



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



# AUTORIDAD Y LIBERTAD. CONCEPTOS QUE ATRAVIESAN LA AUTONOMÍA.

Análisis pedagógico de la práctica  
docente 2019.

**MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA**

Rodrigo Briñón

Tutora: Prof. Nancy Salvá

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

Montevideo  
Diciembre, 2019

## Índice

<b>Fundamentación</b> .....	3
<b>Marco Teórico</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	6
<b>1. ¿Para qué fines educamos en la actualidad?</b> .....	7
1.1. Los dilemas de la sociedad en la que educamos .....	7
1.2. La institución educativa: entre el poder que ejerce y el poder que otorga .....	8
1.3. Criticidad y reflexividad, un camino en transcurso .....	11
<b>2. ¿Cuáles son las prácticas profesionales docentes que intervienen en la conquista de la autonomía de los niños?</b> .....	14
2.1. Una herramienta real: la praxis .....	14
2.2. Las tensiones entre la autoridad pedagógica y la autonomía infantil. ....	15
<b>3. ¿Qué relaciones pedagógicas se construyen en el ámbito escolar?</b> ....	19
3.1. Dos concepciones antagónicas: ¿qué conflictos generan? .....	19
3.2. Una violencia que se esconde .....	21
3.3. Las relaciones entre autoridad y libertad: conceptos en discusión ....	25
<b>Reflexiones provisorias acerca del tema</b> .....	29
<b>Análisis Pedagógico</b> .....	30
<b>Presentación del paradigma</b> .....	30
1. El rincón del silencio .....	32
2. El recreo clausurado .....	38
3. Voto secreto y obligatorio .....	45
<b>Reflexiones finales</b> .....	51
<b>Bibliografía</b> .....	52

## **Resumen**

En este trabajo se abordará el tema de las relaciones pedagógicas a nivel de la escuela. Se reflexionará sobre la dicotomía entre autoridad y libertad que se naturaliza en la práctica y cómo fomenta u obstaculiza la autonomía de los niños. ¿Cuáles son las relaciones entre autoridad y libertad que son posibles encontrar en la escuela? ¿De qué manera la autoridad y la libertad condicionan la formación de autonomía o dependencia de los niños?

A partir de este ensayo se podrá reflexionar sobre las diferentes formas de construir las relaciones pedagógicas en el aula.

**Palabras claves:** autonomía, libertad, autoridad.

## Fundamentación

En este trabajo se abordará el tema de las relaciones pedagógicas a nivel de la escuela. Se reflexionará sobre la dicotomía entre autoridad y libertad que se naturaliza en la práctica y cómo fomenta u obstaculiza la autonomía de los niños. ¿Cuáles son las relaciones entre autoridad y libertad que son posibles encontrar en la escuela? ¿De qué manera la autoridad y la libertad condicionan la formación de autonomía o dependencia de los niños?

El interés por el tema presentado tiene su origen en experiencias como las que explicitaremos a continuación. En una clase de segundo año, la docente del grupo observó que una niña de la clase estaba conversando con otro compañero y decidió mandarla a pararse contra la puerta de la clase un rato para que no siguiera hablando. La niña manifestó su enojo gestualmente con su cara pero sin decir nada acató la orden de la maestra. El resto de la clase miró en silencio la situación sin decir nada. Seguido a esto, en el horario del recreo, la misma niña se quedó sentada a un costado sin jugar como habitualmente lo hace. Algunas compañeras se acercaron a ver qué le pasaba e invitarla a jugar, pero la niña permaneció en el lugar. Viendo esa situación me acerqué y le pregunté qué le pasaba. Ella me contestó: nada, no quiero estar en la escuela, si igual voy a estar parada sin hacer nada en la clase.

El presente ensayo se desarrollará desde el paradigma social crítico. Este paradigma, de acuerdo a lo expresado por Carr y Kemmis (1988) nos permitirá ir más allá de la reflexión crítica, abordando una praxis. Se trata de una forma de práctica en la que la autorreflexión de los docentes acerca de sus prácticas educativas se combina con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones propias de la acción social y de las instituciones sociales. A partir del análisis y la reflexión, es posible proponer alternativas que permitan crear otros significados culturales.

Dentro de esta teoría social crítica plantearemos un enfoque pedagógico liberador, que entiende a la educación como praxis liberadora. Tomaremos como

aporte teórico central de nuestro ensayo a Freire (1970) donde se desarrolla el concepto de praxis, entendido como una unidad indisoluble entre la acción y la reflexión. A partir de esto también profundizaremos en el concepto de libertad planteado por el autor, libertad que se conquista y se busca de forma permanente y no se adquiere mediante donación. El autor sostiene que la libertad conlleva el miedo a la misma. El comportamiento de los oprimidos se presenta como un comportamiento prescrito, es decir, el comportamiento se conforma de acuerdo a las pautas de los opresores. Por esta razón, solo cuando el oprimido adquiere conciencia de poder expulsar las pautas ajenas, puede asumir la responsabilidad de llenar el vacío con nuevos significados, conquistando espacios de autonomía. Esto nos lleva a pensar ¿de qué manera se construye la autonomía en las relaciones pedagógicas escolares? ¿Cómo interviene la práctica de los docentes en la conquista de la autonomía de los niños?

Frente a estas interrogantes, nos planteamos reflexionar sobre algunos conceptos que propone Freire (1970) sobre la concepción bancaria de la educación, concepción en la cual se genera una relación entre educador y educando fundamentalmente narrativa. Sostiene que en este acto narrativo no existe comunicación entre los actores, sino que se presentan comunicados y depósitos por parte de los educadores. Por otro lado, reflexionaremos sobre la concepción problematizadora de la educación, que exige la superación de las contradicciones educador - educando rompiendo con los esquemas verticales de la concepción bancaria. Para el autor es a través del diálogo que se genera la superación, siendo tanto el educador como el educando quienes son parte del proceso en el que el que educa es educado y el que es educado también educa. Por tanto, los argumentos de la autoridad no regulan las relaciones pedagógicas.

Estos aportes pedagógicos se ampliarán con lo planteado por Giroux (1992) quien en su teoría de la resistencia analiza la relación entre la escuela y la sociedad amplia. La resistencia tal y como lo plantea el autor apunta a examinar a las escuelas como sitios sociales, y en particular atender las experiencias de los grupos subordinados.

Además del enfoque pedagógico sobre el cual se centrará nuestro trabajo, debemos destacar la necesaria presencia de otras disciplinas. Tal es el caso de la

sociología, de la cual tomaremos y pondremos en discusión los aportes planteados por Bourdieu y Passeron (1979) en su concepto de reproducción. Estos autores, en primer lugar, presentan al sistema educativo con una autonomía relativa, que le permite servir a las demandas externas y contribuir así a la reproducción de clases. Dentro de los conceptos planteados por los autores destacaremos la noción de habitus, como las competencias internalizadas y un conjunto de necesidades estructuradas.

También tomaremos algunas concepciones planteadas por Fernández (1994) sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Desde su perspectiva reflexionaremos acerca de las relaciones pedagógicas que se producen y reproducen en la escuela. Cabe destacar que, de acuerdo a la autora, la institución es a nivel general un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social que manifiesta la posibilidad colectiva de regular el comportamiento individual. Respecto a las instituciones educativas en particular, argumenta que estas definen un espacio de tres. Este espacio se constituye por tres elementos que interactúan entre sí, el sujeto, el conocimiento y el otro. Distingue dos niveles de funcionamiento en las instituciones. Por un lado promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y, por otro lado, impulsan al sujeto hacia una inserción cultural crítica tomando conciencia de la individuación. Argumenta que las instituciones educativas incluyen un movimiento orientado a la regulación y el control, pero esconden un verdadero potencial de cambio.

Por último, incorporaremos aportes de Díaz Barriga (1990) en relación a los conceptos de dominación y poder. El autor entiende que estos conceptos no son propios de la situación escolar sino que responden a una situación estructural más amplia, en la cual la escuela se manifiesta como una expresión de la situación cultural y social. Por tanto, la existencia de relaciones bárbaras entre maestro - alumno responden a expresiones de una degeneración más amplia. Es por esto que la concepción de pedagogías que luchan por la desaparición del poder en la escuela se presentan con un fuerte carácter utópico.

**Palabras claves:** autonomía, libertad, autoridad.

## **Marco Teórico**

### **Introducción**

En el marco teórico intentaremos presentar y reflexionar sobre diversos conceptos que nos permitan lograr un mayor y mejor entendimiento de cómo y de qué manera se construyen las relaciones pedagógicas en el ámbito escolar.

