debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de los fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos” (Carr y Kemmis, 1996, p.143).

Esto es lo que pretendemos con el siguiente análisis, utilizar los fundamentos expuestos en el marco teórico, para tratar de superar algunos aspectos vinculados al ejercicio de la autoridad pedagógica en la escuela.

Otro principio de la teoría crítica de la enseñanza que se ve reflejado en este trabajo, es que no nos limitaremos a explicar el origen de las problemáticas planteadas ni a tratar de resolverlos, sino que intentaremos informar y encontrar una guía para nuestras prácticas, indicando algunas acciones posibles para superar dichos problemas. Por último, destacaremos que

la teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas (Carr y Kemis, 1996, p.143)

Esta afirmación es otro de los propósitos que nos planteamos en el análisis que realizaremos a continuación.

Relatos de la práctica docente para su análisis pedagógico.

Pato, pato, ¡GANSO!

Lunes, primer día de la semana en un primer año de una escuela de la capital. Era de costumbre que la maestra reuniera a los niños en ronda al llegar, para saludarse, darse la bienvenida y compartir alguna noticia sobre el fin de semana.

En el momento en que todos se encontraban reunidos, Patricio decide pararse y comienza a molestar a algunos de sus compañeros, tocándoles las cabezas como si jugaran al pato ganso.

La maestra viendo la situación le pide una vez, que por favor no haga eso y que tome asiento, agregando: ahora no es momento de jugar.

Al pedido de la maestra, Patricio se sonríe y continúa tocando las cabezas en un imparable “pato, pato, pato...”. A lo que la maestra, ya elevando la voz le dice:

- Deja de hacer eso y vení a sentarte acá, te dije.*

Patricio, tomándose esas palabras como desafío, comenzó a correr alrededor del círculo tocando con más énfasis las cabecitas de los niños, que comenzaban a reírse y a dispersarse más. Solo faltaba que gritara “ganso” y su compinche saliera en su búsqueda.

Ante el desorden del momento, y la pérdida del clima de trabajo, la maestra se para, lo enfrenta y con una estruendosa voz le replica:

- ¡¿Estás de vivo?! ¡Que te sientes ahí te dije, y basta, porque la próxima te vas para la dirección!*

Patricio, con cara de qué me importa se ríe, mira a sus compañeros de reojo, por detrás de la maestra, da media vuelta y se sienta alejado del grupo en una silla en un rincón del salón.

El resto del grupo un poco sorprendido por la voz de la maestra, que dio fin a las risas infantiles para implantar un silencio absoluto, se volvieron hacia la ronda esperando que la maestra vuelva a ocupar su sillita en el círculo.

Con pocas intenciones de volver a tener la atención de Patricio, se dio media vuelta ignorando el gesto con el hombro del niño, y se sentó arreglándose la túnica para seguir escuchando a Marisa con su relato de la visita a la Plaza.

Análisis pedagógico del relato 1

Comenzaremos analizando la postura docente frente al desinterés de los niños ante la propuesta de trabajo.

Como hemos visto la realidad que viven en la actualidad los niños, es muy compleja. Como plantea Osorio (2009) ante las transformaciones socioculturales y de organización familiar, los docentes muestran cierta apatía, no contemplan que nos encontramos frente a una infancia que necesita otros modos de ser entendida, de ser mirada, de ser escuchada (marco teórico, pág.10).

Todo este entramado por lo general se ve reflejado en las actitudes de los alumnos ante algunas propuestas que los docentes planteamos. Esta situación educativa tiene lugar un día lunes: *“Lunes, primer día de la semana en un primer año de una escuela de la capital (...)”*. La maestra supone que los niños no se verán afectados por el hecho de revivir lo sucedido en esos dos días en el hogar.

Al parecer Patricio no desea compartir sus experiencias y tampoco escuchar la de sus compañeros, por ese motivo comienza a molestar a los demás. Este detalle que la maestra dejó escapar o no contempla, fue lo que distorsionó el ambiente de trabajo.

A veces los docentes no nos atrevemos a innovar en nuestras prácticas educativas, o peor aún, llevamos a cabo actividades sin contemplar todos los factores implicados a la hora de llevar la actividad al aula. O sea, sin realizar un análisis reflexivo de las mismas. La falta de este pensamiento crítico ante nuestras prácticas, se puede traducir en una falta de responsabilidad ética por parte de los docentes. Por lo tanto, consideramos necesario tener presente cuáles son esas responsabilidades éticas, que orientan el proceso de enseñanza y el ejercicio de la autoridad pedagógica de un docente como profesional crítico.

Al respecto, Freire (1997), analiza y desarrolla cuáles son estas responsabilidades. Resalta que no son innatas, porque no nacemos con la virtud de poseerlas, sino que deben ser trabajadas y puestas en práctica por cada educador (marco teórico, pág. 21). Tiene que ver también con una cuota de temor al cambio. Como dice Osorio (2009) si nos arriesgamos a cometer errores inéditos, damos lugar a una tensión entre niños y adultos que inconscientemente se transforma en

violencia simbólica (marco teórico pág.11). Sostiene el autor que para disminuir esa tensión intergeneracional, debemos replantearnos nuestras responsabilidades como adultos, siendo concedores del confuso entramado social, y capaces de reubicarnos en esta complejidad para así asegurar otro futuro a las nuevas generaciones.

