



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



**Ser maestra sin imponer:
ejercer la autoridad en equilibrio con la igualdad**

MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Luana Bueno Pérez

Tutora: Prof. Gabriela Ferreira

Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”

Montevideo

Diciembre 2023

Índice

Resumen	2
Fundamentación	3
Desarrollo	7
Introducción	7
Capítulo 1: Concepciones de infancia	9
La infancia vista desde dos ópticas antagónicas: educación tradicional y educación crítica	12
Capítulo 2: Del adultocentrismo a la autoridad pedagógica	16
La autoridad pedagógica y la escuela actual: una fuerte contradicción entre el decir y el hacer	25
Cómo repercuten las conductas autoritarias en las infancias	28
Capítulo 3: El equilibrio entre igualdad y autoridad	30
Reflexiones finales	36
Referencias Bibliográficas	38

Resumen

El ensayo “Ser maestra sin imponer: ejercer la autoridad en equilibrio con la igualdad” explora la relación entre la autoridad pedagógica y la igualdad en el ámbito educativo. En el mismo, se pretende estudiar cómo el adultocentrismo, al posicionar a los adultos y las adultas como principales articuladores y articuladoras de normas y significados, perpetúa una desigualdad que se manifiesta en prácticas autoritarias de los y las docentes. La investigación surge del deseo de cuestionar estas prácticas autoritarias y adultocéntricas, proponiendo una reflexión sobre la evolución necesaria de la autoridad pedagógica. Su objetivo es encontrar un equilibrio que fomente la participación y el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Basado en las ideas de Jacques Rancière, el ensayo critica las jerarquías tradicionales y promueve tratar a los y las estudiantes como sujetos intelectuales activos. La revisión histórica y teórica del concepto de infancia, y las comparaciones entre educación tradicional y crítica, revelan la evolución desde una visión pasiva de los niños y las niñas hacia un reconocimiento más participativo y equitativo.

A lo largo del texto, se pretende abordar el conflicto entre el adultocentrismo y la autoridad pedagógica, proponiendo una autoridad que sea constructiva y receptiva, y que promueva la autonomía y el pensamiento crítico de los y las estudiantes. Beatriz Greco y Paulo Freire son citados para apoyar una visión de autoridad que fomente el diálogo y la participación en lugar de la imposición autoritaria.

En conclusión, el ensayo defiende una autoridad pedagógica que equilibre orientación y libertad, permitiendo a los y las estudiantes ser agentes activos de su propio aprendizaje. Propone una transformación en las prácticas educativas para valorar y respetar la autonomía de las infancias, evitando enfoques autoritarios que limitan su desarrollo. La autoridad debe funcionar como una herramienta para empoderar a las infancias y fomentar su autonomía, actuando como un facilitador que ofrece estructura y dirección sin reprimir su capacidad de cuestionar y explorar. La clave radica en mantener un equilibrio entre proporcionar soporte como guía y permitir que los y las estudiantes ejerzan su propia libertad en el proceso educativo.

Palabras clave: adultocentrismo - autoridad pedagógica - construcción de infancia - educación crítica - igualdad.

Fundamentación

El tema que pretendo trabajar a lo largo de este ensayo, se desprende de la necesidad de estudiar y abordar de manera crítica y reflexiva la relación que hay entre la autoridad pedagógica y los niños y niñas. Asimismo, procuro analizar qué consecuencias tiene esta relación dispar y por dónde deberíamos dirigirnos las docentes para lograr una igualdad. En el ámbito educativo, el filósofo contemporáneo Jacques Rancière destaca la importancia de la emancipación intelectual, argumentando que la igualdad educativa implica tratar a las infancias como intelectuales capaces, desafiando las jerarquías tradicionales entre maestras y alumnas, a través de un entendimiento y construcción de espacios donde se promueva la participación en la producción de conocimiento.

Abordar este tema surge de observar diversas situaciones de la práctica docente. Estas experiencias me llevaron a reflexionar, cuestionando el rol y desde donde se ejerce. Por lo mencionado antes, procuro problematizar y vincular dos grandes conceptos: autoridad pedagógica y adultocentrismo. A partir de ellos analizaré cómo impactan dichos modelos en la formación de las infancias y cómo se puede lograr un equilibrio entre dos polos opuestos: igualdad - autoridad.

El tópico de interés surge de la experiencia, como mencioné antes, por lo que me parece oportuno vincular lo explicitado con las siguientes palabras del pedagogo y filósofo español Jorge Larrosa (2006):

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. (p.111)

A través de las reflexiones de Larrosa, busco exaltar la experiencia, entendiendo que su objetivo va más allá del reconocimiento de vivencias individuales, ya que también implica la afirmación de un modo específico de existir en el mundo. La expresión "modo de habitar el mundo" resalta la conexión profunda entre la experiencia personal y la interacción con el entorno, incluso cuando dichas interacciones son desafiantes. Con estas palabras quiero destacar la capacidad transformadora que tiene la experiencia al ofrecer una perspectiva diferente y

permitirnos mirar desde una nueva óptica lo que previamente no nos representaba. Además, sugiere un cambio de posición y una revisión de la percepción, lo que implica una reevaluación de las situaciones o contextos. La idea de habitar los espacios de una manera más representativa indica la influencia de la experiencia en la forma en que nos relacionamos con nuestro entorno, buscando una conexión más auténtica y significativa con el mundo que nos rodea. En el contexto educativo, esta reflexión puede apuntar a la importancia de incorporar diversas experiencias para enriquecer la comprensión y la vivencia de los espacios educativos, y es lo que ocurrió en mi práctica docente, ya que sirvió como base para la elaboración de este análisis. Sostengo que la experiencia ha sido un llamado para reconocer y valorar la diversidad de formas de interacción en la escuela, instando a una reconsideración de los tiempos educativos y de lo que ocurre en ellos. Además, me permitió pararme desde otro lugar y mirar con otros ojos lo que considero que no me representa, destacando la capacidad transformadora de la experiencia y la ventaja de la práctica docente como guía para construir nuevas formas, formas propias para habitar la escuela y los tiempos educativos desde una perspectiva que nos represente a cada una de nosotras. Reivindicar dichas vivencias, nos hace cuestionar cómo existimos en el mundo, proponiendo una apertura a lo nuevo, una transformación y un encuentro genuino con nosotras mismas a partir de estos momentos que nos cambian y nos enseñan.

Por lo explicitado antes, me resulta imprescindible, atractivo y fundamental, analizar cómo los comportamientos autoritarios y adultocentristas en el aula repercuten en las infancias. En ese sentido, se genera un ámbito de obturación donde no tiene validez lo que las infancias plantean en el discurso social. Muchas veces dentro de la esfera escolar, escuchamos que hay que promover espacios donde se fomente el diálogo, pero, en la cotidianidad del aula esto se ve obturado por ese adultocentrismo que está latente de manera permanente en varios espacios educativos, generando así, nociones totalmente contrarias.

Para profundizar y analizar lo expuesto, voy a trabajar y considerar los aportes de diversos autores. En primer lugar me resulta indispensable analizar y conceptualizar a las infancias, que sin duda son el eje central en este ensayo. Para esto, tomaré los aportes del psicólogo David Amorín en “Apuntes para una posible Psicología Evolutiva” (2008). A partir de este autor, pretendo explicar y analizar cómo se fue concibiendo la infancia a lo largo de la historia, entendiendo la óptica

adultocentrista que la limitaba antes y cómo este concepto se ve - o intenta ver - en la actualidad.

De manera posterior me voy a remitir al filósofo Walter Kohan (2007) y vincularlo con la interpretación que hace Sandra Carli (1999) sobre estas nuevas concepciones. A su vez, me parece pertinente analizar cómo es concebida la infancia en dos corrientes pedagógicas antagónicas: tradicional y crítica. Para esto usaré los aportes del reconocido maestro y periodista uruguayo Julio Castro (2007).

Enmarcado lo expuesto antes, me adentro en el análisis del adultocentrismo en sí mismo. Santiago Morales y Gabriela Magistris, en “Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación” (2018) conciben esta práctica como un vínculo asimétrico entre las infancias y las/os adultas/os, en palabras de ellos:

Cuando hablamos de adultocentrismo, no sólo nos referimos a una relación social basada en la centralidad de lo adulto. En parte es eso, pero también, mucho más que eso. Se trata de asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad. (2018, p. 24)

A partir de esta corriente de pensamiento voy a analizar cómo este vínculo asimétrico se reproduce en el aula diariamente en diálogo con la Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales Beatriz Greco (2010). En referencia a lo explicitado, resulta importante hablar de los paradigmas; considero que la asimetría está estrechamente ligada a un paradigma tradicional, donde la docente “ilumina” a la estudiante. Esa iluminación, la reduzco a mi temática en tanto que a partir de sus resoluciones y determinaciones debe actuar la/el niña/o. En contraposición a esto voy a trabajar con diversos escritos del reconocido pedagogo Paulo Freire (2014) (2021) , quien defiende una postura crítica: la misma se basa en la participación recíproca y colectiva entre la/el docente y las/os estudiantes. Ambos diálogos serán validados como tales en un lugar de igualdad. Asimismo, la idea de diálogo la voy a trabajar con el mismo autor, pues este es quien comprende al diálogo como un requisito previo a la construcción del conocimiento. En este sentido, el pedagogo invita a pensar las situaciones interactivas en tanto se permita conocer el pensamiento de cada participante.

Con los aportes mencionados antes, realizaré un estudio del tema, su análisis pedagógico, y formularé probables alternativas en pos de una educación crítica. Es

por esto que me propongo relacionar cada uno de los aspectos que emergen de mi t3pico de inter3s, guiandome con las siguientes interrogantes:

¿Estas posturas fomentan la invalidaci3n de opiniones de ni3os y ni3as?
¿C3mo esto repercute en las infancias? ¿C3mo logramos un equilibrio entre la igualdad y la autoridad?