Para esto realizaremos un recorrido que tomará como punto de partida las complejidades que se presentan en la sociedad actual en la que educamos. Luego iremos profundizando y adentrándonos en la institución educativa como objeto cultural particular para entender sus niveles de funcionamiento y sus finalidades.

Tomaremos como eje central el desarrollo de las prácticas profesionales docentes y de qué manera intervienen en la conquista de autonomía de los niños. Para esto será necesario, finalmente, reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que se construyen en el ámbito escolar y la relación que éstas manifiestan con los conceptos de autoridad y libertad.

## 1. ¿Para qué fines educamos en la actualidad?

### 1.1. *Los dilemas de la sociedad en la que educamos.*

Para comenzar tomaremos aportes de Mejía (2008) quien afirma que nos encontramos frente a una nueva forma de capitalismo, que cuenta con ciertas particularidades, como por ejemplo los procesos de acumulación y la intensificación del capital basado en el conocimiento. Esta nueva caracterización del capitalismo ha sido denominada como capitalismo cognitivo y es entendido como el *“proceso en el cual el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza, incluyendo a estos entre los mayores bienes económicos de nuestra época”* (Mejía, 2008, p. 62).

Es una forma de capitalismo que se encuentra fundada en los bienes inmateriales, que se han convertido en el referente para reorganizar el mundo productivo y social. En esta nueva dinámica basada en el capitalismo cognitivo, es importante destacar la nueva centralidad que se le otorga a la escuela. Se produce una reconfiguración del saber escolar de la modernidad, que se fundamenta en los nuevos discursos neoliberales hegemónicos propuestos por los principales grupos de control transnacionalizados.

En este contexto del capitalismo cognitivo, se desarrollan nuevas formas de poder. Significa que nos enfrentamos ante una transición entre un poder denominado disciplinario y un nuevo poder que surge bajo la denominación de poder inteligente. Al respecto, Han (2014) sostiene que el poder disciplinario responde al sistema de producción industrial y por lo tanto requiere disciplinar y administrar los cuerpos. Este poder se presenta como un poder normativo, debido a que *“somete al sujeto a un código de normas, preceptos y prohibiciones. (...) Crean al sujeto obediente”* (Han, 2014, p. 16).

El autor agrega, citando a Foucault que las disciplinas son *“métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación docilidad - utilidad”*



(Han, 2014, p. 16). Sin embargo, frente a los cambios que emergen con el surgimiento del capitalismo cognitivo, nos enfrentamos a una *sociedad del conocimiento o sociedad de la información*, que se manifiesta mediante el poder inteligente que surge en detrimento del poder disciplinario.

Esta nueva técnica de poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presume libre. (Han, 2014, p. 18)

Como destaca el autor, esta invisibilidad del poder lo hace más eficaz, logrando que los sujetos se sometan a sí mismos a la dominación. Señala que este poder no actúa mediante la negatividad, no lo hace a través de la prohibición ni la sustracción, sino que toma cada vez más una forma permisiva e incluso amable.

Estas perspectivas nos advierten de la complejidad que presenta la sociedad actual. Sociedad que se encuentra en una dinámica de cambios que ubican al conocimiento y las nuevas tecnologías como centro de la reorganización del mundo social y productivo. Esto, acompañando las nuevas manifestaciones del poder, que permiten incrementar su eficacia, a través de su invisibilidad. Finalmente, considerando que la escuela se manifiesta como expresión de la situación cultural y social, resulta inevitable reconocer que estas complejidades y dilemas también están presentes en el ámbito escolar.

## **1.2. *La institución educativa: entre el poder que ejerce y el poder que otorga.***

A partir del complejo contexto social en el cual se encuentra la institución educativa, reflexionaremos sobre las formas que develan su funcionamiento.

En primer lugar pondremos en discusión los aportes de Bourdieu y Passeron (1979). Estos autores afirman que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que esta se estructuran, se

encuentran mediadas y reproducidas por lo que denominan *violencia simbólica*. Al respecto, afirman:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 44)

De esta manera, le asignan a la educación una notoria importancia en el proceso de reproducción de clases. Presentan al sistema educativo con una autonomía relativa, que le permite servir a las demandas externas. Y, al mismo tiempo, encubre la función social que desempeña bajo el pretexto de independencia y neutralidad.

Como consecuencia, este proceso de reproducción cultural que se manifiesta en las escuelas tiene como conceptos centrales el capital cultural y el habitus. El primer concepto refiere a los bienes culturales que heredan los individuos de sus familias y que adquieren cierto valor social de acuerdo a lo establecido por la clase dominante. En el mismo sentido, según Giroux (1992) *“la escuela desempeña un papel particularmente importante tanto en legitimar como en reproducir la cultura dominante”* (p. 121).

Por otra parte, el concepto de habitus es entendido como las competencias internalizadas y el conjunto de necesidades estructuradas. Para el autor *“se refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el esquema del cuerpo y de los pensamientos de cada persona en desarrollo”* (Giroux, 1992, p. 122). A partir de esto, el autor da un paso más hacia una teoría de la resistencia que analiza la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Esta teoría denuncia una serie de preocupaciones respecto a la escolarización que, generalmente, son negadas por la teoría de la reproducción cultural. En primer lugar, sostiene:

Los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. (Giroux, 1992, p. 144).

En segundo lugar, le atribuye una nueva profundización teórica a la noción de poder, al señalar que no se manifiesta de forma unidimensional, porque el poder no solo es ejercido como forma de dominación, sino también como modo de resistencia. Para el autor, la resistencia manifiesta su poder como una expresión colectiva de producción cultural y social que se desprende de la inmediata fuerza de la dominación. Finalmente, argumenta que existe una esperanza inherente a la noción de resistencia, se trata de la esperanza que aparece como elemento de trascendencia para la transformación. Por tanto, el autor entiende que la resistencia está situada en una perspectiva donde se tome la noción de emancipación como su interés central.

La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autoreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (...) El valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no solo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social. (Giroux, 1992, pp. 145 - 148).

La noción de resistencia presentada por el autor, le otorga a la escuela un poder preponderante al momento de ser promotora del pensamiento crítico y de la acción reflexiva. Más aún, adquiere relevancia para generar un espacio de posibilidad a la lucha política colectiva. Es por estas razones que el autor le asigna un valor significativo a la resistencia como principio educativo, porque permite a los estudiantes *“encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias”* (Giroux, 1992, p. 149). De ahí que la escuela se

convierta en un escenario de resistencia, donde el conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales coinciden dentro de un contexto de relaciones antagónicamente vividas. Por un lado, son relaciones contenidas dentro las culturas dominantes y por otro lado, son relaciones propias de las culturas subordinadas.

En este escenario complejo, la resistencia aparece como una posibilidad para los sujetos en condiciones de subalternidad. Significa, entonces que las resistencias *“aparecen como los modos, prácticas, estrategias, discursos con los cuales los sujetos en condiciones de subalternidad enfrentan esos modelos específicos de control”* (Mejía, 2008, p. 80). El autor sostiene que es el sujeto el que resiste a través de su praxis humana rebelándose contra los procesos de dominación y explotación. También argumenta que las resistencias cambian de acuerdo a la época histórica haciéndose específicas. Estas van cambiando para responder y enfrentar a las diferentes manifestaciones de poder. Por lo tanto, siempre que existe un poder, controla y, al mismo tiempo, habilita el surgimiento de formas de resistencia.

A modo de síntesis, podemos afirmar que la institución educativa ejerce un poder, que se manifiesta de forma simbólica y conlleva a una reproducción social y cultural. Sin embargo, como argumenta Giroux (1992) la escuela encierra la posibilidad de otorgar a los sujetos un poder emancipador. Se trata de una praxis en la cual la autorreflexión se combina con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones propias de la acción social y de las instituciones culturales.

### **1.3. *Criticidad y reflexividad, un camino en transcurso.***

A continuación intentaremos adentrarnos aún más en el funcionamiento de las instituciones educativas y poner en discusión su finalidad en base a los conceptos de criticidad y reflexividad.

De acuerdo a los aportes de Fernández (1994) podemos afirmar que la institución es, a nivel general, un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social que manifiesta la posibilidad colectiva de regular el comportamiento individual. Sin embargo, advierte sobre cierto nivel de complejidad, porque el colectivo social no es homogéneo, y por tanto genera una tensión inevitable entre grupos con

diferente posición respecto a los derechos y producciones culturales. De ahí que afirma que *“las instituciones que preservan la subsistencia del conjunto social son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales”* (Fernández, 1994, p. 19).