En el relato presentado, por ejemplo, si la maestra se hubiera abierto al diálogo hablándole al niño que transgrede y no hace lo que se espera de él, podría haber generado otra relación con él. Como plantea Freire (1997), interesándose por saber por qué no desea participar de la actividad o hubiera tenido en cuenta que tal vez lo vivido en esos días no fue agradable para el niño, tal vez, la situación no hubiese desembocado en el ejercicio arbitrario de la autoridad pedagógica.

Continuamos analizando la manera en que la maestra ejerce la autoridad pedagógica ante la situación. El modo en que terminó resolviendo el conflicto, responde a un modelo de educador autoritario. Sin embargo, en un primer momento intentó otro ejercicio del poder, mantuvo la calma pidiendo, de buen modo, a Patricio que respetara el momento de *trabajo* “*La maestra viendo la situación le pide una vez que por favor no haga eso y que tome asiento, ahora no es momento de jugar.*”

Esta fue una manera legítima de ejercer la autoridad, ya que la educadora trató de mantener el clima de trabajo sin imponer un comportamiento al niño. Freire (2002) señala que en ocasiones creemos que ejerciendo legítimamente nuestra autoridad, estamos atentando contra la autonomía de los educandos. Desde esta perspectiva, en situaciones como la que estamos analizando, vemos la pertinencia de la intervención de la docente al pedirle al niño que estaba interrumpiendo la clase, que respete el momento de trabajo. Ésta es una forma de ejercicio auténtico de la autoridad pedagógica. Con su decisión, la docente intentaba devolver al grupo el clima adecuado para continuar con la actividad específica que se llevaba adelante. Aunque a primera vista se podrían considerar esta actitud como autoritaria, por el contrario, si se permitiera tal interrupción, la falta de límites conduciría a libertinaje.

Lo que la maestra hizo fue poner límites, no pasar por alto la actitud de Patricio en el aula, como argumentamos en el párrafo anterior, ejerció su autoridad

pedagógica legítimamente. Pero la situación no tuvo fin allí, el niño no se percató del llamado de atención de la maestra y continuó con el juego.

Ante la manera en que el niño ignora su pedido, la maestra intenta otra forma de recuperar el clima de trabajo y la atención del grupo: “(...) *ya elevando la voz le dice:*

– *Deja de hacer eso y vení a sentarte acá, te dije”.*

La reiterada actitud de Patricio de continuar con el juego, la lleva a volver a intervenir. En esta ocasión la autoridad es ejercida por medio de la amenaza. “*¿Estas de vivo?! ¡Que te sientes ahí te dije, y basta porque la próxima te vas para la dirección!”*

Si observamos, sucede lo que Freire (1997) nos advierte que debemos evitar, perder la paciencia de manera abrupta. Como explicitamos en la pág. 24 de este trabajo, existen docentes equilibrados en sus discursos y en algunas ocasiones ese equilibrio se rompe de manera brusca, se crea un estado de inseguridad en los educandos que es igualmente perjudicial.

Entonces, la tensión entre paciencia e impaciencia, es una cualidad, según el autor, fundamental para mantener el equilibrio entre autoridad y libertad. Argumenta que si consideramos la paciencia por sí sola, el educador cae en una posición de espontaneísmo, que lo puede llevar a la inacción. En la situación del relato, sería seguir con su propuesta sin poner atención a lo que acontecía con el grupo por la acción de Patricio.

Por otro lado, la impaciencia por sí sola, puede provocar que actúe con arrogancia, terminando en un activismo irresponsable, que es el desenlace que tiene la realidad educativa presentada, aunque tenemos que considerar que en esta experiencia la maestra hizo, sin éxito, otros intentos anteriormente. En consecuencia afirma: “La virtud no está en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.” (Freire, 1997, p. 68)

El lograr esta forma equilibrada de ser y actuar en el aula, está relacionada con otra cualidad que el autor llama parsimonia verbal. Si se es demasiado paciente en el aula, los educandos pierden el referente de los límites, es una actitud irresponsable del educador hacia ellos, que entorpece su formación. Si en otra postura, existen docentes equilibrados en sus discursos y en algunas ocasiones ese

equilibrio se rompe de manera brusca, se crea un estado de inseguridad en los educandos que es igualmente perjudicial (marco teórico, pág.24). Esto último es lo que le acabó sucediendo a la maestra de la situación relatada.

Su respuesta no solo tuvo consecuencias negativas en el niño regañado, también lo tuvo en el resto de los niños que se sorprendieron, reconociendo la autoridad pedagógica no por medio del respeto, sino a través del miedo. *“El resto del grupo un poco sorprendido por la voz de la maestra (...) se volvieron hacia la ronda esperando que la maestra vuelva a ocupar su sillita en el círculo”.*

La actuación de la docente generó en el grupo un desequilibrio emocional instantáneo, una confusión ante el cambio brusco en la manera de dirigirse hacia Patricio. Si hubiera adoptado una postura realmente democrática, podía haber apelado al diálogo y no a la violencia. Sobre esta postura argumenta Freire (1997).