Desarrollo

Introducción

Este ensayo se propone vincular los aspectos seleccionados para abordar y analizar el tema, responder a las interrogantes que surgen ante el mismo, vincular con la experiencia y formular algunas comparaciones pertinentes para mayor entendimiento. Dado que el tema central es el adultocentrismo, la autoridad pedagógica y la búsqueda de un equilibrio entre la autoridad y la igualdad para evitar perpetuar una desigualdad entre niños, niñas y adultos/as, se procederá a examinar varias concepciones de la infancia a lo largo de la historia. El profesor y psicólogo uruguayo David Amorín (2008) desarrolla algunas valoraciones interesantes en cuanto a las diferentes concepciones que se le fue dando a la infancia a lo largo de la historia; para complementar dichos aportes y hacer un análisis de la concepción actual, se trabajará con Walter Kohan (2007), filósofo argentino que ha desarrollado investigaciones y reflexiones en temas relacionados con la educación, la filosofía y la formación docente, complementando sus ideas con la investigadora Argentina Sandra Carli.

De manera posterior, se abordarán dos corrientes pedagógicas distintas, la tradicional y la crítica. Para este apartado se trabajará con el libro “El banco fijo y la mesa colectiva” (2007) de Julio Castro. Una vez enmarcado esto, se procederá a realizar una estrecha vinculación de las concepciones antes vistas, con una construcción de la infancia en el escenario educativo actual y las relaciones de poder que se dan en el mismo, se seguirá trabajando con Julio Castro y se complementará con aportes del reconocido pedagogo Paulo Freire y su libro “Pedagogía del oprimido” (2002).

Delimitadas las concepciones mencionadas, se procederá a definir y delimitar los conceptos fundamentales de este ensayo: adultocentrismo y autoridad pedagógica. El primer término, será definido por UNICEF, para luego trabajar con el libro “La autoridad pedagógica en cuestión” (2007) de Beatriz Greco. De esta manera, y una vez ubicados en el desarrollo estos dos aspectos de suma importancia, se dejará en claro la postura y el posicionamiento que se va a adoptar a lo largo del ensayo. En palabras de los Doctores en Ciencias Sociales, Santiago Morales y Gabriela Magistris: “El ejercicio del protagonismo de las nuevas

generaciones no podría volverse realidad sin adultas/os que lo promuevan y estén dispuestas/os a ceder espacios de poder”. (2018, p.42)

En estas palabras se pretende reflejar tanto la postura de este ensayo como la crítica hacia aquellos modelos adultocentristas y autoritarios donde se ve opacada la voz y el deseo de niños y niñas. Por otra parte, se abordará el adultocentrismo no solo como la relación social basada en la centralidad de lo adulto, sino como “el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad”. (2018, p.42) Para analizar estas relaciones se trabajará con la Doctora en Educación Victoria Vázquez (2009) y su conceptualización sobre la ética del cuidado. Además, estos aportes se complementarán con Freire y sus libros “Cartas a quien pretende enseñar” (2014) y “Pedagogía de la autonomía” (2021).

Para analizar la asimetría y el conflicto, resulta importante abordarlo desde el ámbito escolar, donde se reproduce la desigualdad en tanto se desestima la opinión de niños y niñas. Vinculando lo explicitado antes con otros autores, se trabajará con Beatriz Greco (2007) nuevamente para analizar otras formas posibles de concebir la autoridad pedagógica en la escuela, y a Paulo Freire (2014) con su postura crítica, donde, como se mencionó previamente, la participación recíproca y colectiva es el sustento de la misma.

Capítulo 1: Concepciones de infancia

Llamamos infancia al primer período de vida, pero es un concepto amplio que a lo largo de la historia se fue desarrollando con muchas contradicciones en él. No obstante, con el paso del tiempo se fue construyendo una nueva forma de habitar y concebir este período, pudiendo tener una fuerte transformación entre el desconocimiento y las nuevas teorías que la competen. Por esta razón, considero pertinente realizar un análisis que permita contextualizar adecuadamente lo que seguirá a continuación.

Resulta importante aclarar que las diferentes valoraciones de la infancia fueron correlativas y ligadas estrechamente a la necesidad social que tenía cada época en torno a la misma. Para comenzar, Amorín (2008) explica que el/la niño/a hasta la Edad Media no era considerado un sujeto de derecho ni tenía lugar propio en el imaginario social. Por el contrario, era percibido/a desde una óptica adultocéntrica y desde la misma era considerado/a como imperfecto/a e incompleto/a. Además, agrega que no existía lo infantil ni había ningún tipo de interés en estudiar a niños y niñas para poder entender con especificidad su habitar en el mundo. Mucho menos existía la idea de darles un lugar social que los y las contemple con sus deseos y necesidades.

Con el paso del tiempo y los nuevos intereses, la infancia aparece en la órbita de interés y cobra otro tipo de impacto social su estudio y el desarrollo de nuevas concepciones en torno a la misma. En palabras de Amorín (2008) Rosseau fue uno de los precursores en el abordaje de la observación, planteando que la niñez debía ser considerada como tal, con características que apliquen a su valoración y respeto. Amorín vinculó el concepto con el arte en cuanto las pinturas de la época son estudios vastos para corroborar el recorrido que fue haciendo la concepción de infancia a lo largo de la historia. Afirma que antes de la Edad Media se ven cuadros en los que hay niños y niñas representados con las proporciones del/la adulto/a pero más pequeños en sus dimensiones, entendiendo que las infancias carecen de derecho propio y lugar específico en el entramado social.

Al final de la Edad Media, se van efectuando otro tipo de condiciones que fueron modificando el estado que tenía el concepto hasta ese momento, es durante el Renacimiento, que las representaciones artísticas de niños/as comenzaron a surgir, otorgándoles un estatuto corporal más justo. Se les atribuyó una realidad

diferenciada en comparación con el cuerpo de los/as adultos/as, reconociéndolos/as como entidades distintas.

Esta nueva reproducción revela una evolución en la representación del cuerpo infantil durante el Renacimiento, pasando de proporciones adultas a una representación más realista y única de la infancia. Este cambio no solo tiene implicaciones artísticas, sino que también refleja una nueva valoración y reconocimiento social de la diferencia y singularidad de la experiencia infantil. Para sintetizar lo expuesto en palabras del autor:

Cuando termina el Renacimiento aparece totalmente difundido el mencionado cambio en lo artístico, dándole derecho y significado discriminado al niño a través del reconocimiento de una morfología propia. Es como si recién ahí se empezara a ver al niño/a de manera más independiente del adulto. (2008, p.13)

Teniendo en cuenta lo que plantea Amorín, podemos apreciar cómo las miradas y concepciones sobre qué es la infancia van oscilando. Tal como menciona la investigadora argentina contemporánea Sandra Carli (1999), estas interpretaciones se confrontan entre la libertad del niño/a y la autoridad del adulto/a. En esta perspectiva, nosotras, como adultos y adultas, nos encontramos carentes de un discurso que abarque este momento específico de las infancias, el cual se desenvuelve en contextos históricos diferentes y cambiantes. La autora explica la carencia de un marco conceptual o lenguaje adecuado para comprender y abordar el fenómeno de la infancia en el contexto actual, en sus palabras: “en la actualidad encontramos esta tensión entre represión y permisión, que es síntoma, entre otras cosas, de cómo la crianza y educación de un niño resulta hoy un prisma para observar las dificultades de la generación adulta para construirle un horizonte”. (Carli, 1999, p.5)

Por otra parte, la idea de estar desprovistas de un discurso señala una falta o insuficiencia significativa en el entendimiento de las adultas hacia las infancias. Esto implica que el lenguaje existente no es suficiente o adecuado para abordar las complejidades asociadas con las niñas y los niños en la época actual. Cuando nos referimos a la época actual, es importante entender que es urgente la existencia de un marco conceptual que no solo reconozca la existencia de las infancias en sí mismas, sino que también sea capaz de captar y comprender las particularidades de este período temporal ya que no es estático; por el contrario, evoluciona y se

desenvuelve en el contexto de circunstancias históricas cambiantes. En resumen, este enfoque reconoce la influencia de factores históricos, dinámicos y cambiantes en la configuración de la experiencia infantil.

Como consecuencia de estos avances significativos en el desarrollo del concepto, el estudio del mismo y la manera de habitarlo, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, donde los y las reconoce universalmente como sujetos de derecho, capaces de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente.

A modo de síntesis resulta oportuno remitirme a las palabras del pensador argentino Walter Kohan en su “Infancia, política y pensamiento” cuando afirma:

La infancia no es, entonces, una etapa de la vida. Por lo menos, no sólo. No es un momento, una fase, un período. La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo. (2007, p. 102)

En primer lugar, me interesa destacar que esta cita de Walter Kohan enfatiza la infancia como una intensidad en la forma de estar en el mundo, desafiando la noción de que es simplemente una etapa temporal. En ese sentido, esta cita se contextualiza en la idea de dejar atrás la concepción de infancia como exclusivamente una etapa de la vida, sacar esa reducción donde es vista como un momento temporal y lineal. Al referirse que no es solo eso, propone no interpretarla únicamente como un escalón, incluso, plantea que muchas veces es concebida bajo la premisa: en qué se convertirá o qué tipo de adulto será. Por lo cual se infiere a partir de esto una postura absolutamente adultocentrista que obtura la existencia de la infancia como tal. En definitiva, el concepto de infancia fue variando de manera exponencial a lo largo de la historia y hoy en día podemos considerar a niños y niñas como sujetos merecedores de derechos, plenos y estudiados en su estadio particular, teniendo en cuenta que es de suma importancia reconocer y abordar sus necesidades y deseos desde una mirada atenta y cuidadosa hacia estos aspectos.