En referencia a las instituciones educativas en particular, distingue dos niveles de funcionamiento. Por un lado, promueven la enajenación del individuo a las características de su grupo y, por otro lado, impulsan al sujeto hacia una inserción cultural crítica tomando conciencia de la individuación. Como consecuencia, argumenta que las instituciones educativas incluyen un movimiento orientado a la regulación y el control, pero, a la vez esconden un verdadero potencial de cambio.

A continuación nos centraremos en esta función de la institución educativa, porque constituye una llave para el cambio. En este punto apelamos a los argumentos de Freire (1970) sobre la educación como una *práctica de la libertad*. El autor afirma que, como una tarea humanista y liberadora, solo es posible a través de la praxis auténtica, entendida como acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Por esta razón, la práctica liberadora exige tomar conciencia, es decir, distanciarse de las cosas para hacerlas presente, objetivándolas. Esto le permite al hombre transformar el medio que lo envuelve, volviéndolo un mundo más humano. En otras palabras, se trata de humanizar el mundo, porque la conciencia humana se construye necesariamente como conciencia del mundo, y por lo tanto, su carácter crítico y reflexivo, le permite al hombre reconocerse, no solo como sujeto del mundo, sino también como sujeto que elabora el mundo. En suma, es autor responsable de su propia historia.

Desde esta perspectiva, es fundamental, la formación de los sujetos a través de un proceso de concienciación, que para Freire (1990) significa *“el proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador”* (p. 120). Uno de los puntos más destacados de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo que está dinámicamente en proceso de creación, implícito en la reflexión crítica del mundo.

Cabe señalar que este enfoque de la educación como praxis liberadora es el que estructura los fundamentos del Programa de Educación Inicial y Primaria. En el texto curricular se cita a Freire para afirmar que *“la educación entonces, (...) en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad”* (ANEP, 2013, p. 18).

Esta concordancia teórica entre los aporte de Freire (1970) y los fundamentos del PEIP (2013), evidencian la finalidad de formar sujetos reflexivos y con conciencia crítica en relación al mundo que les permita devenir en un acto liberador y de transformación. No obstante nos cuestionamos hasta qué punto esta finalidad de la educación, como praxis liberadora, está presente en las prácticas educativas cotidianas en el aula, y cómo se manifiesta en las relaciones pedagógicas que se construyen en el ámbito escolar.

## **2. ¿Cuáles son las prácticas profesionales docentes que intervienen en la conquista de la autonomía de los niños?**

### **2.1. *Una herramienta real: la praxis.***

En el siguiente apartado profundizaremos en el estudio del lugar de las prácticas profesionales docentes y cómo estas participan en la conquista de la autonomía de los niños. Partiremos de la base que este tipo de prácticas docentes reflexivas se enmarcan en una perspectiva de la educación como praxis liberadora. A continuación, desarrollaremos ciertos aspectos que hacen a la praxis docente una herramienta real que posibilita la conquista de la autonomía de los niños.

En primer lugar, tomando los aportes de Freire (1997) podríamos afirmar que, para la educación liberadora, es fundamental la reflexión crítica sobre la práctica. Se trata de una práctica docente crítica que encierra una dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer. *“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”* (Freire, 1997, p. 40). Sin embargo, no es suficiente la reflexión crítica del docente para contribuir a una educación liberadora, sino que es necesario, por así decirlo, que el educador muera como tal. En otras palabras, Freire (1990) afirma que:

El educador para la libertad debe morir, en tanto educador exclusivo de los educandos, es decir, en tanto aquel que los educa. Consecuentemente, debe proponer a los educandos que ellos también desaparezcan en tanto exclusivamente educandos para que puedan renacer como verdaderos educandos, educadores del autoeducador y del autoeducando. La educación para la libertad resulta imposible si no se produce esta muerte y renacimiento mutuos. (p. 118).

El autor propone pensar una ruptura de las relaciones pedagógicas de dominación de la que deriva la necesaria superación de la contradicción educador -

educandos. Significa reinventar relaciones pedagógicas dialógicas para traer al mundo a este hombre nuevo, a este hombre liberándose. Para esto, es necesario reconocer los límites que la realidad opresora impone, realidad que funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias. Sin embargo, este reconocimiento no es suficiente aún, porque la liberación exige una emersión de esta realidad comprometiéndose con la lucha. Como consecuencia, argumenta que la liberación solo es posible a través de la praxis auténtica, es decir, la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

A partir de estos planteos, el autor destaca que no significa que el educador sea innecesario y tenga que desaparecer, por lo que argumenta que la educación siempre reclama la presencia de un educador, ya sea contribuyendo a la reproducción de la ideología dominante, o posibilitando una acción transformadora. Señala, sin embargo, una diferencia sustancial en el educador refiriéndose a estar presente y, ser la presencia en sí. Su intención es evidenciar que el docente transformador siempre está dispuesto a morir como educador únicamente de los educandos.

Entonces, no puede educar para la libertad generando espacios de autonomía para los niños, si exagera su presencia convirtiendo a los educandos en su sombra. Por el contrario, nos referimos a una ruptura de esta posición de dominación, y como consecuencia, a la situación del autoritarismo en pos del desarrollo de una autoridad pedagógica. Esto nos permite cuestionarnos sobre cómo se articula la autoridad docente con la libertad de los niños en la construcción de las relaciones pedagógicas.

## ***2.2. Las tensiones entre la autoridad pedagógica y la autonomía infantil.***

En este apartado nos centraremos en reflexionar sobre la manera como el docente, y en especial su autoridad pedagógica, contribuye a la conquista de la autonomía de los niños.

Ahora bien, tomaremos algunos de los conceptos de Giroux (2003) quien defiende la concepción de autoridad emancipatoria que convierte a las escuelas en



escenarios que posibilitan un movimiento y una lucha constante por la democracia, y a los docentes como intelectuales transformadores. En la misma línea de pensamiento, significa *“considerar a las escuelas como espacios dedicados a formas de habilitamiento personal y social, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia”* (Mc Laren, 2005, p. 335). De esta manera, se faculta a los alumnos para que sean ciudadanos críticos y activos.

En otro sentido, nos ocuparemos, más específicamente, de la autoridad emancipatoria como categoría central para definir a los docentes como intelectuales transformadores.

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. (Giroux, 2003, p. 154).

Desde esta perspectiva, la autoridad se opone a la concepción dominante que considera a los docentes como técnicos que simplemente tienen el papel de implementar prácticas pedagógicas estandarizadas y no participan en su construcción. Asimismo la autoridad emancipatoria se aleja de la visión neoconservadora que establece una autoridad asociada a un autoritarismo sin principios explicitados.

En efecto, esta categoría emancipatoria de la autoridad le otorga al trabajo docente un grado de dignificación al reconocerlo como una práctica intelectual. O sea, la labor intelectual del docente le permite interrelacionar el pensar con el hacer, poniendo en juego críticamente sus condiciones ideológicas y prácticas. Por cierto, la autoridad emancipatoria le otorga a los educadores la posibilidad de definirse, no solo como intelectuales, sino también como intelectuales transformadores. Como consecuencia, para Giroux (2003) *“enseñar en pro de la transformación social significa educar a los alumnos para que corran riesgos y luchan, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia”* (p. 155).

El autor propone una concepción de la escuela de resistencia que estimula la lucha por la emancipación individual y social. Agrega que esta lucha solo es posible mediante la construcción de relaciones pedagógicas dialógicas que generen rupturas en las prácticas de dominación y opresión de los educadores. En esta misma línea argumentativa, que le otorga un lugar relevante a la autoridad docente en las relaciones pedagógicas, tomaremos algunos conceptos planteados por Freire (2016). Afirma que exige cierta forma de la disciplina que apela al movimiento contradictorio entre la necesaria fuerza que ejerce la autoridad y la permanente conquista y búsqueda de la libertad.

En otras palabras, la disciplina resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad. Destaca que no es posible pensar la disciplina en el inmovilismo, es decir en la autoridad que impone su voluntad, porque el inmovilismo somete la libertad y la intimida. Por tanto, cuando se pierde el sentido del movimiento es cuando se generan rupturas en el tenso equilibrio entre autoridad y libertad. De ahí, el autor advierte que, esta ruptura puede devenir en autoritarismo, es decir, que el movimiento de la autoridad se fortalece de tal forma que se distorsiona totalmente el movimiento de la libertad. Pero también, puede devenir en libertinaje, cuando la ruptura en favor de la libertad actúa contra la autoridad. Es por esto que, autoritarismo y libertinaje, se presentan como formas indisciplinadas de comportamiento.