Es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él (...) hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero esos momentos se alternan, con otros en los que la educadora habla con el educando (Freire, 1997, p. 94)

Podemos pensar que si la docente hubiese apelado al diálogo, escuchando al niño, es probable que ella también fuera escuchada por Patricio. De ese modo, se produciría un intercambio, un acto de comunicación que implica un involucramiento de las dos partes, es decir, no se impone sino que se acuerda la participación (marco teórico, pág. 25). Si esta hubiera sido la decisión que la docente tomara, podría dar lugar a preguntas tales como ¿Patricio querría participar de ese diálogo?, y el resto del grupo ¿qué posición adoptaría?

Según los aportes de Freire (1997), tomados en cuenta en el marco teórico (pág. 24), es fundamental promover el equilibrio emocional que necesitan los educandos en el proceso de aprendizaje para defender esa posición democrática. Esta cualidad se vincula estrechamente con la temática de estudio. En el ejercicio

de la autoridad pedagógica, debemos encontrar este equilibrio que el autor propone, para promover una participación democrática de en la clase.

Esta participación hace referencia a la alegría de vivir, otra de las virtudes a desarrollar en la práctica educativa democrática. Esta práctica implica una relación educador-educando que se basa en el diálogo y posiciona a ambos como sujetos en el acto de conocimiento. El docente procura siempre la existencia de un espacio en donde el niño pueda expresarse, sin que su palabra sea neutralizada. Y así comienza la semana escolar:

Lunes, primer día de la semana en un primer año de una escuela de la capital. Era de costumbre que la maestra reuniera a los niños en ronda al llegar, para saludarse, darse la bienvenida y compartir alguna noticia sobre el fin de semana.

Como vemos el ejercicio de la autoridad regula la forma como circula la palabra en el aula. Como autoridad, el educador tiene como deber marcar límites, que son necesarios para no caer en la permisividad, hablando con el educando, escuchándolo y siendo escuchado. De este modo se produce un intercambio, un acto de comunicación que implica respeto mutuo en el ejercicio de la autoridad pedagógica de manera positiva (marco teórico, pág.24).

Es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él (...) hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero esos momentos se alternan, con otros en los que la educadora habla con el educando (Freire, 1997, p. 94).

Otro aspecto que vale la pena analizar en esta situación educativa son las relaciones de poder entre ambos.

Según Díaz Barriga (1990) existe una estrecha vinculación entre poder y dominación dentro de las instituciones educativas. Por un lado, el poder representa "la posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena." (Díaz Barriga, 1990, p.6)

En consecuencia, cuando la dominación es entendida como el estado de cosas por las que el mandato (poder) del dominador, influye sobre los actos de otros, de los dominados. Es tal la influencia sobre estos últimos, que pareciera que adoptan por sí mismos ese mandato con obediencia (marco teórico, pág. 16).

Es interesante considerar las formas de dominación que se suceden en esta situación. Para ello nos referiremos a la teoría del sociólogo alemán Max Weber, señalada en el estudio teórico de la temática, que plantea tres tipos de dominación: la carismática, tradicional y legal.

Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio en el que pueden existir algunas de estas formas de dominación y algunas de ellas son legítimas en la escuela democrática (marco teórico, pág. 16).

En esta situación particular, es la maestra quien ejerce el poder. La maestra va cambiando la forma de ejercerlo desde una forma carismática hasta la legal. En un principio, de acuerdo al comportamiento del alumno que se aparta de lo esperado, lo hace de forma carismática, intenta imponer su mandato sobre el niño, para cambiar su conducta por medio del diálogo. *“La maestra viendo la situación le pide una vez, que por favor no haga eso y que tome asiento, agregando: ahora no es momento de jugar.”*

Luego, el modo de ejercer el poder cambia, pasando a la forma tradicional: “A lo que la maestra, ya elevando la voz le dice: *“Deja de hacer eso y vení a sentarte acá, te dije”*. Con esta intervención, procura que el educando obedezca su orden, sin darle un argumento sustentable sobre la importancia de mantener un clima de trabajo, le dice que tiene que sentarse. El niño no planteó por qué no deseaba participar de la actividad. Esto implica que tampoco se dio un fundamento claro al resto del grupo sobre la actitud del compañero. Por tanto, queda implícito que en la escuela hay que obedecer a la maestra sin cuestionar su autoridad.

Por último, la maestra concluye ejerciendo el poder de forma legal, haciendo uso de la amenaza y recurriendo a la violencia verbal, invocando una autoridad superior, la directora. En consecuencia, podríamos entender que la capacidad de la educadora de ejercer la autoridad pierde valor en la relación pedagógica.

Como vemos Patricio asumió, aunque de mala manera, lo que la maestra le reprochó, alejándose del grupo, lo que provocó que sea mal visto por el resto de los compañeros, quienes a pesar que el rezongo no fue dirigido hacia ellos, acataron el mensaje y modificaron su conducta.

Para concluir este análisis, lo relacionamos al planteo de la pedagogía liberadora explicitado en el marco teórico de este trabajo (pág. 28), donde se sostiene que es fundamental reconocer la educación como un acto político, lo cual exige que la educadora asuma una identidad política y viva coherentemente su opción.

La postura que, entendemos, adopta la maestra de la situación relatada, es la autoritaria, ya que hace un uso excesivo de su poder como autoridad pedagógica frente a sus alumnos, lo que concluye en autoritarismo. Según el autor, esta postura no concibe la construcción de una educación para la autonomía.