Considerando la información anterior, se observa la evolución histórica del concepto de infancia en busca de su mejora, con una creciente valoración de los niños y las niñas. Desde la posición docente, considero que es esencial comprender y destacar la importancia de esta concepción en el ámbito escolar para no continuar

reproduciendo desigualdades. A continuación, voy a realizar una conceptualización de la infancia desde dos perspectivas contrastantes como son la educación tradicional y la educación crítica

La infancia vista desde dos ópticas antagónicas: educación tradicional y educación crítica

Resulta relevante abordar la conceptualización de la infancia en el contexto específico de este ensayo, focalizado en el ámbito escolar. Por esta razón, considero pertinente explorar dicho concepto desde dos corrientes que presentan perspectivas completamente opuestas al respecto: la escuela tradicional y la escuela crítica.

Para abordar lo explicitado, voy a trabajar con el reconocido maestro y periodista uruguayo Julio Castro, quien en su obra “El banco fijo y la mesa colectiva” (2007) describe dos grandes teorías pedagógicas totalmente antagónicas, como mencioné con anterioridad, que resulta pertinente analizar para poder vincular y concebir a las infancias a través de ellas. Partiendo de la pedagogía tradicional, Castro, afirmará que su base está en Pestalozzi y Hebart, y fue traída a nuestro país por la corriente de Varela y más aún, la de Berra. Para caracterizarla sostiene que:

Los niños en la escuela deben permanecer sentados, en silencio escuchando al profesor. El profesor, en cambio, debe representar la actividad: dosificará y coordinará los elementos siguiendo un método adecuado para tejer, con competencia y propiedad, la red de representaciones que se deberá ir formando en el espíritu del alumno. (2007, p.47)

Se puede entender a partir de la premisa que la base y el centro de este tipo de escuela es la docente, quien posee el saber; la misma, en palabras de Castro, orienta e impone las representaciones que considere convenientes mientras que los niños y las niñas deberían permanecer sentados y en silencio, remitiéndose únicamente a escuchar lo que se les imparte. Por consiguiente se puede apreciar un carácter estrictamente pasivo, ignorante y vacío de las infancias, donde no solo su palabra se ve obturada, si no que también su movilidad: “deben permanecer sentados”. Con esto me refiero a que se espera de los niños y de las niñas un comportamiento dócil y obediente donde se remitan a conformarse con las normas y expectativas establecidas por las adultas, limitando completamente tanto la

movilidad como la expresión verbal. La limitación verbal, niega la oportunidad de que puedan expresar sus pensamientos, deseos o necesidades de manera plena.

Por su parte, la limitación y restricción de la movilidad, enfatiza el intento de controlar el comportamiento de las infancias reduciendo a las mismas hacia una dinámica autoritaria que espera fehacientemente la obediencia a unas reglas estrictas e implantadas por los y las adultas, quienes en este contexto y en este enfoque fomentan una sumisión absolutamente rígida en lugar de promover la autonomía integral las niñas y los niños. Esta idea de generar un espacio donde los niños y las niñas permanezcan sentadas, fue acompañada con el mobiliario de clase, un mobiliario adecuado para poder llevar a cabo el fin que tenía la educación en este entonces, promoviendo mediante el banco fijo la idea de una enseñanza que se reduzca a oír actividades únicamente de índole intelectual. La imposibilidad de moverse generó la idea de aula estática con niños y niñas absolutamente pasivas mediante una increíble imposición, ya que todo lo que ocurre allí dentro se ve impregnado por el deseo de la docente, como menciona Castro: “El niño, recipiente pasivo de toda aquella sabiduría dosificada, no tenía otra función que seguir al maestro”. (2007, p.72)

Para complementar estas ideas y seguir con el análisis, voy a trabajar con el pedagogo y filósofo Paulo Freire, quien en su libro “Pedagogía del oprimido” (2002) habla de esta corriente pedagógica, nombrándola como “educación bancaria”. La “educación bancaria” describe un modelo educativo que Freire critica y considera opresivo. En primer lugar, utiliza la metáfora del depósito para describir la forma en que se aborda la educación en el modelo bancario. En este enfoque las niñas y los niños son vistos como “recipientes vacíos” que los y las educadoras llenan con conocimiento, como si fueran depósitos bancarios. Este mecanismo imparte una transferencia unidireccional del conocimiento, desde la educadora (depositante) hacia las estudiantes (depósitos). Por lo cual no involucra la participación activa ni la contribución significativa de las infancias en la construcción de su propio conocimiento; esto genera una importante despersonalización del aprendizaje, criticado por el autor, en tanto que las estudiantes se convierten en meras receptoras pasivas de información. (Freire, 2002)

A raíz de lo explicitado podemos denotar que este enfoque no tiene en cuenta las experiencias ni los conocimientos previos de cada persona como sujeto único y particular. Por otra parte, este tipo de educación refuerza las estructuras

opresivas que ya existen en la sociedad, en tanto que no involucran a las estudiantes en un proceso crítico y participativo, conduciendo a que se perpetúe una relación de opresión donde la docente tiene absolutamente todo el conocimiento y poder.

Para argumentar esta idea me parece pertinente considerar la siguiente premisa: “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (2002, p.51). Bajo esta afirmación, Freire resalta la relación dispar que hay entre educadora y educando, teniendo a estos últimos como los que no saben y deben ser iluminados y llenos de conocimientos impartidos por la educadora. A su vez, afirma que estos conocimientos que reproduce la educadora, generan un falso saber en niños y niñas, ya que son absolutamente impuestos y repetitivos; lejos está en esta concepción la idea de maestra crítica y transformadora, que promueva contenidos apropiados y adaptados a cada aula o incluso niño o niña en particular.

En definitiva, en esta corriente no existe ni creatividad ni transformación, si no continuas adaptaciones de infancias sometidas a una inactividad sin posibilidad de acción; es por esto que Freire afirma que al tener niños y niñas absolutamente pasivas, archivando lo que la educadora les deposita, cada vez se abre más la brecha de la posibilidad hacia el desarrollo de una conciencia crítica que les permita luego entender e interpretar el mundo a su manera, siendo transformadores de él.

Así como las teorías tradicionales ofrecen la idea de una educadora que deposita en los y las educandos, quienes reciben de manera paciente y memorística lo que se les proporciona, las teorías críticas o liberadoras conciben de una manera antagónica a estas perspectivas. En palabras de Freire (2002) el antagonismo de estas dos teorías radica en que la educación tradicional niega la dialogicidad como esencia de la educación en sí misma y por el contrario, la escuela crítica no solo la cuestiona sino que la afirma y la imparte. Sin esta praxis colectiva donde educadora y educandos puedan dialogar en pos de prácticas educativas que hagan un bien común, Freire alude que no habría escuela crítica. En palabras del autor: “a través de este - haciendo referencia al diálogo - se opera la superación de lo que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino que educador - educando con educando - educador”. (2002, p.61)

Asimismo, a partir de esta nueva relación, es que se va a construir todo lo demás. En primer lugar, como se mencionó antes, la educadora no es la que tiene la

exclusividad a la hora de educar, si no que a través del diálogo tanto educadoras como educandos se van nutriendo entre sí. Por lo cual, en palabras de Freire, ambos se transforman en sujetos activos de su propio aprendizaje, creciendo juntos y desestimando la idea de una autoridad pedagógica que todo lo sabe.

En consecuencia, esta corriente piensa a los niños y niñas como sujetos conscientes, capaces de ser parte de su propio proceso de aprendizaje y transformación, por lo cual ya no se ven sumergidas en una realidad estática, sino que todo lo contrario. Esta situación pone a ambas partes en agentes que se construyen tanto a sí mismos como a su mundo, siendo las dos valoradas como tal. El niño o la niña ya no está al margen como un mero aprendiz, si no que todo lo contrario. A su vez este nuevo rol que se le otorga es muy beneficioso para que se potencien y desarrollen varios aspectos de sí, estimulando la capacidad de pensar, de posicionarse frente a situaciones cotidianas y lo más importante, de desarrollar su pensamiento crítico como ser social y racional que forma parte de un entorno.

Por lo tanto, sostengo que los aportes de esta corriente, así como su concepción del niño y la niña, fomentan su desarrollo y posibilitan que se ubiquen en un espacio donde tanto sus deseos como sus expresiones sean atendidos y valorados, en tanto que les proporciona un entorno propicio para expresar y ver respetados sus deseos.

Para sintetizar este capítulo, mi objetivo es abordar la interrogante planteada al inicio: ¿Estas posturas fomentan la invalidación de opiniones de niños y niñas? A lo largo de la exposición, se ha evidenciado que las concepciones de infancia reflejan una progresiva valoración y reconocimiento de los niños y niñas como sujetos plenos de derechos. En la actualidad, la nueva forma de entender la infancia valida de manera más significativa las opiniones de los niños y niñas, ya que se ocupa de abordar sus necesidades y deseos de manera cuidadosa y equitativa. En el ámbito escolar, se puede concluir que la escuela tradicional, al no favorecer la participación activa ni la contribución significativa de las infancias, perpetúa relaciones de opresión y despersonaliza el proceso de aprendizaje. En este contexto, se observa que se fomenta la invalidación de las opiniones de niños y niñas, relegando todo el poder y deseo a la voluntad de la maestra. En contraste, la escuela crítica, al valorar las contribuciones de las infancias y fomentar su participación activa, estimula su desarrollo y les proporciona un espacio donde sus deseos y expresiones son atendidos y valorados. Esta perspectiva se presenta

como un enfoque más equitativo y respetuoso hacia las niñas y niños en el ámbito educativo.

Dentro del análisis de la omisión de las voces de las niñas, resulta evidente que esta ausencia se origina a menudo por la acción perpetuada por adultos. En este sentido, el presente escrito tiene como objetivo abordar el concepto de adultocentrismo, explorando su implicación directa en el ámbito escolar, específicamente traducido como autoridad pedagógica y lo voy a desarrollar a continuación.