Sin embargo, lo principal es que si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina; si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre libertad y autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética. (Freire, 2016, p. 139)

En este punto, el autor nos lleva a reflexionar sobre la necesaria experiencia de los límites al afirmar que la libertad sin límites es igual de negativa que la libertad censurada. Al respecto, destaca que la complejidad a la que se enfrenta el educador radica en lograr que los límites sean entendidos como necesarios por la libertad. De esta manera, la libertad asumirá más autoridad, en la medida que logre críticamente

reconocer el límite necesario. Es decir, esta libertad, marcada por la experiencia de los límites, permite a los sujetos atravesar experiencias que estimulan la toma de decisiones responsables a través de las cuales va construyendo su autonomía.

En suma, la autoridad es una condición estructuradora de las prácticas liberadoras y por lo tanto de la conquista de autonomía. En consecuencia, la autoridad pedagógica marca en los niños la experiencia de los límites, necesarios para la conquista y búsqueda de la libertad. Implica construirse juntos, los educandos en colaboración con los educadores. Y es a partir de esta construcción de autoridad que se transforman las relaciones pedagógicas en el aula.

### 3. ¿Qué relaciones pedagógicas se construyen en el ámbito escolar?

#### 3.1. *Dos concepciones antagónicas: ¿qué conflictos generan?*

En este apartado nos ocuparemos de estudiar las relaciones pedagógicas en el ámbito escolar. De acuerdo a los aportes teóricos de Freire (1970) podemos distinguir dos concepciones, una dominante que refiere a la educación como deshumanización y otra alternativa que defiende la educación como posibilidad de humanización.

El autor cuestiona la concepción bancaria de la educación porque contribuye a mantener la situación de opresión a través de una relación entre educador y educando fundamentalmente narrativa. *“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas” en recipientes que deben ser “llenados” por el educador”* (Freire, 1970, p. 76). De acuerdo a este planteamiento, entendemos a la educación como un acto de depositar, acto a través del cual no existe comunicación entre los sujetos educador y educando, sino que el educador es el que realiza comunicados y depósitos que pacientemente los educandos reciben, memorizan y repiten.

Como consecuencia, denuncia que esta rigidez en las relaciones pedagógicas deriva en desentender a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda. Por tanto, destaca que en esta relación, tanto el educador como el educando se encuentran en una contradicción necesaria. Significa que el educador se entiende como tal, debido a la *absolutización de la ignorancia* de los educandos porque, reconocen la existencia del educador en su ignorancia. De este modo, no se reconocen como sujetos del proceso y por tanto niegan ser educadores del educador. Esta concepción no solo mantiene la contradicción de los sujetos del proceso, sino que también estimula sus prácticas de dominación.

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. (...) De ahí que la educación bancaria (...) jamás puede orientarse en el sentido de la concientización de los educandos. (...) El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. (Freire, 1970, pp. 79 - 80)

El autor señala con énfasis que la concientización de los educandos, se considera peligrosa y es lo que justifica que la concepción bancaria sea antidialógica, ya que, es a través de la dialogicidad que se puede superar la contradicción entre educador y educando. Para el autor, esta dialogicidad es lo que hace la diferencia que caracteriza la concepción problematizadora porque permite romper con los esquemas verticales de la concepción bancaria.

De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. (Freire, 1970, p. 90)

Podemos señalar que la educación problematizadora entiende al educador y al educando como sujetos del proceso de conocer. Es por esto que se rompe con la lógica jerárquica propia de la concepción bancaria y, por lo tanto, el pedagogo brasileño afirma que, ya nadie educa a nadie, sino que los sujetos se educan juntos, mediatizados por el mundo. En este sentido, podemos afirmar que en la práctica problematizadora, los sujetos se educan mediatizados por el mundo, es decir, por la cultura. De esta manera, los educandos desarrollan un poder para comprender el mundo que, en su relación con él, se les ofrece no como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, es decir, en proceso.

Cabe señalar que en este proceso de conocer emerge el derecho a la curiosidad, sin la cual no se podría alcanzar el aprendizaje real, el conocimiento cabal del objeto. Por tanto, promover la curiosidad significa que el docente se aparte de prácticas autoritarias que, no solo obstruyen la curiosidad del educando sino, también la propia curiosidad del educador. El autor afirma que la curiosidad, como

inquietud indagadora o como búsqueda de esclarecimiento, nace a partir de lo que denomina la curiosidad ingenua, aquella que es solo experiencia, que se asocia al saber del sentido común, y que por tanto se diferencia de la curiosidad crítica.

Por consiguiente, es a través de prácticas dialógicas y problematizadoras que la curiosidad ingenua, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. No obstante, esta superación supone una tarea intencional de las prácticas educativas para provocar la emergencia de la curiosidad crítica. El autor afirma que el ejercicio crítico de la capacidad de aprender, deriva en el desarrollo de lo que denomina una curiosidad epistemológica. Es por esto que, en el proceso de conocer, resulta relevante que el educando y el educador se asuman, ambos, como sujetos epistemológicamente curiosos.

Finalmente, podríamos afirmar que estas dos concepciones coexisten en los ámbitos educativos nacionales actuales, es decir, ambas son posibles y se trata de elegir en cuál se posiciona el docente. Se trata de prácticas educativas que evidencian ciertas finalidades y esconden determinada relación entre educador y educando. *“La primera pretende mantener la inmersión, la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad”* (Freire, 1970, p.92). Como consecuencia, el educador ha de asumir la responsabilidad de las consecuencias de su propia práctica.

### **3.2. Una violencia que se esconde.**

Para continuar el estudio de las relaciones pedagógicas nos ocuparemos de reflexionar sobre el problema del poder en la escuela y sus manifestaciones. Para esto comenzamos utilizando aportes de Díaz Barriga (1990) quien sostiene que existen dos vertientes sociológicas que permiten abordar la problemática del poder en la escuela. Por un lado, la fenomenológica ha subjetivado la cuestión del poder, realizando estudios *“en donde el autoritarismo se ve como un acto fundamentalmente docente y se supone que bastaría con la decisión del profesor para modificar esta situación”* (Díaz Barriga, 1990, p. 5). Por otra parte, el autor toma la perspectiva weberiana para intentar dilucidar otras dimensiones en la

problemática del poder. Señala que Weber pone en juego la noción de dominación, como una forma particular de poder.

(...) un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del “dominador” o de los “dominadores” influye sobre los actos de otros (del “dominado” o de los “dominados”), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (“obediencia”). (Díaz Barriga, 1990, p. 6)

Si pensamos la dominación a nivel de las relaciones pedagógicas que se construyen en el aula, podemos afirmar que es ejercida de forma tal que, los educandos no logran tomar conciencia de su estado de obediencia. Asimismo, los mandatos de los educadores delimitan la legitimidad de los actos de los educandos convenciéndolos que son adoptados por sí mismos, es decir, en su libertad. Por tanto, se trata de prácticas educativas bancarias, que no brindan escenarios posibles para la reflexión y la conciencia crítica a los educandos.

Lo importante es reconocer que estas relaciones de poder también se construyen en la escuela, en tanto, institución de conservación y distribución de la cultura y las propiedades económicas. De esta manera, según Apple (2008), contribuye a crear y recrear *“formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación”* (p. 13). Sin embargo, el autor afirma que debemos tener cuidado al momento de realizar una interpretación determinista respecto a la relación entre economía y conciencia. Sostiene que afirmar que el pensamiento y la cultura están determinados, por la estructura económica y social es un razonamiento que simplifica y distorsiona las relaciones de dominación. El problema es mucho más complejo, porque la esfera cultural no es un reflejo determinado por la estructura económica, sino que se encuentra, sí presionado y limitado por ella, pero a su vez mediatizada por formas de resistencia de la acción humana. Por estas razones, el autor pone en juego el concepto de hegemonía

tomado de Gramsci, para entender de qué manera se ejerce el control y la relación de dominación.

(...) la hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total (...) que satura la sociedad en tal medida y que, tal como lo dice Gramsci, constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio. (...) Esta noción de la hegemonía como elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad parece fundamental... Pone de relieve los hechos de la dominación. (Apple, 2008, p.15).