Por el contrario, una educación liberadora exige una educadora democrática. Esta exigencia reclama que la diferencia entre su discurso y su práctica sea cada vez menor. Estamos aquí ante el concepto de educación como praxis combina la capacidad de reflexionar, estudiar, optar y probar, en nuestras prácticas educativas.

Es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana (Freire, 1997, p. 116).

Por tanto, son exigencias un diálogo verdadero, válido, creador de un ambiente abierto y libre dentro del aula. Como docentes debemos intentar ser coherentes en nuestro discurso, actuar de acuerdo a la postura que defendemos, dirigir nuestros esfuerzos hacia la construcción de una escuela democrática que suscite la emancipación humana (marco teórico, pág. 28).

Sin embargo, es necesario considerar que, más allá de haber recurrido al ejercicio autoritario del poder, la docente en todo momento tuvo como objetivo mantener el ambiente de trabajo y garantizar el derecho a la educación de todo el grupo, incluido Patricio. Sobre el tema, Reina Reyes (1964), considera que la

formación de la personalidad y la libertad es un proceso dinámico que exige un medio social para realizarse: “(...) La libertad o autonomía de la persona tiene carácter dinámico porque exige una actitud de continua defensa frente a las múltiples formas de enajenación a que está expuesto el hombre contemporáneo” (Reyes, 1964, p.30).

La autora agrega que como esa actitud implica tener una visión objetiva de la realidad, pensamiento reflexivo y cierta estabilidad emocional, condiciones con las cuales no nacemos, es propósito de la educación estructurarlas (marco teórico, pág. 27).

Es por eso que a la hora de intervenir y tomar decisiones en el aula, debemos tener presente el hecho de que la educación es un derecho que debe garantizar la autonomía de todos los educandos, promoviendo una relación dialéctica educando – educador en una situación colectiva, en la que se mantenga el respeto mutuo.

El peso de la distancia generacional.

Al volver del recreo, la practicante intentaba explicar a un grupo de tercer grado, la consigna de trabajo para realizar un experimento de química. Mientras tanto en una mesa, dos niños se encontraban desenfrenadamente charlando sobre lo sucedido en el recreo.

Ignorando la situación, la joven continúa con el esclarecimiento de la consigna sin dar importancia a la conversación de los niños en el fondo del salón.

Al finalizar la explicación, evacuar dudas y decirles a todos – ¿Se entendió?, A trabajar- los niños se dieron cuenta que era momento de realizar el experimento, a lo cual casi en coro respondieron:

- *No entendimos, ¿qué hay que hacer?*

La practicante les respondió:

- *No entendieron porque estaban conversando cuando yo explicaba.*

Y volvió a explicar la consigna de trabajo.

Análisis pedagógico del relato 2

En este caso se trata del análisis de una situación educativa protagonizada por una maestra practicante. Un aspecto a destacar es que, durante la carrera, es común entre las practicantes el comentario de que los niños, en ocasiones, no

muestran el mismo respeto hacia la maestra del grupo que hacia ellas. Esta situación justamente nos servirá para tratar de entender si existe ese cambio de actitud en el niño frente a una u otra maestra, determinar la manera en que es ejercida la autoridad por la practicante y si la distancia generacional tiene o no peso en su relación con los educandos.

Si observamos la postura de la practicante frente a la situación descrita, se puede destacar cierta falta de responsabilidad de su parte. Al pasar por alto la actitud de los dos alumnos implicados, al parecer no estaría ejerciendo la autoridad pedagógica y a su vez, no habría considerado, que la conversación, estaba entorpeciendo el proceso de aprendizaje de todo el grupo. *“Ignorando la situación, la joven continúa con el esclarecimiento de la consigna sin dar importancia a la conversación de los niños en el fondo del salón”.*

Esta no intervención se traduce en falta de decisión a la hora de actuar en el instante que los niños conversaban. Freire (1997) argumenta que la decisión es necesaria en el trabajo del educador, ya que probando su capacidad para tomar decisiones, es que enseña esta virtud a los educandos. Esta tarea de por sí no es fácil, “decidir significa romper para optar” (Freire, 1997, p.66). Siguiendo el pensamiento del autor, inevitablemente cuando tomamos una decisión, estamos comparando y evaluando situaciones para optar por uno de los dos polos o posiciones. Implica una responsabilidad ética del educador, de lo contrario, su indecisión puede ser interpretada por los educandos como debilidad moral o como incompetencia profesional.

En todo momento se toman decisiones en el aula, hay que intentar ser consciente que cada una de ellas traerá consigo una repercusión en la relación pedagógica, de ahí la importancia de actuar con seguridad. La actitud de la practicante en esta situación particular, se traduce en falta de decisión, incapacidad de actuar en la situación dada, que perjudica el ambiente de trabajo. Como vemos no interviene en tiempo y forma para tratar de modificar el modo de comportarse de los educandos dentro del aula. Hubiera sido conveniente que la docente interviniera en el momento que los niños se encontraban charlando durante la explicación de la consigna.

Una posible razón de que no lo haya hecho puede deberse, como lo expresa Freire (2002), a que en ocasiones creemos que ejerciendo legítimamente nuestra

autoridad, estamos atentando contra la autonomía de los educandos. En consecuencia, argumenta que es primordial brindarle a los educandos un ambiente con límites claros, basados en el respeto, el amor, la escucha y la solidaridad. Es tan perjudicial para ellos la falta de libertad, como la falta de límites que les ayude a comprender el mundo en el que viven y a ellos mismos. En palabras del autor: “lo que siempre rechacé deliberadamente en nombre del respeto mismo a la libertad, fue su distorsión en libertinaje” (Freire, 2002, p.102).