Capítulo 2: Del adultocentrismo a la autoridad pedagógica

Uno de los objetivos de este ensayo es poder analizar y visualizar el conflicto que se da entre las infancias y el adultocentrismo, y vincular este último a la autoridad pedagógica. Para esto, es preciso que consideremos al adultocentrismo como un sistema que estructura a la sociedad, basándose en un centramiento del adulto como articulador de patrones, conductas y significados, lo que establece una relación asimétrica con las infancias, provocando así, una absoluta desigualdad. (UNICEF, 2023)

La problemática que pretendo abordar, radica en cómo estas conductas que están inmersas en la sociedad se reproducen constantemente en las escuelas a través de posturas autoritarias por parte de las docentes, posturas que sostengo que provocan la necesidad de mirar para atrás y reflexionar sobre ellas además de entender que es necesario ejercitar la autoridad pedagógica de otra manera.

Con respecto a lo expuesto, la relación entre autoridad pedagógica y adultocentrismo se puede entender como la dinámica de poder y la toma de decisiones en el ámbito educativo por parte de las docentes, sin la participación de

las infancias en este discurso. A partir de esta premisa, me voy a centrar en la autoridad pedagógica, pero no sin antes entender la palabra autoridad por sí misma.

Es Beatriz Greco (2007) quien luego de un largo análisis afirma que la autoridad remite a la relación de poder que hay entre un sujeto sobre otro, incluyendo obligatoriamente lo que se juega entre ambas partes. Además, afirma que este ejercicio de poder parte de un lugar de superioridad sobre sujetos ubicados en un plano de inferioridad, por lo que, esta correspondencia se basa en la imposición - obediencia. La relación entre el que ejerce el poder y aquellos sobre quienes se ejerce se caracteriza por una dinámica de imposición y obediencia, como mencioné antes, por lo cual en este contexto, se subraya la asimetría de poder donde la autoridad impone su voluntad sobre aquellos que se perciben como subordinados, y la relación se sustenta en la obediencia de estos últimos.

El análisis sugiere una dinámica jerárquica y coercitiva en la cual el ejercicio de poder se manifiesta como una imposición de la voluntad del que detenta la autoridad sobre aquellos que están sometidos a dicha autoridad. Teniendo en cuenta esto, resulta imprescindible pensar la autoridad en la escuela de otra manera: una autoridad pedagógica que permita lo nuevo y no se quede en la mera imposición. Que tenga la capacidad de acoger lo nuevo, sin limitarse a establecer normas de manera autoritaria, sino que esté abierta a la innovación y al cambio.

Esta perspectiva implica un enfoque más flexible y receptivo, que busca fomentar un ambiente educativo que permita la exploración y la creatividad, en contraste con una autoridad rígida y basada en la exigencia. Sería pertinente perseverar en la exploración de nuevas formas de autoridad que instauren un nuevo conjunto de expresiones y conductas acorde con la contemporaneidad.

El lugar del adulto/a y el tipo de poder que este/a ejerce, demanda que nos detengamos y realicemos revisiones, es Greco quien en su libro "La autoridad pedagógica en cuestión" plantea dos tipos de ejercer la autoridad que me parece pertinente desarrollar para luego posicionarme. En primer lugar, habla de aquella que se manifiesta a través de la inteligencia:

Aquella que se ejerce por medio de la inteligencia, del saber, del colocarse en un lugar superior porque se detecta un poder sobre otro inferior; una autoridad que al ejercerse se explica indefinidamente, embrutece, inferioriza, parte de una división de la inteligencia y divide a la inteligencia en dos, la de los que saben y los que no; una autoridad de discurso que necesita

explicar y explicarse, ya que explicandolo todo se explica innecesariamente a sí misma; una autoridad que ocupa un lugar porque se le ha asignado, que desiguala para confirmarse en ese lugar por temor a perderlo. Una autoridad que no ignora nada. (2007, p.64)

Greco, con esta descripción, detalla una forma de autoridad ejercida a través de la inteligencia y el conocimiento, donde la posición superior se establece al percibir un poder sobre aquellos considerados inferiores -en este caso, las infancias-. Esta autoridad, al manifestarse, tiende a justificarse de manera continua, contribuyendo al embrutecimiento y la inferiorización. Se basa en una división de la inteligencia, creando una dicotomía entre aquellos que poseen conocimiento y aquellos que no lo tienen. Además, ocupa un lugar asignado y fomenta la desigualdad para reafirmarse en esa posición, temiendo perderla. En resumen, esta forma de autoridad se caracteriza por no ignorar nada y se sustenta en la mantención de una jerarquía basada en el conocimiento, asimismo, a partir de la misma se perfila una imagen de una autoridad que, en lugar de fomentar el crecimiento y la igualdad, contribuye a un entorno educativo limitante y desigual, afectando potencialmente el desarrollo de niñas y niños.

Por otro lado la misma autora habla de otro tipo de autoridad ejercida desde la igualdad maestro/a - alumno/a, en este caso Greco se pone en diálogo con Rancière y su libro "El maestro ignorante" para poder explicar esta relación:

(...) Podríamos pensar junto a Ranciere y Jacotot, una autoridad que se ejerce en el acto de igualdad maestro-alumno, a través de la voluntad y de la relación con la voluntad del alumno. Una autoridad que detiene, que suspende el proceso de la desigualdad, interrumpiendo la explicación sobre todo y sobre sí misma, Una autoridad que interrumpe la continuidad de un orden para proponer otra cosa, un orden igualitario, donde ella misma es uno más. (2007, p.65)

Esta reflexión propone considerar, siguiendo las ideas de Rancière y Jacotot, una forma de autoridad que se ejerce en un contexto de igualdad entre la maestra y las infancias, mediada por la voluntad y la interacción con la voluntad de las niñas y los niños. Se plantea una autoridad que actúa como una pausa, suspendiendo el proceso de desigualdad e interrumpiendo la explicación, pero por sobre todo, incluyéndose a sí misma. Esta autoridad busca interrumpir la continuidad de un orden establecido para proponer un nuevo enfoque basado en la igualdad, donde el maestro se percibe como uno más. Y agrega:

Una autoridad no jerárquica, dispuesta a asumir un lugar diferente porque ha trabajado y trabaja para ello. Una autoridad que ignora o que sabe por haber recorrido un camino, ha trabajado y tiene ideas, palabras que viene articulando para desplegar con otros, diálogos para abrir con otros que promuevan sus propios caminos, que accedan a los textos por sí mismos. (2010, p.65)

Es decir, se destaca una autoridad no jerárquica, dispuesta a asumir roles diferentes a través del trabajo y la dedicación. Esta autoridad reconoce su propia ignorancia o conocimiento adquirido mediante la experiencia, construyendo ideas y palabras que se desarrollan en diálogo con otros y otras, fomentando así, la apertura a diferentes perspectivas y promoviendo, sobre todo, la autonomía.

Esta autoridad, la que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, es la que considero que como maestras debemos llevar a las escuelas. La apertura hacia esta perspectiva enriquece el proceso educativo en tanto que fomenta la promoción de la autonomía de las infancias como seres sujetos plenos de derechos. Desde mi perspectiva, considero que el papel de la educadora debe sostenerse como una guía facilitadora que garantiza y da confianza en pos de un desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones desde un entorno que nutra la autonomía infantil. Es por esto, que entiendo que nuestro compromiso se traduce en una presencia que no imponga, si no que inspire confianza. Así, la educación se convierte en un catalizador para el desarrollo de mentes independientes y capaces. En síntesis, concibo a este tipo de autoridad como un puente para empoderar a las infancias, fomentando no solo el conocimiento, sino también la confianza, la autonomía y el pensamiento crítico en cada paso de su viaje educativo.

Para proseguir con el análisis me propongo recuperar una situación y visualizar el siguiente ejemplo transcurrido en mi práctica docente: durante la jornada escolar una niña le cuenta a la maestra de clase que no quiere ir al comedor y tras una discusión, la maestra le afirma de manera unilateral: “acá mando yo”.

Al otro día, la madre de la niña se hace presente en la escuela para hablar con la maestra refiriéndose a la situación que ocurrió con su hija el día anterior, ya que esta última se lo contó. Termina la charla con un “a mi hija la mando yo”. La niña al costado, mirando la situación. Bajo esta coyuntura me pregunto ¿con esta conducta ambas adultas están reproduciendo desigualdad? ¿dónde sitúan a la niña? ¿y a su voz?

Tomaré nuevamente aportes de Beatriz Greco, pero también “La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings” de Victoria Vázquez (2009) junto a ideas de Freire, para ponerlos en diálogo y a partir de ello cuestionar el ejercicio de la autoridad en esta situación. Entonces, cuando hablamos de autoridad hablamos de lazos, de relación entre dos o más y de lo que ocurre entre las partes en esto de vivir juntas un momento determinado (Greco, 2007). Entender esta relación resulta fundamental para poder enfocarse particularmente en la explicitada, sosteniendo que las adultas invalidaron por completo la voz de la niña.

Se deja así obturado su deseo, su razón o sinrazón, a raíz de las posturas adultocéntricas que emergen y disputan el poder sobre ella. Desarrollar una postura crítica en esta situación, debería considerar diversas perspectivas emocionales, sociales y educativas que no se reducen en un “acá mando yo”. En primer lugar, desde esta perspectiva, considero esencial reconocer y respetar la autonomía de la niña. Su expresión de no querer ir al comedor puede derivar de diversas razones, que en este caso, la maestra no indaga. En lugar de imponer su decisión de manera unilateral, considero que debe fomentar un diálogo que contemple sus opiniones y emociones, lo que implica que indague más allá de la superficie: ¿Por qué la niña no quiere ir al comedor? ¿Hay algún motivo específico detrás de su decisión?, abordar las preocupaciones subyacentes y encontrar las soluciones más adecuadas es tarea de la maestra desde su rol de autoridad no autoritaria. Por otra parte, debería incluir una evaluación del ambiente del comedor escolar en virtud de si las condiciones que se dan en el mismo pueden afectar de manera negativa la experiencia de la niña. Estos aspectos pueden influir en la percepción de la estudiante y deberían ser considerados al abordar la situación. Por lo explicitado, entiendo que en lugar de afirmar de manera autoritaria "acá mando yo", una postura crítica abogaría por el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. La maestra podría emprender acciones orientadas a establecer un entorno propicio que promueva la expresión de deseos y preocupaciones por parte de los niños y las niñas, facilitando de esta manera la formación de habilidades relacionadas con la resolución de problemas y la negociación.