Desde esta perspectiva, nos enfrenta con un mundo que se convierte en el único mundo que existe. Sin embargo, advierte que esta hegemonía no es un sistema estático, pero afirma que las instituciones educativas actúan en este proceso de saturación, mediante un proceso de incorporación cultural. De esta manera, se convierten en uno de los principales agentes transmisores de la cultura dominante a través de un proceso que denomina tradición selectiva.

Al respecto señala que la selectividad es *“el modo en que, de todo un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros”* (Apple, 2008, p. 17). Significa que la escuela actúa como agente de la hegemonía cultural e ideológica, por lo que no solo realiza la distribución de una cultura dominante efectiva, sino que también la escuela colabora en crear personas sometidas a esa lógica hegemónica. Es decir, las personas no encuentran otra posibilidad más allá del modelo económico y cultural que se les presenta. La escuela, entonces, se ocupa fundamentalmente de transmitir el conocimiento socialmente legitimado.

El conocimiento que llega ahora a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles (...) que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social. (...) Por tanto, los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos (...). (Apple, 2008, p. 20)



En este punto, el eje de la reflexión se orienta a la conformación del currículum escolar, que, de forma inconsciente, controla nuestros modos de enseñar y formas de evaluar. Esta aclaración conceptual nos permite reconocer que la escuela se presenta como un escenario alejado de la neutralidad. Y como tal, presenta una serie de valores y normas de forma implícita, que son eficazmente enseñadas en la escuela y que también juegan un papel fundamental en la legitimación de la hegemonía dominante. Se trata, según el autor, del funcionamiento del currículo oculto. Y agrega que la falta de neutralidad de la escuela se evidencia en las valoraciones que hacemos los educadores de nuestras acciones y de las de los estudiantes, valoraciones que se enmarcan en el proceso denominado etiquetado. Este proceso refiere a prácticas de diferenciación de los estudiantes de acuerdo a sus *capacidades* y posesión de *capital cultural*.

El autor amplía este concepto tomando aportes de Hextall y afirma que *“las diferenciaciones, evaluaciones y juicios de valor que se hacen en la escuela se relacionan tenazmente con formas particulares de la división social del trabajo”* (Apple, 2008, p. 171). La aplicación de esas categorías contribuye a mantener la estratificación cultural y económica de los estudiantes. También destaca que estas prácticas se implican en un proceso de valoración social, ya que *“los conceptos de logro, éxito y fracaso, de buenos y malos estudiantes son elaboraciones sociales y económicas. No son automáticamente inherentes a los individuos o grupos”* (Apple, 2008, pp. 171 - 172).

A partir de los aportes de Apple (2008) y retomando la perspectiva planteada por Weber, la escuela, como una forma de comunidad, es un escenario en el que las relaciones de poder se dan necesariamente. Asimismo, Díaz Barriga (1990) añade y argumenta que los conceptos de dominación y poder, junto al concepto de cultura, presentan un entrecruzamiento estructural. En otras palabras:

(...) no dependen sólo de la voluntad subjetivada de los seres humanos; esto quiere decir, que no se puede renunciar a ellos en forma voluntaria. Conforme avanza este tipo de organización cultural y por tanto nuestras relaciones como hombres, las formas de poder y dominación estarán presentes. (Díaz Barriga, 1990, p. 7).

Aquí señala que la dominación y el poder, no son propios de la situación escolar sino que responden a una situación estructural más amplia, ya que en la escuela se manifiestan como una expresiones de la situación cultural y social que responden a la hegemonía dominante. Por tanto, la existencia de relaciones de dominación entre educador y educandos responden a expresiones de una degeneración más amplia que está instalada a nivel social y político. Por estas razones para el autor, la concepción de pedagogías que luchan por la desaparición del poder en la escuela tienen un fuerte carácter utópico.

### **3.3. *Las relaciones entre autoridad y libertad: conceptos en discusión.***

Para profundizar en el estudio de las relaciones pedagógicas en el aula en esta instancia incorporamos discusiones acerca de la relación entre autoridad y libertad.

En primer lugar, tomando aportes de Freire (1997) podemos destacar que la relación entre autoridad y libertad deriva en la construcción de relaciones pedagógicas que se encuentran atravesadas por la disciplina. Por tanto, resultan *“de la armonía o equilibrio entre autoridad y libertad, [lo que] implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos”* (p. 80). En esta perspectiva, la disciplina es indispensable en las prácticas educativas problematizadoras.

Sin embargo, el autor advierte que los educadores de opción democrática se enfrentan al problema de cómo trabajar para que la necesidad de límites sea asumida en el marco de la libertad. De ahí sostiene que es fundamental que la libertad se asocie a la toma de decisiones. *“Es decidiendo como se aprende a tomar decisiones. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca”* (Freire, 1997, p. 102). De esta forma, la decisión se transforma en un proceso responsable, en la medida en que se toma conciencia de que no existe decisión auténtica si no se consideran sus posibles efectos, ya sean esperados, poco esperados o inesperados. Este proceso de decisión responsable contribuye en la construcción de la autonomía del sujeto. Al respecto afirma que:

La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. (...) La autonomía en cuanto maduración de ser para sí, es proceso, es llegar a ser. (...) Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad. (Freire, 1997, p. 103)

En el marco de una pedagogía de la autonomía plantea el respeto por la libertad, pero a la vez, un equilibrio con la autoridad. Esta relación se enmarca en el escenario que se configura la escuela laica uruguaya. Sobre el tema, consideramos pertinente presentar la argumentación de Reyes (1972):

La laicidad responde al espíritu del humanismo que proclama la dignidad de la persona humana, respeta la individualidad de cada hombre concreto y, por lo mismo, deja los valores, en los dominios de la filosofía, de la religión, de la política y del arte, a la libre elección personal. (p. 67)

Esta concepción de laicidad supone respeto, respeto a la libertad de pensamiento y por consiguiente, a la libre elección personal articulada con el acceso reflexivo y plural al conocimiento. Argumenta, además que la laicidad es un elemento esencial de la democracia, que implica el reconocimiento de los derechos y libertades individuales, enmarcadas en una sumisión necesaria a las disposiciones legales del orden democrático.

A partir de estas afirmaciones, la autora distingue dos formas de libertad, por un lado, la libertad - autonomía, y por otra lado, la libertad social, ambas en una relación recíproca. La primera refiere a la libertad de ser nosotros mismo, es decir, significa la participación del hombre en la construcción de su personalidad, mientras que la segunda asegura un margen igualitario de libertad para todos y, por tanto, habilita el ejercicio de la primera. Al igual que Freire (1997) la autora afirma que, así entendida, la libertad no es innata, sino una conquista que exige un esfuerzo constante por superar las diversas amenazas de enajenación. Por tanto, el grado de autonomía que conquiste el sujeto va a depender principalmente de su capacidad reflexiva. En este sentido, le asigna un lugar relevante a la elección en la búsqueda

continua de la libertad y, citando a Bramel, afirma que *“el hombre es libre cuando es capaz de analizar y elegir aquel fin que entre varios es el más conveniente para él”* (Reyes, 1972, p. 71).

Entonces, la autora destaca que esta capacidad reflexiva da origen a la libertad de pensamiento que se proyecta en la acción social a través de la libertad de expresión. Por tanto, la libertad de expresión es una libertad social que supone respeto por el pensamiento propio y la expresión de otros. Desde esta perspectiva, sitúa la autonomía del sujeto en el marco de la laicidad que se construye a partir de este juego entre libertad y respeto, que además, posibilita proyectar los pensamientos individuales en las relaciones sociales de igualdad.

Asimismo, la autora advierte sobre el riesgo que el respeto derive en indiferencia, por lo que argumenta que la actitud laica va más allá y supone un interés en lo que el otro dice y piensa. Esta actitud permite descartar prácticas en las cuales *“quien se considera por sus ideas superior a otros, tiende a imponerlas; quien acepta sin análisis las ideas de otro porque las cree de mayor valor que las suyas, enajena su pensamiento y su persona (...)”* (Reyes, 1972, p. 73). En consecuencia, destaca que la actitud laica no es una postura inherente al sujeto. Por tanto, adhiriendo a una concepción de la educación humanista, entiende que para consolidar la actitud laica se requiere del desarrollo del pensamiento reflexivo y del sentimiento de igualdad en los sujetos, lo que se convierte en la tarea fundamental del proceso educativo.