Según el autor, es necesario que busquemos vivir la tensión entre autoridad y libertad, asegurando siempre el respeto entre ambas, ya que de lo contrario se provocaría la hipertrofia de una o de otra (marco teórico, pág. 29).

Vale la pena mencionar que la decisión tomada por la practicante, a la hora de contestar a los niños: “*No entendieron porque estaban conversando cuando yo explicaba*” y la segunda oportunidad dada al volver a explicar la consigna, condujo a que ambos niños tomaran consciencia de su falta de atención. Después de todo, no hizo caso omiso a lo sucedido. Podría entenderse que decidió esperar a que fueran ellos mismos los que se dieran cuenta que no habían atendido. Su interés era que participaran en la actividad, por lo que resolvió explicar nuevamente el experimento.

La posible falta de responsabilidad de la practicante en un primer momento, puede justificarse con las palabras de Bauman (2000) presentadas en la pág.8 del marco. Este autor plantea que en la actualidad, las relaciones sociales se ven expuestas, los vínculos que hacen posible la responsabilidad mutua entre los humanos, se ven vulnerados. Los adultos nos encontramos en una posición en la que nos es difícil reconocer que las decisiones que tomemos tendrán siempre una consecuencia en los niños. Será nuestra responsabilidad asumir esas consecuencias.

Esto nos muestra que, en realidad, la diferencia generacional sí puede tener un peso en las relaciones pedagógicas. Debido a que la infancia del practicante magisterial es más cercana en el tiempo a la de los educandos. En ocasiones existe un exceso de empatía que dificulta tomar el rol de adulto y asumir las responsabilidades que ello implica. Como consecuencia, el practicante se encuentra con un obstáculo a la hora de poner límites, se genera cierta confusión en los niños,

quienes no lo reconocen como un adulto responsable y por lo tanto, no acreditan el ejercicio legítimo de su autoridad pedagógica. Renunciar a ejercer esa autoridad, no es una herramienta válida para lograr el acercamiento y entendimiento de la realidad infantil actual. Por el contrario, obstaculiza la relación dialéctica educador – educando.

Estas situaciones nos llevan a reflexionar que es urgente que, como futuros educadores intentemos redefinir la concepción de infancia para recomponer los vínculos entre niños y adultos, recuperando a su vez la necesaria autoridad pedagógica.

Consideramos valioso traer el planteamiento que nos propone Carlli (1999), al señalar que debemos vernos como adultos responsables capaces de construir un discurso que les garantice a niños y niñas una infancia en estas nuevas condiciones históricas que vivimos. Un discurso que permita restituir la cadena histórica entre las generaciones y además contemple la realidad cambiante de la actualidad. Hay que intentar rescatar las responsabilidades adultas, que por el momento se ven desvanecidas (marco teórico pág. 12).

Continuando con el análisis de la postura docente de la practicante, podemos pensar la autoridad como contribución a una pedagogía emancipatoria, como plantea Giroux (2003). Como fundamentamos en el marco teórico (pág. 16) es primordial que el docente tenga una visión reflexiva de la autoridad y su relación con la enseñanza. Giroux (2003) destaca que el análisis del concepto de autoridad, obliga a los educadores a adoptar una postura crítica con respecto a la finalidad de la educación. La practicante no se ha hecho este cuestionamiento, ya que ha adoptado una postura espontaneísta, según los planteos de Freire (1997).

De acuerdo con el autor, una maestra con esta actitud, se ubica en la posición dejemos todo como está para ver cómo queda. Explica que esta postura supone el abandono de los educandos a sí mismos. De esta manera, niega el diálogo y por consiguiente la relación con la cultura. Sostiene que en sus prácticas educativas, lo que se percibe es un exceso de libertad, por consiguiente, una falta de autoridad, que la conduce a la permisividad que resulta perjudicial para los educandos.

El espontaneísmo niega la formación del democrata, (...) así como niega la “formación” del obediente, del adaptado con la que sueña el autoritario. (...) No se define congruentemente por la libertad ni por la autoridad (Freire, 1997, p.95).

Esta cita confirma que la posición que adopta la practicante del relato, se acerca a un posicionamiento espontaneísta, ya que no considera la autoridad pedagógica como una herramienta para la emancipación, ni la ejerce de manera autoritaria, por el contrario deja todo como está para ver qué sucede.

La autoridad como herramienta

Hora del recreo, un cumulo de niños en el patio, en el medio dos niñas agrediéndose a golpes de puño.

Unos niños se acercan a las maestras que no se habían percatado del disturbio y le dicen a la maestra de quinto que dos niñas de su clase se estaban golpeando en el patio.

La maestra sale casi corriendo a ver qué sucedía. Al llegar al lugar trata de separar a las niñas pidiendo a ambas que se calmaran. Desparramando el montonero de niños, les dijo que no había nada que ver, que lo que corresponde cuando hay una situación así es buscar ayuda para darle fin al conflicto y no quedarse alentando la pelea.