Es necesario explicar que la frase resonó tanto en la receptora - que fue a la casa y lo comunicó - como en mí, que a partir de ella resolví analizar el tópico en cuestión. Como argumenta Freire en “Cartas a quien pretende enseñar” (2014) la relación que como docentes tenemos con las infancias, nos exige un absoluto

respeto hacia ellas, generando lugares donde se tengan presente las condiciones de su contexto.

Es indispensable conocer la realidad que traía consigo esta niña, para poder comprender su sentir en la situación concreta, indagar por qué no quiere ir o si le pasó algo determinado, como mencioné anteriormente, forma parte de validar su deseo y no caer exclusivamente en el poder adulto, negando la existencia de una persona y una subjetividad. En este escenario, resulta imprescindible destacar la importancia que tiene comprender el contexto y las circunstancias específicas que rodean a cada niño y niña, también el reconocer las individualidades y la influencia que sus experiencias personales puedan tener en su comportamiento y/o emociones.

La comprensión del sentimiento radica en la importancia de generar con nuestras estudiantes empatía, pues no solo se trata de abordar los comportamientos observables, sino también poder entender las emociones subyacentes y las razones que hay detrás de las acciones. Poder lograr esto y validar lo que la niña, en este caso, manifiesta, es reconocer y respetar su voz, contrastando la imposición autoritaria de decisiones adultas que en este caso no tienen en cuenta la perspectiva de la estudiante. Es imprescindible lograr erradicar desde nuestro rol la imposición unilateral procurando no usar la autoridad de manera autoritaria, si no que promoviendo espacios que, como mencioné antes, le den lugar a la voz de las infancias, en este sentido, Freire (2021) sostenía que los niños y las niñas no son objetos pasivos de conocimiento, sino sujetos activos en su propio proceso educativo y por eso, le da un valor importante a sus voces. Tener en cuenta esto es de suma relevancia, ya que es indispensable promover desde las aulas un diálogo horizontal en el que maestras, niños y niñas participen activamente en la construcción del conocimiento. Esto implica escuchar las experiencias y perspectivas de los niños y de las niñas, reconociéndolas como agentes activos en el proceso educativo. La precedente idea se sustenta bajo la óptica de no concebir a la educación como un depósito de información hacia las infancias, sino un proceso de construcción colectiva, por lo cual, en este sentido, la voz de los niños y niñas es fundamental para enriquecer el proceso educativo a través de una participación activa en su vida escolar.

Esta situación al tiempo que me interpela abre múltiples diálogos que considero necesarios para este análisis. En el contexto en el que ocurrió la situación

el poder se redujo a las figuras adultas, las que promovieron un escenario que tenía como protagonista la voz de las dos figuras mayores, sin tomar en cuenta a la niña como sujeto de derecho y decisión, como mencioné antes. Con esto no quiero decir que el rol de la educadora se debe ver desplazado y reducido ni mucho menos, y aquí es donde voy a dar mi postura del tópico en cuestión. Tal como menciona Carli:

Desde allí será importante construir una posición más compleja del educador frente a las situaciones cotidianas que se presentan en las aulas: entre los deseos del niño y las normas instituidas hay decisiones autónomas del adulto que deben poder equilibrar consenso y coerción(...) (1999, p.6)

Sugiero a través de la misma abrir una reflexión sobre el papel de la educadora y la complejidad inherente de nuestra tarea. Se destaca a partir de la premisa explicitada antes, la existencia de dos personas con intereses que no siempre van en el mismo sentido -como se ve reflejado en la situación expuesta-. Como maestras debemos lograr un equilibrio y reconocer la autonomía de nuestras alumnas pero a su vez establecer límites en pos de su bienestar.

Cuando comencé a escribir este ensayo, no podía pensar en ninguna forma de ejercer la autoridad pedagógica; en la reflexión y en el devenir pude entender la importancia que tiene la misma si la modificamos, la adaptamos a la actualidad y a las necesidades actuales como desarrollaré. Con respecto a la situación en sí, infiero que la tensión entre el deseo de la niña y las normas establecidas (en este caso el deber ir) no se gestionó de una forma adecuada. Es por esto, que para complementar lo explicitado, resulta importante hablar de la ética del cuidado analizada por Victoria Vázquez Verdera (2009) pues afirma que uno de los elementos fundamentales en la educación es poder desarrollar relaciones entre docentes y alumnos/as que se funden en el cuidado y la confianza mutua.

La calidad de las interacciones entre los participantes en el proceso educativo es esencial para la prosperidad y el desempeño efectivo de la educación, resaltando la importancia de una conexión afectiva y genuina. Vázquez, analizando a la filósofa y educadora estadounidense Ned Noddings, afirmará que en esta propuesta educativa es indispensable que exista el diálogo: "El diálogo y las emociones derivadas de él son esenciales en el aprendizaje" (2009, p. 142) y agrega:

Quizás, una de las cosas más importantes que se aprende a través del diálogo es el razonamiento interpersonal; es decir, la capacidad de comunicarse, compartir la toma de decisiones, llegar a acuerdos, y apoyarse

unos a otros para solucionar problemas cotidianos. El auténtico diálogo tiene lugar en encuentros interpersonales donde la comunicación con la otra persona es más importante que el punto de vista que pretendemos defender (2009, p.143)

En este sentido, si se hubiera efectuado un diálogo en la situación planteada, la docente podría haber comprendido la perspectiva de la estudiante, sin tener que reducir la situación a una mera imposición adulta impregnada por su deseo. Además, la búsqueda de una solución consensuada y una autoridad bien aplicada, habría acabado con la situación allí, no exponiendo a la niña a otro escenario adultocéntrico donde la madre también alude el poder que tiene sobre ella. Tal como menciona la autora, en las relaciones de cuidado hay que actuar a favor del otro/a y de las necesidades que este/a exprese; esto no quiere decir que la maestra deba ceder ante cada petición de sus alumnos y alumnas, pero sí desarrollar un escenario de escucha donde la voz de las infancias valga por sí misma: “En el proceso de interpretación comprensiva, identificamos tres momentos: la mirada autoreflexiva, la escucha del otro y el diálogo” (Vázquez, 2009, p.30)

Para complementar lo expuesto, me remito a Freire en su libro “Pedagogía de la autonomía” (2015) el autor afirma que la autoridad docente debe ser asumida éticamente. Esto implica que la autoridad no se ejerce de manera arbitraria o autoritaria, sino que se basa en principios éticos. La ética en la educación estaría estrechamente vinculada a su visión liberadora que tiene como pilares el diálogo, la participación y la concientización crítica, buscando el bienestar y el desarrollo integral de las infancias. Este enfoque destaca la importancia de liberar a las infancias de la opresión adulta, fomentando desde la escuela su participación activa; por lo mencionado antes, como docentes es indispensable que logremos considerar y respetar la voz de nuestras estudiantes. En este caso, analizo que si la maestra se hubiera abierto al diálogo, la situación no hubiese desencadenado hacia un ejercicio arbitrario de la autoridad pedagógica en disputa con otro autoritarismo de la madre.

A su vez, este ejercicio arbitrario de la autoridad pedagógica, carece de flexibilidad, porque cierra la posibilidad de crear un espacio donde niños y niñas puedan ejercer su autonomía, llevando a una dependencia excesiva de instrucciones que disminuyan la iniciativa individual. Esta autoridad pedagógica a la que nos referimos, puesta en términos de obturación de la opinión del otro, es convertida en autoritarismo; es indispensable evitar la transformación de la

autoridad en autoritarismo. El autoritarismo se caracteriza por el ejercicio unilateral del poder sin considerar las opiniones y necesidades de los demás: como en este caso la necesidad de la niña.

En síntesis, considero pertinente reflexionar que la cuestión no reside en transferir el poder de la docente a la alumna o viceversa, ni en invertir los roles. El punto central de atención recae en la manera en que se ejerce el poder, en nuestra posición de docentes, adultos/as, debemos modificar la naturaleza de esa presencia.

Como se analizó al comienzo de este apartado, la figura adulta en el imaginario social tiene un gran dominio sobre las infancias y era definido adultocentrismo; si esto lo extrapolamos a las instituciones educativas, estamos frente a la autoridad pedagógica. Sin afirmar que se tiene que erradicar, debemos ser, en las escuelas presencias adultas positivas y constructivas; capaces de ser referentes sanas, cercanas, y confiables. Claro que este rol implica tener autoridad también, pero el cambio está en ejercerla de manera que se fomente un ambiente de confianza y apoyo, es decir, cambiar la dinámica de poder con la intención de desempeñar un papel activo de ambas partes. Este cambio, sin dudas implica que como maestras estemos receptivas a lo nuevo, a la escucha, al diálogo. Para que esto ocurra, infiero y reflexiono que debemos adaptarnos a los cambios bajo tres elementos claves de los que fui hablado a lo largo de este apartado: la receptividad a lo nuevo, la disposición para escuchar y la propensión al diálogo. Por lo que concierne a la receptividad de lo nuevo, concluyo que no solo se trata de aceptar cambios externos sino también estar dispuestas a explorar y adoptar enfoques innovadores. Esta actitud implica una mentalidad abierta y flexible hacia las oportunidades de mejora y desarrollo en la enseñanza. En cuanto a la escucha activa que planteo, hago referencia a la importancia de estar receptivas a las voces de los demás, ya sea de otras maestras, infancias o el entorno educativo en general, aspecto fundamental para comprender las necesidades y perspectivas. Y por último, la promoción del diálogo resalta la importancia de la comunicación bidireccional y la colaboración, como vimos antes. El diálogo implica intercambiar ideas, perspectivas y experiencias, fomentando un ambiente en el que se puedan construir soluciones colectivas y enriquecer la práctica docente.