En definitiva este proceso educativo se construye, para la autora, en el marco de relaciones pedagógicas que justifican el ejercicio de una necesaria autoridad de quien educa. Pero además, exige ir más allá de la necesaria autoridad, *“el problema que la educación plantea es el encontrar el medio de no suprimir la libertad del alumno”* (Reyes, 1972, p. 80). En este escenario, adquiere sentido la educación laica, que integra el pensamiento crítico con el sentimiento de igualdad de los hombres, asegurando así, prácticas educativas que *“(...) favorecen la duda intelectual, cultiva la observación objetiva de la realidad y hace posible el pensamiento reflexivo y el juicio crítica”* (Reyes, 1972, p. 87). En el mismo sentido, la educación laica reclama un docente laico. Refiere a un docente que se preocupe por impulsar un pensamiento auténtico del niño, que respete la opinión de otros, que

evite toda práctica de imposición y que piense en los efectos de sus prácticas para hacer del niño un hombre libre y respetuoso.

Estas reflexiones en relación a la autoridad y la libertad, nos permiten argumentar que el docente debe tomar conciencia del ejercicio de su autoridad en el aula. Es decir, debe buscar que ésta permita la construcción de relaciones pedagógicas que adhieran a una concepción de la educación problematizadora y laica. Y por lo tanto, que asegure la posibilidad de tomar decisiones responsables por parte de los educandos a través del pensamiento reflexivo, que permita la superación de la curiosidad ingenua a la epistemológica mediante la concientización crítica y en consecuencia se favorezca la construcción de autonomía.

## **Reflexiones provisionarias acerca del tema**

En el estudio realizado se destacan varios ejes temáticos que posibilitan el mayor y mejor entendimiento de la construcción de relaciones pedagógicas en el aula y distinguir si fomentan u obstaculizan la autonomía de los niños.

Uno de ellos se vincula con las relaciones de dominación y poder que se construyen en el ámbito escolar. Se argumenta que estas relaciones responden y se enmarcan en una estructura institucional y social más amplia, por lo que el autoritarismo no se presenta como un acto fundamentalmente docente.

También pudimos reconocer que las relaciones pedagógicas se construyen en función de las prácticas educativas que se lleven a cabo en el aula y pueden estar enmarcadas en una concepción bancaria o en prácticas educativas problematizadoras.

A partir de estas distinciones, hemos advertido que las relaciones pedagógicas propias de la concepción bancaria generan una ruptura en la relación autoridad y libertad, lo que deriva en prácticas educativas autoritarias. Por el contrario, las prácticas educativas problematizadoras construyen una relación de armonía y equilibrio entre la autoridad y la libertad dentro del aula, lo que deriva en un escenario que favorece la conquista de autonomía de los niños.

Finalmente, destacamos que es a través de una praxis liberadora que se generan espacios de autorreflexión de los docentes acerca de sus prácticas educativas que pueden devenir en una transformación de las mismas. Se trata de prácticas educativas problematizadoras donde se construye una relación dialéctica entre la autoridad docente y la libertad de los niños que favorece la conquista de la autonomía. Es por esto que afirmamos que la autoridad y la libertad son conceptos que atraviesan la autonomía.

## Análisis Pedagógico

### Presentación del paradigma

El siguiente análisis se realizará desde el paradigma social crítico. Este paradigma, de acuerdo a lo argumentado por Carr y Kemmis (1988) es el que responde al interés emancipatorio, permitiendo ir más allá de la reflexión crítica, abordando una praxis. Se trata de una forma de práctica en la que la autorreflexión de los docentes acerca de sus prácticas educativas se combina con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones propias de la acción social y de las instituciones sociales. A partir de la relación dialéctica entre análisis, reflexión y lucha política, es posible proponer alternativas que permitan crear otros significados culturales y, por tanto, devenir en una acción social transformadora.

Los autores, tomando aportes de Habermas, afirman que existen tres funciones que actúan como mediadoras en la relación entre lo teórico y lo práctico. La primera función que presenta este paradigma es la *formación y generación de teoremas críticos*. Propositiones analíticas coherentes y consistentes sometidas a criterios de veracidad. La segunda función es *la organización de procesos de ilustración*. Se trata de organizar procesos en los que los teoremas críticos puedan ser aplicados y puestos a prueba. Es una actividad humana, social y política que involucra acciones grupales que desarrollan conocimiento auténtico para el grupo y comunicable. Por último, la tercera función es *la organización de la acción, o la conducción de la lucha política*. Esta exige la selección de estrategias y resoluciones que sean adecuadas y prudentes, es decir, que se puedan realizar sin grandes riesgos.

A partir de estas tres funciones, resulta claro en primer lugar, que este paradigma es epistemológicamente constructivista, ya que *“contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas”* (Carr y Kemmis, 1988, p. 161). En segundo lugar, que requiere de una teoría de la

comunicación simétrica que permita el desarrollo de un proceso de discusión racional para superar la coerción. Y, en tercer lugar, que es necesaria una teoría democrática de la acción política que habilite el libre compromiso por la acción social y el consenso sobre lo que se debe hacer con la práctica.

En conclusión, este paradigma nos permite llevar adelante un análisis pedagógico como praxis social a través de la autorreflexión y la participación del investigador en la propia acción social.



## 1. El rincón del silencio

En una clase de segundo año, la maestra del grupo realizaba una corrección colectiva de una actividad del área del conocimiento matemático. En un momento observó que una niña estaba conversando con otro compañero y la mandó pararse contra la puerta de la clase para que no siguiera hablando. Y le dijo: a ver si acá parada podés atender un poco y no conversar más.

La niña manifestó su enojo gestualmente con su cara pero sin decir nada acató la orden de la maestra. El resto de la clase miró en silencio la situación sin decir nada. La maestra continuó la actividad con el resto del grupo.

Seguido a esto, en el horario del recreo, la misma niña se quedó sentada a un costado sin jugar como habitualmente lo hacía. Algunas compañeras se acercaron y le preguntaron qué le pasaba. También la invitaron a jugar. Pero la niña permaneció en el lugar. Y les dijo: no quiero jugar, siempre lo mismo, nunca puedo hacer nada.

Otro compañero le contestó: dale, vamos a jugar a la mancha. La niña finalmente respondió: no, si la maestra me ve corriendo capaz me deja sin recreo. Vi esa situación, me acerqué y le pregunté qué le pasaba. Ella me contestó: nada, no quiero estar en la escuela, si igual, voy a estar parada sin hacer nada en la clase.

---

La situación narrada invita a reflexionar sobre: ¿qué fines tiene la educación hoy? ¿Cuáles son los fines pedagógicos de esta práctica educativa? ¿Qué importancia tiene enseñar a hacer silencio en el aula o imponerlo?

En primer lugar, podemos comenzar analizando la postura de la docente frente a la niña y, por tanto su postura para con el grupo: “(...) *la mandó pararse contra la puerta de la clase para que no siguiera hablando*”. Se observa en el relato que la maestra no demuestra ningún interés por motivar a los niños a que se involucren activamente en la actividad, sino que, simplemente intenta obtener su

obediencia. Respecto a esto Freire (1970) afirma que estas prácticas responden a una concepción bancaria de la educación que contribuye a mantener la situación de dominación que impone el educador a los educandos. La búsqueda de obediencia se fundamenta en una relación narrativa en la cual los educandos son vistos como vasijas que deben ser llenadas a través de la transmisión de saber que posee el educador. Es por esto que agrega: “(...) *a ver si acá parada podés atender un poco y no conversar más*”. El discurso que fundamenta este tipo de prácticas, según lo expresado por Han (2014), responde a una manifestación del poder disciplinario que “*se presenta como un poder normativo, debido a que somete al sujeto a un código de normas, preceptos y prohibiciones. (...) Crean al sujeto obediente*” (pág. 6 del Marco teórico).

Cabe señalar que este poder requiere de un necesario control y administración del cuerpo por lo cual utiliza la disciplina como método para tornarlo dócil y útil. Esto vuelca nuestro análisis de la práctica hacia los argumentos de Fernández (1994), quien distingue dos niveles de funcionamiento de las instituciones educativas. Este tipo de prácticas evidencian uno de ellos, y es que las instituciones educativas “*promueven la enajenación del individuo a las características de su grupo (...). Como consecuencia, argumenta que (...) incluyen un movimiento orientado a la regulación y el control*” (pág. 11 del Marco teórico).

En este sentido, el funcionamiento de las instituciones educativas pone en juego la noción de dominación como una forma particular de poder que podemos reconocer en las relaciones pedagógicas que se construyen en el aula. Al respecto, podemos afirmar que cuando son antidialógicas los educandos no llegan a ser conscientes de su estado de obediencia. Por tanto, la dominación contribuye, de forma relevante, en la regulación y el control, favoreciendo la formación de sujetos obedientes. Esta falta de conciencia permite que se realicen prácticas de este tipo, en la cual “*la niña (...) sin decir nada acató la orden de la maestra. El resto de la clase miró en silencio la situación sin decir nada*”.