Enseguida cada uno siguió con lo que estaba haciendo antes de la pelea.

La maestra les planteó a las niñas ir a la secretaría para charlar de lo sucedido. Además decidió llamar a la secretaria de la escuela y a la maestra integradora para que participen en el diálogo.

Entre todas entablan un diálogo haciendo reflexionar a las niñas sobre la actitud violenta que tomaron ambas ante un problema.

Luego de lo sucedido, ya en el salón de clase la maestra cambia su planificación y decide realizar junto con la maestra integradora, un taller con todo el grupo, que se encontraba expectante de lo que había pasado entre sus dos compañeras, para reflexionar sobre lo sucedido.

Análisis pedagógico del relato 3

Como vemos esta situación no tiene lugar dentro del aula de clase, sino en el recreo. En este momento del horario escolar las maestras continúan con su labor docente. Aunque los juegos y actividades que realicen los niños en el recreo no son dirigidos por los docentes, estos no dejan de ejercer su autoridad.

En el relato se dice *“Unos niños se acercan a las maestras que no se habían percatado del disturbio y le dicen a la maestra de quinto que dos niñas de su clase se estaban golpeando en el patio”*. Está claro que están buscando ayuda, al enfrentarse a un conflicto que ellos mismos no logran resolver.

El propósito del grupo de niños es terminar con la pelea. Al no poder solucionarlo solos, van en busca de la maestra como guía para darle fin al conflicto. La maestra toma el lugar de mediadora ante las niñas involucradas, haciendo ejercicio legítimo de su autoridad, les pide al cumulo de niños que se dispersen y agrega que la actitud que tomaron no fue la correcta, al presenciar la pelea como simples espectadores.

Al respecto Giroux (2003) fundamenta que la autoridad ejercida de este modo, se convierte en un referente mediador del ideal de democracia y su expresión como un conjunto de prácticas educativas que permite a los educandos que se constituyan en ciudadanos críticos (marco teórico pág.19).

Luego de separar a las niñas y dispersar al resto de los niños, la maestra toma una decisión coherente con su postura al plantearles a las niñas ir a la secretaría a dialogar sobre lo sucedido. Como fundamentamos en la página 19, es necesario que la relación educador-educando se base en el diálogo y posicione a ambos como sujetos en el acto de conocimiento. El docente cuida siempre la existencia de un espacio en donde el educando pueda expresarse, sin que su palabra sea neutralizada.

Es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él (...) hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero esos momentos se

alternan, con otros en los que la educadora habla con el educando (Freire, 1997, p. 94)

Aquí nos encontramos con una docente que promueve el dialogo tanto entre educando-educador, como entre educando-educando, para lograr comprender cuál fue el detonante de la pelea y a su vez, encontrar formas de superar el conflicto y restaurar una relación democrática. En la autoridad ejercida por medio del diálogo entre educando y educador, este último habla con el educando, lo escucha y es escuchado. Se produce un intercambio, un acto de comunicación que implica el respeto mutuo en ejercicio de la autoridad pedagógica de manera positiva (marco teórico, pág.25).

Otro aspecto a considerar es que la maestra no se enfrenta sola al diálogo con las niñas, sino que *“además decidió llamar a la secretaria de la escuela y a la maestra integradora para que participen en el diálogo”*. Esto se justifica con las palabras de Fernández (1994), quien reafirma que hay que construir un punto de intersección en el que se encuentren los puntos de vista de distintos actores. *“Juntarse, pensar y entender y poder hacerlo, es el primero y más revolucionario resultado de una realidad generalmente trabada para ser vista y entendida de una sola manera.”* (Fernández, 1994, p.23).

Así se evidencia la importancia de contar con la mirada institucional antes de actuar ante un problema o conflicto. Ya que *“nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social (...) de ahí que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una práctica colectiva”* (Fernández, 1994, p.23).

Por consiguiente, cuando se nos presente un conflicto ya sea dentro o fuera del aula, es conveniente recurrir a los colegas de la institución, los que contribuirán con sus aportes a pensar alternativas a la situación conflictiva que los convoca. En la situación descrita, la maestra recurre a la secretaria de la institución, así como a la maestra integradora, que como se expresa en la Circular N°47 del CEIP (adjunta en anexo), debe cumplir con las siguientes funciones:

- Promover los vínculos humanos en la escuela
- Ayudar en la resolución de problemas que se presenten en la institución

- Mejorar los aprendizajes de los alumnos
- Trabajar en forma colaborativa con los maestros.

En síntesis, se visualiza esta como una posibilidad potente de impacto y mejora tanto de los aprendizajes como de los climas escolares. Es fundamental considerar que en la mirada colectiva se encuentran las tensiones y motivos de los hechos y allí es donde se encadena gradualmente con el deseo de transformación.

De este modo, como lo expresa Giroux (2000), la docente da cuenta de un conocimiento crítico de reglas y valores que utiliza para problematizar de manera consciente, su relación con los educandos y con los demás funcionarios de la institución. Este ejercicio de la autoridad responde al concepto de autoridad emancipatoria que, según el autor, promueve que los educadores se definan no solamente como intelectuales, sino como intelectuales transformadores. Por tanto, capaces de no solo interesarse en la capacitación que promueve el rendimiento individual de los educandos, sino dispuesto a enseñar en pro de la transformación social.