Si bien esto forma parte de la escuela que muchas veces se promueve desde la teoría, y que yo sostengo que me representa, también soy consciente que

muchas veces no se lleva a cabo a la hora de actuar, por diversos motivos, es por esto, que en el siguiente apartado me propongo a analizar y reflexionar en cuanto a las contradicciones autoritarias que se dan en la escuela actual entre el decir y el hacer.

La autoridad pedagógica y la escuela actual: una fuerte contradicción entre el decir y el hacer

Si bien en el magisterio actual se promueve un paradigma crítico para las futuras maestras, y se imparte la idea de niños y niñas como centro de todo, partícipes de su propio aprendizaje, muchas veces en nuestras prácticas educativas nos enfrentamos con situaciones que nos hacen repensar la teoría, esta idea la complemento con aportes de la investigadora Sandra Carli en “La infancia como construcción social”. Ella sostiene que actualmente existe una tensión entre represión y permisión, producto de las dificultades que enfrenta la generación adulta para construirles un horizonte. (1999, p.5)

La dualidad entre represión y permisión me resulta una premisa muy certera para describir lo que pasa en las instituciones educativas hoy en cuanto a cómo se conciben las infancias, pues se puede percibir una fuerte tensión entre las concepciones pedagógicas y el deber ser de cada una.

Se partirá de la siguiente situación -aunque quiero remarcar que es muy común que ocurra este tipo de cosas en las escuelas, situaciones que fuimos naturalizando en esta época de absoluta transición- para realizar el análisis pedagógico de esta dualidad represión-permisión: el grupo llega al salón y comienza a transcurrir la mañana como todos los días, durante la primera hora del día todo se desarrolla con normalidad. Al llegar a la mitad de la mañana, el grupo de 5to año se encuentra haciendo una actividad correspondiente al Área del Conocimiento Matemático. En ese momento, un niño se levanta, se dirige al escritorio de la maestra y le comenta que no puede resolver la tarea planteada porque no entiende, y le solicita una nueva explicación. La maestra le contesta que se vuelva a sentar y

que esa no es una excusa válida porque ya lo explicó, por lo cual le pide que se ponga a hacer la tarea en ese mismo momento.

Situaciones como estas despertaron mi curiosidad por el tópico en cuestión, me provocan un sin fin de interrogantes, replanteando el rol docente y desde dónde quiero ejercerlo como futura maestra comprometida con las infancias. En primer lugar, a través del precedente relato se puede apreciar con claridad la relación desigual y la asimetría que se da en el vínculo alumno - maestra, quien en este caso, ejerce la autoridad a su favor sin contemplar ni interpretar las intenciones del otro/a en una ética del cuidado, si no todo lo contrario, la maestra puso bajo sospecha a el infante, poniéndolo en un lugar de astuto y perezoso, con falta de esfuerzo y disciplinamiento. Es decir, se perpetúa de manera exponencial la relación desigual y asimétrica en el vínculo entre el alumno y la maestra, como mencioné antes.

Quiero enfatizar en que esta dinámica reproduce una disparidad en el ejercicio de la autoridad, donde la maestra tiene un poder predominante y absoluto, por lo que se sugiere un brutal desequilibrio. A raíz de esto, la maestra se percibe como la parte dominante en la relación, lo que puede afectar la dinámica y el bienestar del niño, ya que la situación carece absolutamente de una contemplación e interpretación de las intenciones que él tiene. Puedo denotar aquí, una ética del cuidado ausente. Esta omisión implica que la maestra no está teniendo en cuenta el bienestar emocional del niño en sus acciones, lo que es fundamental para establecer un entorno educativo saludable. Además, teniendo en cuenta que la maestra puso al niño bajo sospecha, infiriendo que ya explicó el ejercicio, resalta una actitud estigmatizante.

Con respecto a esa premisa, quiero mencionar que mi posicionamiento es a favor de que el centro no esté en uno ni del otro, considero que la base de la igualdad debe correr el foco del centrismo y lograr una instancia de escucha en pos de un aula que promueva y acepte tanto la pregunta cómo el diálogo. Con esto quiero decir que, es necesario buscar un equilibrio y evitar las posiciones extremas teniendo como base la escucha y el diálogo, y no un modelo que se centre en la maestra como parte unilateral del proceso educativo. Volviendo a la situación en sí, quiero destacar lo que mencioné antes, en tanto que la maestra en este caso, no interpretó las intenciones del niño en el marco de una ética de cuidado, si no que de manera negativa la puso bajo sospecha, reflejando un sesgo o una falta de

comprensión empática hacia las motivaciones y los comportamientos de las infancias.

Para continuar con el relato, me resulta oportuno aclarar que el mismo, como espectadora, me llamó la atención ya que nunca había visto a la maestra en un rol adultocéntrico sino más bien todo lo contrario. Esta postura centrada en ella misma, enfocada en las necesidades y perspectivas de su modelo adulto, está alejado ampliamente de lo que yo venía viendo antes, en cuanto a la importancia que le daba en el aula a las perspectivas y necesidades de las infancias. Además, sus clases nunca estaban impregnadas de niños y niñas en un rol pasivo y receptivo, sino que todo lo contrario, puede observar una maestra que fomenta el diálogo y la escucha activa, permitiendo que todos y todas expresen sus opiniones, hagan preguntas y participen de manera activa en su proceso.

Esta comparación, me parece pertinente en tanto que, el cambio ocasional de actitud puede llevar consigo un cansancio ocasional por parte de la docente, por ejemplo. En este caso, me parece crucial que el diálogo siga siendo el foco con las infancias, reconociendo los sentimientos para que no influyan en la dinámica del aula. Explicar honestamente el cansancio, disculparse si es necesario y comprometerse a trabajar juntos para mejorar la dinámica puede ser constructivo en este caso.

En esto es que encuentro el foco de interés para continuar con este análisis, en tanto que al comienzo de este apartado mencioné en palabras de Sandra Carli la tensión entre represión y permisión que suscita a la generación adulta en virtud de la concepción actual de las infancias. Esta tensión enfrenta a dos enfoques totalmente opuestos: la represión y la permisión. La represión implicaría limitaciones y restricciones, mientras que la permisión involucraría una actitud más liberal y abierta.

En la escuela, esta dualidad de enfoques se ve permanentemente en tanto que la adaptación a las concepciones actuales de infancia -que han evolucionado como vimos previamente- muchas veces se ve en constante tensión entre valorar la autonomía y la expresión individual, con los enfoques más restrictivos del pasado.

Para complementar las palabras de esta autora, me parece oportuno vincular a la escritora Beatriz Greco, quien afirma:

Comprendemos entonces que para reformular el lugar de autoridad en este sentido es necesario abrir un espacio diferente al lugar del alumno sin

negar el del maestro, trabajarlo, construirlo en conjunto, instituir un modo participativo de su pensamiento, a partir de la relación que se establece. (2007, p.76)

A partir de esta premisa infiero y reflexiono que la maestra en esta oportunidad tal como menciona Freire en su libro "Pedagogía de la autonomía" (2008) adoptó un rol de autoridad docente "mandonista", inflexible y sin suponer creatividad en el educando para que pueda proseguir con lo que le había propuesto. Vinculando las dos citas, infiero que la postura de la maestra, en este caso, está lejos de abrir un espacio de debate dónde por ejemplo, le consulte por qué no escuchó cuando ella explicaba - apelando a dialogicidad de la que habla Freire -, o simplemente volviendo a explicar para que, como mencioné antes, pueda retomar la tarea.

Con la corriente crítica de este autor, también me parece provechoso rescatar otro de los aportes que hace en este mismo libro, donde afirma que cuando la docente percibe que niños y niñas toman posturas críticas - en este caso el niño apeló a una nueva explicación - desde su rol crítico debe fomentar y alentar la autoorganización, propiciando así una instancia de apoyo y asistencia para que las infancias puedan participar de la disposición de su propio currículo.

Bajo este análisis me pregunto qué pasará si se siguen perpetuando situaciones como estas -en términos adultocentristas- y qué mensaje le estamos dando a las infancias al no escuchar su deseo.

Cómo repercuten las conductas autoritarias en las infancias

En este apartado, mi propósito es establecer una conexión entre las observaciones previas y el impacto de esas conductas en las infancias. A la luz de lo expuesto, inicio este análisis centrándome en una situación específica observada durante mi práctica docente.

En el correr de la mañana la maestra presenta un nuevo concepto matemático perteneciente al campo de la numeración, de manera posterior asigna una serie de ejercicios para que los niños y las niñas pongan en juego lo aprendido.

Durante la actividad, una niña levanta la mano y le pregunta si lo puede realizar de otra manera, utilizando un método que se le ocurrió y que le es más fácil. La maestra le indica que solo debe seguir las instrucciones que ella les proporcionó, adhiriéndose estrictamente a las pautas establecidas.

En la situación planteada la maestra sin dudas está aplicando la autoridad desde el autoritarismo, una autoridad que limita por completo la creatividad y el proceso del pensamiento crítico de la niña. En primer lugar, la de la maestra indica una falta de apertura al insistir en que sigan estrictamente sus instrucciones, limitándose la oportunidad para que la niña explore su creatividad y desarrolle autonomía en su aprendizaje, inhibiendo determinantemente el desarrollo de su pensamiento crítico. Por otra parte, refuerza y marca la dinámica jerárquica que se da en el aula, en esa aula, donde su autoridad - totalmente autoritaria - se impone sobre la participación activa de las infancias y la toma de decisiones de las mismas. Bajo esta coyuntura me pregunto qué lugar se le dió a esta niña y a su voz.