La aceptación silenciosa de todo el grupo es evidencia de una relación que contribuye al sometimiento no solo de quien es objeto de sujeción sino de quienes lo avalan sin cuestionarlo. Es decir, la decisión de la maestra va más allá de la niña a quien da la orden de pararse en la puerta, involucra a todos los niños de la clase.

Estos comportamientos, según Apple (2008), permiten mantener la lógica hegemónica sin la necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación.

Ahora bien, para entender de qué manera se ejerce el control, es importante poner en discusión el concepto de hegemonía que, *“nos enfrenta con un mundo que se convierte en el único mundo que existe”* (pág. 22 del Marco teórico). El autor sostiene que las instituciones educativas actúan en este proceso mediante la inculcación cultural, convirtiéndose en agentes principales de transmisión de la cultura dominante, y, en consecuencia, se ocupan principalmente de transmitir el conocimiento socialmente legitimado.

Este tipo de prácticas, como la que se refleja en el relato, donde el silencio se presenta como una necesaria imposición por parte del docente, legitiman el único comportamiento válido. Des esta manera, la las escuela enseñan de manera eficaz, un modelo de socialización que implícitamente contribuye a la legitimación de la hegemonía dominante. *“Se trata, según el autor, del funcionamiento del currículo oculto”* (pág. 23 del Marco teórico).

En este momento del análisis, nos cuestionamos sobre los efectos que tienen estas prácticas sobre la educación de los niños. En la experiencia relatada reconocemos a los niños en una situación pasiva y de dominación. *“(…) siempre lo mismo, nunca puedo hacer nada”*. En estas palabras aparecen algunas señales de concientización sobre la situación de sumisión que rápidamente desaparecen cuando en el horario del recreo *“(…) la misma niña se quedó sentada a un costado sin jugar como habitualmente lo hacía”*.

Nos podemos preguntar ¿por qué es tan débil ese momento de concientización? Una de las respuestas se fundamenta en la concepción de la educación bancaria, que Freire (1970) cuestiona y que caracteriza a algunas prácticas educativas escolares. El autor afirma que en este tipo de prácticas *“no existe comunicación entre los sujetos educador y educando, sino que el educador es el que realiza comunicados y depósitos que pacientemente los educandos reciben, memorizan y repiten”* (pág 18 del Marco teórico). Por tanto, se presenta una relación con el conocimiento que se construye de forma pasiva. En esta clase, *“(…) la maestra del grupo realizaba una corrección colectiva de una actividad del área del conocimiento matemático”*. Sin embargo, en ningún momento se manifiesta una

intención por lograr que los niños sean sujetos activos de este proceso, sino que se los ubica en una posición de ignorancia en la cual deben estar preparados para recibir el conocimiento transmitido por el docente.

De esta manera, la rigidez de las relaciones pedagógicas, la educación y el conocimiento constituyen obstáculos en los posibles procesos de búsqueda. En coherencia con estos aportes, el autor afirma que en estas prácticas educativas existe una contradicción entre educador y educando que estimula las prácticas de dominación. Es decir, son prácticas que niegan la conciencia crítica de los educandos de la cual resultaría su inserción en el mundo y su lugar como transformadores de él. Señala también que, para la ideología dominante, la conciencia crítica resulta algo peligroso y es lo que justifica la antialogicidad característica de la concepción bancaria de la educación.

En este sentido, esta falta de dialogicidad se justifica en función de la ruptura existente entre la autoridad del docente y la libertad de los niños. Esto deriva en autoritarismo por parte de la maestra, es decir, *“que el movimiento de la autoridad se fortalece de tal forma que se distorsiona totalmente el movimiento de la libertad”* (pág 16 del Marco teórico). Frente a estas prácticas dominantes, Freire (2016) sostiene que es fundamental que los docentes desarrollen prácticas educativas en las cuales la necesidad de límites sea asumida por los niños sin dejar de reconocer su libertad. Es decir, se refiere a prácticas en las que la toma de decisiones consciente y responsable sea central y por tanto, se asocie con la libertad.

Por el contrario, la libertad de la niña quedó inmovilizada por un autoritarismo de la docente que generó un exceso en los límites, lo que llevó a reacciones tales como *“(...) si la maestra me ve corriendo capaz me deja sin recreo”*, como una imposición de obediencia. En consecuencia, la experiencia de los límites no se presentó como una construcción conjunta entre educador y educando, sino que, provocó obediencia y temor a la posible sanción y no un ejercicio de autonomía.

A partir de este estudio crítico de la experiencia, nos proponemos pensar: ¿qué alternativas podemos plantear para superar estas prácticas educativas? En primer lugar, cabe destacar que este estudio implicó una actividad consciente y emancipatoria que permite abordar una praxis como argumentan Carr y Kemmis (1988). Es decir, entienden la praxis como *“una forma de práctica en la que la*

*autorreflexión de los docentes acerca de sus prácticas educativas se combina con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones propias de la acción social y de las instituciones sociales”* (pág. 29 del Marco teórico).

En segundo lugar, se señala que en este análisis se toma conciencia del valor educativo de la reflexión sobre la práctica para pensar alternativas que signifiquen el desarrollo de una práctica docente problematizadora, con la finalidad de promover la conciencia crítica de los alumnos. Sobre el tema Freire (1997) afirma que *“es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”* (pág. 13 del Marco teórico).

En consecuencia, una alternativa pedagógica problematizadora implica enseñar a valorar el silencio para escuchar y escucharse, para aprender de lo que dicen los compañeros y participar del diálogo sobre el tema que se esté trabajando. Esta práctica implica la reflexión de los niños, promueve la concientización crítica sobre las razones de hacer silencio en clase. En definitiva, se trata de una práctica que propone que el educador muera como tal, es decir:

El educador para la libertad debe morir, en tanto educador exclusivo de los educandos, es decir, en tanto aquel que los educa. Consecuentemente, debe proponer a los educandos que ellos también desaparezcan en tanto exclusivamente educandos para que puedan renacer como verdaderos educandos, educadores del autoeducador y del autoeducando. (pág. 13 del Marco teórico)

Sin embargo, se advierte que no significa que el educador deba dejar su tarea de enseñar. Por el contrario, debe asegurar, en el proceso de conocer junto al educando, el ejercicio de una autoridad emancipatoria. Se trata de alcanzar un equilibrio entre su autoridad y la libertad de los niños que deriva en lo que Freire (2016) denomina una necesaria disciplina. Para el autor, lo fundamental es que esta disciplina sea saludable, es decir, que sea creada y vivida de forma democrática y atravesada por la experiencia de los límites sustentada en la ética.

Este tipo de ejercicio de la autoridad, le permite a los docentes definirse, según Giroux (2003), como intelectuales transformadores. Significa *“educar a los alumnos para que corran riesgos y luchen, dentro de las relaciones imperantes, para*

*que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia”* (pág. 15 del Marco teórico). En definitiva, refiere a enseñar en pro de la transformación social. Por cierto, son prácticas educativas problematizadoras que construyan una relación de armonía y equilibrio entre la autoridad y la libertad dentro del aula, lo que deriva en un escenario que favorece la conquista de autonomía de los niños y los docentes.

Para finalizar este análisis pedagógico destacamos la importancia que tiene para los niños una práctica problematizadora, orientada hacia una educación emancipatoria en coincidencia con los fines que se propone la educación primaria hoy. En consecuencia, es posible asegurar la formación de sujetos reflexivos y con conciencia crítica, que les permita devenir en un acto liberador y de transformación. Como futuro docente, me identifico con el compromiso y responsabilidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, asumiendo una actitud reflexiva, investigativa y creativa, para formar sujetos capaces de comprender la realidad y de tomar decisiones autónomas para mejorarla.

## 2. El recreo clausurado

Durante el horario del recreo, un niño de segundo año sufrió un accidente en el patio. Mientras jugaba a la macha, chocó con un compañero causando que el primero impactara su rostro en la reja de la escuela, provocándole un corte. Los niños le comunicaron la situación a la maestra, quien, muy preocupada, inmediatamente se acercó al niño y lo acompañó a la dirección. Luego de comunicarse con la familia y que el niño fuese atendido, la maestra ingresó al salón de clase, de forma abrupta. La maestra iba de la mano con el niño que había causado el accidente y manifestaba gestualmente su enojo. Yo estaba trabajando con el grupo y la maestra interrumpió la clase y dijo:

Maestra: - El compañero acaba de empujar a otro compañero en el patio contra la reja haciendo que se corte la cara.