Esto, a su vez, se observa cuando, junto con la maestra integradora, deciden realizar un taller con todo el grupo para reflexionar sobre lo sucedido entre las dos compañeras en la hora del recreo.

Por último, podemos decir que la docente toma una postura democrática, ya que contribuye a la participación responsable y crítica de los educandos en la resolución del problema. Una educación democrática, no sólo exige el diálogo sobre los contenidos a enseñar dentro del aula, sino también sobre la vida misma. Un diálogo verdadero, creador de un ambiente abierto libre, dentro y fuera del aula. Esta concepción educativa exige que, como docentes, cuidemos ser coherentes en nuestros discursos, actuar de acuerdo a la postura que defendemos, dirigir nuestros esfuerzos hacia la construcción de una escuela democrática (Freire, 1997).

Por esta razón, es imprescindible reflexionar sobre nuestras prácticas educativas, buscar y crear espacios de reunión y cuestionar los supuestos que se dan por aceptados naturalmente, para intentar fundar una nueva escuela.

Al respecto, Freire (1997) afirma que esto es posible si luchamos por la construcción de una

escuela que es aventurera que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece (Freire, 1997, p. 70)

Las decisiones que tomó la maestra implicada en el relato, concuerdan con este deseo de construir la escuela democrática que describe Freire (1997). Una escuela que se atreva a intervenir de manera justa en las situaciones conflictivas que suelen acontecer en el diario vivir escolar.

Reflexiones finales.

Realizar este trabajo teórico y reflexivo ha sido un gran aporte para mi formación docente por varias razones. En primer lugar porque provocó una mayor apertura de consciencia en cuanto a la toma de decisiones en las diferentes situaciones educativas a las que me tenga que enfrentar. Me permitió visualizar que detrás de cada acción que tomamos, siempre hay consciente o inconscientemente ciertas intenciones. Desde una perspectiva crítica, es nuestro deber como educadores conocernos a nosotros mismos para lograr superar las frustraciones que se nos presenten.

En segundo lugar, he llegado a la convicción que establecer una visión reflexiva sobre la autoridad pedagógica, como plantea Giroux (2003), nos obliga a adoptar una postura crítica con respecto a la finalidad y función de la enseñanza. Debemos apostar a concebir una concepción emancipatoria de la autoridad, que contribuya a la formación de ciudadanos libres y de docentes como intelectuales transformadores de la educación.

En tercer lugar, he aprendido que es tan perjudicial el exceso de autoridad, cayendo en el autoritarismo, como la falta de su ejercicio, lo que nos conduciría a una posición permisiva.

Por lo tanto, es necesario que encontremos un equilibrio entre autoridad y libertad. Para lograrlo es conveniente que nos identifiquemos con la figura de un docente democrático y una concepción de educación como praxis. Para ello hay que dar lugar siempre al diálogo respetuoso entre educador- educando, que favorezca la construcción de una escuela democrática.

Si bien las condiciones sociales y el escenario educativo actual no son óptimos y lo dificulten, es posible si retomamos nuestras responsabilidades como adultos, brindando seguridad a las generaciones más jóvenes, garantizando su libertad.

Para concluir, quiero rescatar estas palabras de Freire (2002), es fundamental brindar a los educandos un ambiente con límites claros, basados en el respeto, el amor, la escucha y la solidaridad. Su ausencia es tan negativo para ellos como la falta de libertad.

Anexo



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

SECRETARÍA GENERAL

C I R C U L A R N°47

Montevideo, 14 de mayo de 2015.

Señor Maestro-Inspector y/o Jefe de Oficina:

Para su conocimiento y efectos, cúmplenos transcribir a usted la Resolución N°1 – Acta N°27, adoptada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en Sesión del día de la fecha:

“VISTO: la Resolución N°2 – Acta N°64, adoptada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en Sesión de fecha 10 de noviembre de 2014 (Circular N°128/14), por la cual aprueba el Reglamento de Reajustes de Cargos.

RESULTANDO: I) que por Resolución N°4 – Acta N°8 de fecha 24 de febrero de 2015, el Consejo Directivo Central homologó la creación de una nueva figura docente de “Maestro Integrador” y su perfil, autorizando su inclusión en carácter experimental, a fin de posibilitar su evaluación y eventual reformulación al término del año 2015;

II) que la Inspección Técnica eleva propuesta de Reglamento de Maestro Integrador, elaborado en el marco del Reglamento de Reajustes de Cargos y del perfil aprobado por el Órgano Rector (fojas 10 a 12);

CONSIDERANDO: que la División Jurídica informa que no existiría obstáculo alguno para aprobar el Reglamento de Maestro Integrador.

ATENCIÓN: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.- Aprobar el Reglamento del Maestro Integrador elaborado en el marco del Reglamento de Reajustes de Cargos, que luce de fojas 10 a 12 de estos obrados.

2°.- Difundir por circular e incluir en la página web del Organismo. Cumplido, elevar al Consejo Directivo Central el proceso de reglamentación, para su conocimiento.”

Saludamos a usted atentamente.

Dra. Silvia Suárez
Secretaría General

Mag. Irupé Buzzetti
Directora General

REGLAMENTO DEL MAESTRO INTEGRADOR.

"...la educación escolar tiene la finalidad fundamental de promover el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de ciertos contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia..."