Sostengo que ninguno, obturando su poder de participación en su propio proceso de aprendizaje, y afirmo que bajo estas situaciones, se crea un espacio cada vez menos propicio para la participación activa. Es por esto, que las conductas autoritarias repercuten en tanto que pueden limitar la capacidad de los niños y de las niñas de pensar críticamente y cuestionarse el mundo. Además, infiero que si se acostumbran a seguir instrucciones sin cuestionarlas, es posible que no desarrollen habilidades críticas esenciales para el aprendizaje y la resolución de problemas que se les presentarán.

Es por esto, que los ambientes autoritarios obturan de manera exponencial la autonomía de los niños y de las niñas, impidiéndoles tomar sus propias decisiones, hasta incluso, si desde nuestro rol docente estamos permanentemente dando directivas de cómo proseguir, considero que puede llevar a que las infancias se desinteresen por el aprendizaje, si en resumidas cuentas se trata de una mera imposición. Si bien la mirada de la docente es indispensable y oficia como guía, esto no es pretexto para coartar la voz de la niña, en este caso, limitando a que se remita a una repetición. Incluso, tal como señala Freire en su obra "Cartas a quien pretende enseñar", si la maestra se hubiera sumado al proceso de aprendizaje junto con la niña, a su proceso de aprendizaje, planteando, por ejemplo, preguntas reflexivas, no solo estaría instruyéndola en la habilidad de expresarse verbalmente, otorgándole así una oportunidad para participar en el discurso social, sino que

también le proporcionaría la ocasión de desarrollar la capacidad de escuchar activamente, destaca la importancia de la reciprocidad en el proceso educativo.

Aquí se apunta a que, al aprender junto con el educando y participar activamente en el diálogo, la maestra no solo le está enseñando a expresarse verbalmente, sino que también está transmitiendo la habilidad de ser escuchada. La idea subyacente es que la enseñanza no debería ser un proceso unidireccional, sino más bien una interacción dinámica en la que tanto el educador como el educando están involucrados activamente en el aprendizaje y la comunicación. Esto resalta la importancia de la escucha activa como una habilidad valiosa que se puede cultivar en el proceso educativo, dónde se fomenta una relación más igualitaria y participativa entre la maestra y el educando, en palabras de Greco.

En síntesis, en este capítulo pude analizar cómo las conductas autoritarias de las maestras impactan significativamente en las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas. Se destaca la importancia de no obstruir la voz de las infancias y se argumenta que las conductas autoritarias pueden tener consecuencias perjudiciales, como la pérdida de interés en el aprendizaje. Además, se subraya la idea de que la enseñanza debe ser un proceso interactivo y dinámico, donde tanto el educador como el educando participen activamente en el diálogo y el aprendizaje. Es por esto, que en el próximo capítulo me propongo abordar el equilibrio que se debe dar entre la autoridad y la igualdad, en pos de una educación que contenga a las infancias.

Capítulo 3: El equilibrio entre igualdad y autoridad

La presencia de la autoridad en el ámbito escolar es innegable y constituye un componente del papel docente. En este segmento, se aborda la necesidad indispensable de construir una autoridad que se distinga por su naturaleza no autoritaria, basada en la habilidad para escuchar y mantener un diálogo efectivo con las infancias. Partiendo de esta perspectiva y enriqueciendo la misma con aportes de Beatriz Greco y Paulo Freire, me propongo analizar los diversos tipos de autoridad y generar reflexiones orientadas hacia la construcción de un equilibrio.

Para comenzar con el análisis, voy a dialogar con la Beatriz Greco, cuya afirmación sostiene que:

Comprendemos entonces que para reformular el lugar de autoridad en este sentido es necesario abrir un espacio diferente al lugar del alumno sin negar el del maestro, trabajarlo, construirlo en conjunto, instituir un modo participativo de su pensamiento, a partir de la relación que se establece. (2007, p.76)

En este sentido, la afirmación reconoce la necesidad de cambiar la concepción tradicional del lugar de autoridad en el contexto educativo, sugiere una revisión y ajuste en la dinámica de poder existente. Es imprescindible que en las aulas se proporcionen espacios distintos a los que ya estaban establecidos, donde la maestra tenía el poder absoluto; esto implica la ruptura de estas estructuras y la creación de nuevos escenarios que fomenten la participación activa y la expresión de todos y de todas.

Es importante tal como menciona Greco, no negar nuestro rol como docentes en este proceso de cambio, considero que sin dudas la figura en sí es significativa, no obstante, es indispensable una reconfiguración de la misma, en pos de lograr una cierta equidad en materia de voz y escucha de las infancias. Lo explicitado destaca la importancia de construir esta transformación de manera colaborativa y a través de relaciones educativas más igualitarias. Esta nueva construcción plantea significativos desafíos, como señala Paulo Freire en su libro "Cartas a quien pretende enseñar", es común que caiga en la confusión entre el ejercicio apropiado de la autoridad y la manifestación de autoritarismo. En muchos casos, se cae en el permisivismo o la exposición pública, erróneamente creyendo que estas prácticas respetan las libertades, cuando en realidad, según Freire (2014), resultan contraproducentes. Asimismo, adoptar un enfoque excesivamente espontáneo tampoco es adecuado, ya que esto podría destruir el carácter reflexivo y crítico inherente al rol docente.

La propuesta del análisis se centra en la búsqueda de un equilibrio entre estas tendencias. Freire compara la necesidad de que la maestra, en calidad de autoridad, establezca límites mediante la comunicación directa con el/la estudiante para evitar la pérdida de libertad en la permisividad. No obstante, este enfoque debe alternarse con momentos en los que la maestra dialogue con el estudiante, generando un contexto más participativo. La distinción crucial, según Freire (2014),

radica en la diferencia entre hablarle al/la estudiante y hablar con él/ella, subrayando la importancia de la comunicación bidireccional en el proceso educativo.

El gran desafío de la contemporaneidad radica, entonces, en colocarse en el medio de la autoridad y la igualdad. Es Greco (2007), quien afirma que es indispensable situarnos como iguales, pero a su vez diferentes, sin perder de vista que nuestro punto inicial son las infancias y su desarrollo crítico pleno. La misma autora hace un análisis entre el ser distinto - autoridad - y el ser igual. El ser distinto, implica estar en otro lugar, encontrarse en un contexto diferente, ejercer una autoridad que marca una distinción, que guía, capacita, llama la atención, impulsa a la acción, fomenta, genera impacto, influye en las decisiones y realiza interrupciones. Por el contrario, el ser igual implica aceptar la propia falta de conocimiento para formular preguntas auténticas, ser humano, expresivo, creador, versátil en diversas disciplinas como la pintura, las matemáticas y la poesía.

Ambas modalidades propuestas por Greco (2007) son imprescindibles en el desempeño del rol docente. La primera, al destacar la necesidad de ser diferente, implica establecer distinciones, orientar, capacitar, atraer la atención, estimular la acción, fomentar, influir en las decisiones y realizar intervenciones, actuando como guía en la construcción de las infancias sobre sí mismas. Por otro lado, la segunda, el defender ser igual, surge del reconocimiento consciente de la maestra como alguien falible, lo que motiva a formular preguntas y cuestionar tanto su propio ser como el entorno. Este cuestionamiento invita a que desde el rol docente se logre habitar los espacios de las infancias, estableciendo diversas conexiones que logren una reflexión introspectiva. En mi opinión, esto implica que desde nuestro lugar de maestras debemos reflexionar profundamente sobre la relación que establecemos nosotras mismas con las niñas y los niños y como esta puede influir en el entorno educativo. El término “habitar los espacios de las infancias” plasma la idea de que las docentes debemos estar comprometidas y presentes en ese tiempo, estableciendo diversas conexiones que promuevan el desarrollo de vínculos significativos.

Bajo esta reflexión me pregunto: ¿Es factible educar prescindiendo de una autoridad autoritaria? Este cuestionamiento nos lleva a indagar sobre el papel inherente de la maestra en este escenario. Indudablemente, nos encontramos inmersos en un contexto cultural que nos insta a reconsiderar la noción de autoridad

autoritaria, exigiendo una revisión profunda para su ejercicio bajo nuevas perspectivas.

Para responder la interrogante planteada y seguir con el análisis, me propongo recuperar una situación transcurrida en mi práctica docente. En un grupo de quinto año, la maestra propone una actividad en grupo, en la que los niños y las niñas deben colaborar entre sí para realizar un experimento. Durante la actividad, surgen diferentes ideas y opiniones por parte de los y las alumnas, generando un debate entre ellos/ellas sobre cómo llevar a cabo el experimento. La maestra anima el debate, realizando preguntas que profundicen más cada opinión, pero a su vez oficia de mediadora para mantener cierto orden en el equipo y que todos y todas tengan la oportunidad de hablar.

A la luz de esta situación, me animo a contestar la pregunta formulada antes, infiriendo que es sumamente posible educar sin una autoridad autoritaria, es más, erradicar con la misma en las aulas sería muy beneficioso para los y las niñas. En la situación concreta, la maestra medió entre ejercer su autoridad para mantener el orden y promover la igualdad al permitir que los y las alumnas participen activamente en su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo una instancia de basto enriquecimiento donde dejó que las infancias exploren y desarrollen su criticidad, pero además acentuó la diferenciación de lugares desde un rol de “sostén”, el cual implica asumir la responsabilidad de “hacer crecer”.