Marchesi, Coll y Palacios. "Desarrollo psicológico y educación Tomo 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.

La enseñanza está en un permanente desafío. La construcción del vínculo pedagógico y afectivo en donde las expectativas, los intereses, las motivaciones, las verdades no absolutas, el afianzamiento de la cultura líquida dan señales de necesidades de cambios e intervenciones oportunas.

Son propósitos ineludibles en toda acción educativa:

- Brindarle a todos los alumnos las mismas oportunidades y posibilidades a través de un currículum flexible, amplio y equilibrado.
- Trabajar con alumnos del todo el ciclo escolar que no hayan adquirido dominio apropiado en las áreas.
- Atender las individualidades, fortaleciendo el vínculo con la escuela, y mejorando la autoestima del alumno.
- Promover espacios de integración e inclusión con una intervención docente focalizada que permita equidad de oportunidades.
- Lograr un enriquecimiento en la dupla de docentes, que habilite nuevas maneras de enseñar y de observar desde una mirada colaborativa.
- Generar variedad de formatos escolares que posibiliten el trabajo en pequeños grupos, en pares ("colaboración interindividual" al decir de Vigotsky), de igual o diferente condición, en donde cada alumno logre enriquecerse en la tarea con el otro.
- Sistematizar las atenciones individuales a los efectos que lleguen a aprendizajes significativos.
- Alfabetizar a través del uso de las Tics, de forma consciente, crítica y activa.
- Disminuir el fracaso escolar a través del acompañamiento alternativo frecuente.
- Planificar actividades a partir del intercambio con el maestro de grupo, en acuerdo siempre con la dirección escolar, y a través del estudio de la documentación a decir: cuadernos de clase, fichas acumulativas, informes pedagógicos, diagnósticos, etc.
- Vincularse con las redes sociales del contexto a los efectos de búsqueda conjunta de alternativas para mitigar las situaciones de vulnerabilidad.

PERFIL (de carácter técnico)

- Fortaleza en el campo disciplinar y didáctico orientador del proyecto.
- Capacidad para :
- Planificar transversalmente vinculando diferentes dimensiones institucionales.
- Crear vínculos y capacidad para la resolución de los conflictos.
- Integrar la tecnología en la enseñanza.
- Desarrollar sus tareas en el marco de la investigación acción.
- Trabajar en equipo a nivel docente.

OBJETIVOS

- 1 - Mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- 2 - Promover la innovación en los formatos escolares, articulando espacios de integración.
- 3 - Realizar el seguimiento y apoyo de los alumnos a atender.
- 4 - Coordinar con los recursos humanos que tenga la escuela a los efectos de potenciarlos y optimizar los tiempos pedagógicos.
- 5 - Incluir como herramienta pedagógica al portfolio recabando evidencias en base a los logros de aprendizaje.
- 6 - Trabajar en forma colaborativa con los maestros.
- 7 - Colaborar en la construcción de la identidad institucional.

En síntesis se visualiza este cargo, como una posibilidad potente de impacto y mejora tanto de aprendizaje como de climas escolares.

ACCIONES

El maestro integrador será el maestro reajustado en la escuela o quien dentro del personal docente opte por desempeñar dicha función teniendo como referente el perfil sugerido en este documento.

El Maestro Integrador realizará en forma conjunta con el Maestro Director una propuesta de trabajo para el año lectivo en la que se evidencie:

A - Énfasis en Lengua, la coordinación de esta Área con otras Áreas de conocimiento y el aprovechamiento de los recursos disponibles, (computadoras, portales educativos, bibliotecas virtuales, textos, etc.)

B - Una agenda semanal de actividades dejando lugar a situaciones de emergencia como puede ser la atención de clases en ausencia de maestros, durante toda o parte de la jornada, de acuerdo

la priorización que efectúe el Maestro Director y sin afectar los objetivos de la propuesta.

EVALUACIÓN

Al finalizar el año lectivo se realizará una evaluación del impacto producido por la actuación del maestro integrador a los efectos de tomar decisiones y planificar acciones futuras.

Según el Reglamento de Reajuste al 30 de noviembre de cada año se debe realizar el reajuste de cargos docentes para que al inicio del siguiente año lectivo se cubran las necesidades de los alumnos, oportunidad en la cual los Maestros Integradores volverán a cumplir funciones de Maestro de clase.

La función de Maestro Integrador culmina el 28 de febrero de 2016 .

Se deja constancia que la experiencia es de carácter piloto y será evaluada tanto por los colectivos docentes que la llevaron adelante como por Inspección Técnica, representantes de FUM-TEP, de la ATD y de las autoridades del CEIP.

Montevideo, 14 de mayo de 2015.

Bibliografía del desarrollo conceptual

- Bauman, Z. (2009). *Ética Posmoderna*. México. Siglo XXI. .
- Carlli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Santillana.
- Carr, S. y Kemmis, W. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. España. Ediciones Martínez Roca S.A.
- Díaz Barriga, A. (1990). *La Escuela como Institución*. Xochimilco. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI
- Freire P, a. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.
- Freire, P, b (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu editores.
- Osorio, F. (comp.). (2009). *Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc libros.
- Piaget, Jean. (1984). *El Juicio Moral del Niño*. Barcelona. Martínez Roca Libros.
- Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación. Ensayo*. Montevideo. Uruguay. Ed. Alfa.