La educadora, en tanto adulta, buscó un lugar donde se haga posible el encuentro, la experiencia y el reconocimiento de unos/as con otros/as. Esto se genera a partir de una igualdad, sin perder de vista el lugar que ocupa ella como autoridad dentro del aula y la importancia que tuvo en ese momento el rol que se auto impuso oficiando como mediadora en el debate. Debate que las infancias merecen para ser partícipes de su propio aprendizaje sin imposiciones adultas que obturen su capacidad de explorar, es por esto, que Greco (2007) sostiene la importancia de darle a los niños y niñas estos espacios, lugares donde no prime el “yo te enseño”, ni la dependencia, si no que habiliten el despliegue de su capacidad crítica. Sin dudas, este escenario partió de la autoridad de la maestra, ya que fue ella quién lo propuso e impulsó - aquí entra en juego la autoridad - pero no por eso limitó a los y las alumnas a hacer lo que ella quería.

Por consiguiente, es indispensable lograr y promover una concepción de la autoridad que trascienda sus límites convencionales y que conduzca hacia

consideraciones adicionales, tales como la igualdad, la confianza y la emancipación. Con esto quiero decir, que hay que redefinir la concepción de autoridad, dirigiéndonos más allá de los límites convencionales. Esta ampliación implica una perspectiva más inclusiva y orientada al empoderamiento con tres pilares que considero fundamentales como mencioné antes.

En lo que respecta a la igualdad es una consideración crucial en la redefinición de la autoridad, en tanto que sugiere un cambio hacia dinámicas más horizontales, donde la autoridad no se ejerce de manera impositiva, sino que busca la participación equitativa y la valoración de todas las voces. Por su parte, la confianza se destaca como otro elemento esencial en la nueva concepción de autoridad ya que implica una relación de confiabilidad entre maestras e infancias lo que puede conducir a un ambiente de aprendizaje más colaborativo y respetuoso.

Por último, la referencia a la emancipación sugiere liberar a las infancias de restricciones o limitaciones impuestas por estructuras autoritarias tradicionales. En este sentido, la autoridad para mí se funda bajo la idea de que sea un medio para empoderar a los niños y las niñas y permitirles desarrollar su autonomía, generando así, un impacto positivo en su experiencia educativa.

Dicho esto, quiero volver a las preguntas que me propuse al principio de este ensayo. ¿Estas posturas fomentan la invalidación de opiniones de niños y niñas? ¿Cómo esto repercute en las infancias? ¿Cómo logramos un equilibrio entre la igualdad y la autoridad? Algunas de ellas considero que pude responderlas en el recorrido que fui haciendo. Por lo que respecta a la última y como logramos un equilibrio entre autoridad e igualdad quiero remitir a las palabras de Beatriz Greco:

Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos (...) Andar un camino emancipatorio a partir de una relación maestro-alumno, en condiciones de igualdad, donde cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin espejos ni imágenes de semejanza (2007, p.69)

Con estas palabras quiero reafirmar la importancia que tiene que como maestras tengamos una actitud activa y crítica hacia el lenguaje y los discursos, buscando la liberación y la autonomía en la relación maestro - alumno. Este enfoque va más allá de las estructuras tradicionales que fuimos viendo a lo largo de este ensayo ya que busca empoderar tanto a la maestra como a las infancias en un proceso de aprendizaje liberador basado en el equilibrio entre la igualdad y la autoridad - ejercida de manera no autoritaria -. Es por esto, que esta relación de

igualdad y autoridad se instala en tanto, como dice Freire (2014) el aula sea un proceso de encuentros abiertos, democráticos y libres, donde se le de a las infancias el espacio para preguntar, discrepar y así desarrollar su espíritu crítico.

En este trayecto, insisto que no se deja de lado a la maestra como autoridad, es más, nunca podemos dejar de ser una figura de autoridad dentro de la escuela, ya que sin ella resulta complicado moldear la libertad de las infancias. La libertad requiere de la presencia de autoridad para alcanzar la verdadera libertad. Aunque sea paradójico, es una realidad. La clave, no obstante, radica en que la autoridad reconozca que su base reside en la libertad de los demás; si la autoridad niega esa libertad y rompe la conexión que la sustenta, entonces creo que deja de ser autoridad y se convierte en autoritarismo. (Freire, 2014)

En síntesis, la igualdad debe ser complementada por la presencia de la autoridad como figura guía, desempeñando un papel crucial al proporcionar estructura, dirección y el apoyo esencial para que las infancias alcancen la auténtica libertad. En última instancia, se destaca que el punto central reside en mantener un equilibrio sutil entre la orientación brindada por la maestra y la libertad de los niños y las niñas. La autoridad, en este sentido, debe asumir el rol de facilitador, permitiendo así el desarrollo de la verdadera libertad en lugar de imponer limitaciones.

En función de lo previamente expuesto y con el propósito de concluir este ensayo, quiero subrayar que mi postura se centra en respaldar de manera sólida la idea de una autoridad que aboga decididamente por el equilibrio entre la igualdad y la imperante necesidad de contar con una maestra como guía orientadora y estructuradora. En este contexto, resulta esencial que, desde nuestra posición, nos cuestionemos de manera constante el tipo de autoridad que estamos promoviendo, evitando así caer en un enfoque autoritario que restrinja y silencie las voces de las infancias, obstaculizando de esta manera su verdadera libertad.

Reflexiones finales

En primer lugar, quiero resaltar que el viaje que emprendí a lo largo de este ensayo superó ampliamente mis expectativas iniciales sobre el tema, llevándome a descubrir perspectivas que no había considerado previamente.

Para comprender mejor mi interés en abordar el tópico en cuestión, debo retroceder al inicio de mi experiencia como maestra practicante, desde entonces, comencé a notar situaciones que no coincidían o no representaban lo que yo aspiraba a ser. Estas experiencias fueron testigo de mi incipiente construcción como maestra y han sido la razón fundamental para explorar en profundidad este tema. Las experiencias que mencioné antes, están vinculadas con la observación de comportamientos adultocéntricos en el aula, situaciones que resonaban en mí todos los días y me generaban cierta incomodidad. Esta incomodidad fue el motor que impulsó mi deseo de investigar nuevas, o más bien diferentes formas de ejercer la autoridad pedagógica.

Inicialmente, la incomodidad de la que hablé antes me llevó a adoptar una postura extrema, rechazando cualquier forma de ejercer la autoridad. Sin embargo, en el ir y venir de las lecturas, pude comprender que esta postura tampoco es la solución, entendiéndolo que las infancias necesitan otro tipo de autoridad en las aulas, una autoridad que fomente la participación, estimule la reflexión y promueva la visión crítica. Bajo esta reflexión, puedo considerar que es imprescindible resaltar la importancia de redefinir la autoridad en el ámbito escolar, buscando un equilibrio entre la igualdad y la necesidad de contar con una maestra como guía. La postura que promuevo, se sustenta en la idea de una autoridad no autoritaria, construida en las aulas a través del diálogo y la capacidad de escuchar a las infancias. Es Freire, quien defiende al diálogo como base de respeto mutuo, comprensión y de una búsqueda conjunta hacia horizontes que contengan a todos y todas. En contrapartida, el diálogo entonces no es imposición, sino apertura y reciprocidad, lo cual considero clave en una relación maestra - estudiantes fundada bajo una autoridad pedagógica que tenga como guía cierto equilibrio entre su figura de autoridad, pero también la igualdad. Esta comunicación abierta en el aula,

promovida por esta autoridad pedagógica de la que hablo, considero que puede desafiar las estructuras opresivas y contribuir a la emancipación de las infancias.

Ahora bien, según la perspectiva que planteo, considero que ejercer la autoridad va más allá de imponer reglas. Emerge de la necesidad de romper con las estructuras tradicionales donde la maestra detentaba un poder absoluto, estructura que muchas veces se sigue perpetuando y que pude reflejar a lo largo del ensayo con situaciones puntuales. Es necesario, que como docentes dejemos de reproducir estas conductas en las escuelas, a partir de la creación de nuevos escenarios que fomenten la participación activa y la expresión de todos y todas. Por lo expuesto, debemos promover escenarios donde las infancias sean agentes clave de su propio proceso y partícipes del mismo, dándoles desde el aula, la escucha y el lugar que se merecen, como menciona Greco (2007) mediante una valorización de la niñez, no como imposibilidad, sino como potencialidad, no como momento de dependencia, sino como despliegue. En este sentido, desde mi rol, deseo y procuro promover una escuela que contemple a las infancias, brindándoles el espacio y la valorización que se merecen.

Sintetizando lo expuesto y para dar fin a este ensayo, quiero enfatizar en que la autoridad pedagógica emerge de todas las maestras que garantizamos un equilibrio entre las orientaciones que les podamos dar a las infancias en pos de fomentar un desarrollo de su criticidad, y el respeto por sus libertades individuales. Mantener este sutil equilibrio, sin caer en enfoques autoritarios, considero que es un factor clave para permitir el desarrollo de una verdadera libertad.

Referencias Bibliográficas

Artículos

- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona.
- UNICEF (2023). Qué decimos cuando hablamos de violencia contra las niñas, niños y adolescentes. Derechos, definiciones, datos y sitios de interés. Argentina.
- Vázquez Vereda, V. (2009) *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universidad de Valencia. Valencia

Libros

- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva. Serie Cuadernos de Psicología Evolutiva. Tomo I. Montevideo, Ed: Psicolibros Waslala*
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Santillana.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva. colectiva. Vieja y nueva Educación (4a Ed.)* Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. - 2ª ed. 8ª reimpr.- Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. 36a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª ed. 10ª reimpr. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2021.
- Freire, P. y Shor, I. (1985) *Miedo y osadía: la cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. 1ª ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Morales, S. & Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote/El Colectivo/Ternura Revelde.
- Rancière. J. (1987). *El Maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. 2ª ed. ampliada. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2016.
- Rodríguez, S. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago, Chile: UNICEF
- Piaget, Jean (1971). *El derecho a la educación en el mundo actual*. Ediciones Aula, Montevideo.

Ser maestra sin imponer: ejercer la autoridad en equilibrio con la igualdad © 2023

por Luana Bueno tiene licencia [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 