Maestra: - Ustedes no saben jugar en el recreo sin empujarse y lastimarse, solo saben correr de un lado para otro. Por eso, lo que queda del mes vamos a salir al patio, pero se van a quedar todos sentados a mi lado.

Niño: - Pero nosotros no tenemos nada que ver.

Niña: - ¡Fue un accidente!

Niño: - Mae, nosotros nunca corremos, siempre estamos jugando a la tapadita en el banquito.

Niña: - Y nosotras nos pasamos jugando con los juegos que trae ella.

Niño: - Y si todos jugamos así, ¿podemos jugar en el patio?

Maestra: - Lo lamento, voy a ver si así aprenden a jugar tranquilos.

---

La situación narrada, es una de las razones por la cual me decidí a estudiar la construcción de relaciones pedagógicas en el aula y reflexionar sobre la dicotomía entre autoridad y libertad que se naturaliza en la práctica escolar y también cómo se fomenta u obstaculiza la autonomía de los niños.

La experiencia invita a analizar el lugar que ocupan los niños en la conquista de autonomía. De ahí me pregunto ¿de qué manera las relaciones pedagógicas habilitan la toma de decisión consciente de los niños?

Para comenzar el análisis pedagógico destaco la preocupación de la maestra ante el accidente, *“(...) muy preocupada, inmediatamente se acercó al niño y lo acompañó a la dirección. Luego de comunicarse con la familia y que el niño fuese atendido, la maestra ingresó al salón de clase (...)”*. Podemos constatar que la maestra asume su responsabilidad y compromiso en la tarea educativa más allá de la enseñanza, y en especial, se ocupa de cada uno de los niños. Se evidencia una relación maestra - niño que tiene un componente afectivo importante y que sustenta la inmediata intervención humana que, además de acompañar al niño se comunica con la familia. Cabe agregar en este punto la argumentación de Bourdieu y Passeron (1979) quienes advierten que, la escuela, es un escenario de cierta autonomía relativa, es decir, la escuela hace que las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos que son de naturaleza social se vuelvan escolares. Eso supone la presencia de una autoridad pedagógica que debe ser asumida por los niños como tal, y que *“no es personal y carismática, como tienden a creer (...), sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar (...)”* (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 18). Esto nos permite pensar que el compromiso y la responsabilidad de la maestra, más allá del carácter afectivo, responde a su tarea educativa docente.

En el relato, sin embargo, vemos que esta situación de preocupación generó una reacción en la maestra que da cuenta de la arbitrariedad del trabajo pedagógico legitimado en la escuela. *“(...) la maestra ingresó al salón de clase, de forma abrupta. (...) y manifestaba gestualmente su enojo”*. Acto seguido, evidencia la falta de neutralidad de la escuela al realizar valoraciones de los niños que se fundamentan en un proceso denominado por Apple (2008) como etiquetado. El autor argumenta que *“las diferenciaciones, evaluaciones y juicios de valor que se hacen en la escuela se relacionan tenazmente con formas particulares de la división social del trabajo”* (pág. 23 del Marco teórico). Esta afirmación enmarca a la escuela en un escenario que la presenta, según el autor, como institución tanto de



conservación, como de, distribución de la cultura y las propiedades económicas. Por esto, el proceso de etiquetado al que hacíamos mención, contribuye a mantener la estratificación cultural y económica de los niños. Destacando que estas prácticas se implican en un proceso de valoración social, y por tanto, los conceptos que se aplican, tales como buenos o malos estudiantes, no son inherentes a los sujetos sino que son elaboraciones sociales y económicas. En el escenario escolar, la voz de la maestra anuncia firmemente *“ustedes no saben jugar en el recreo sin empujarse y lastimarse, solo saben correr de un lado para otro”*.

En la expresión de la maestra se advierte la presencia de un poder que, según Han (2014), se manifiesta de forma inteligente. La maestra no necesita ejercer una dominación directa sobre los sujetos, sino que a través de su voz ejerce un control que *“(…) adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. El sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto”* (pág. 7 del Marco teórico). Por tanto, esta manifestación del poder clausura la posibilidad de tomar conciencia sobre lo sucedido y termina generando que los niños se asuman como responsables de lo sucedido y, en consecuencia, contribuyan a fortalecer las relación de dominación.

No obstante, nos preguntamos si la maestra generó conscientemente algún espacio para que los niños tomaran conciencia crítica de la situación y pudieran transformarla. Ante esta interrogante, nos enfrentamos en un momento del análisis en el cual necesitamos tomara algunos de los aportes de Freire (1970) para poner en discusión con la voz de la maestra: *“por eso, lo que queda del mes vamos a salir al patio, pero se van a quedar todos sentados a mi lado”*. De acuerdo a la argumentación pedagógica que aporta el autor, este tipo de propuestas son propias de relaciones pedagógicas basadas en el autoritarismo y responden a una concepción bancaria de la educación. Por otra parte, el discurso de la maestra se justifica en la necesidad de controlar los cuerpos de los niños. Al respecto, Giroux (1992) afirma que, existen disposiciones subjetivas, en este caso impuestas por la maestra, que se inscriben de forma permanente en el esquema del cuerpo y de los pensamientos de cada niño en formación.

Cabe destacar que estos mecanismos de dominación se oponen al funcionamiento democrático de las instituciones educativas que, según Fernández (1994), *“impulsan al sujeto hacia una inserción cultural crítica [y] esconden un verdadero potencial de cambio”* (pág. 11 del Marco teórico). De la misma manera que contradicen los argumentos de Freire (1970) sobre la educación como una práctica de la libertad. Como consecuencia, el autor advierte que una práctica liberadora solo se logra a través de una praxis auténtica, es decir, acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Es por esto que las prácticas liberadoras suponen tomar conciencia.

Esto le permite al hombre transformar el medio que lo envuelve, volviéndolo un mundo más humano. En otras palabras, se trata de humanizar el mundo, porque la conciencia humana se construye necesariamente como conciencia del mundo, y por lo tanto, su carácter crítico y reflexivo, le permite al hombre reconocerse, no solo como sujeto del mundo, sino también como sujeto que elabora el mundo. En suma, es autor responsable de su propia historia. (pág. 11 del Marco teórico).

Estas afirmaciones nos llevan a reconocer que en la experiencia educativa que se analiza la maestra obstaculiza la posibilidad de reflexionar sobre los acontecimientos ocurridos en el recreo a los niños. De ello deriva que los niños no tomen conciencia crítica de lo acontecido y, por tanto, no se asuman como responsables de su propia historia, como sujetos que elaboran el mundo.

Además, podemos señalar que estos acontecimientos escolares entran en contradicción con el enfoque de la educación como praxis liberadora que estructura los fundamentos del Programa de Educación Inicial y Primaria (2013). En el texto curricular se cita a Freire para afirmar que *“la educación entonces, (...) en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad”* (págs. 11-12 del Marco teórico). Desde esta perspectiva, es fundamental, que se desarrollen prácticas educativas que, en discordancia con la relatada, favorezcan la formación de sujetos a través de un

proceso de concientización que, según Freire (1990), garantiza su participación crítica en un acto transformador.

No obstante, al volver al relato encontramos algunos momentos de ruptura en la lógica de dominación de las relaciones pedagógicas institucionales en el siguiente diálogo:

*“Niño: - Pero nosotros no tenemos nada que ver.*

*Niña: - ¡Fue un accidente!*

*Niño: - Mae, nosotros nunca corremos, siempre estamos jugando a la tapadita en el banquito.*

*Niña: - Y nosotras nos pasamos jugando con los juegos que trae ella.*

*Niño: - Y si todos jugamos así, ¿podemos jugar en el patio?”*

A partir de esta conversación y, en coherencia con las críticas desarrolladas por Freire (1970) respecto a las prácticas que buscan obediencia y que se basan en relaciones autoritarias, apelamos a la noción de resistencia que, según Giroux (2003), le ofrece a la escuela un poder significativo al momento de ser impulsora del pensamiento crítico y de la acción reflexiva *“(...) porque permite a los estudiantes encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias”* (pág. 9 del Marco teórico).

Estas voces estudiantiles evidencian que los oprimidos no son, simplemente, sujetos pasivos frente a la situación de dominación. Por el contrario, dan cuenta de un poder ejercido como forma de resistencia y que se manifiesta como *“una expresión colectiva de producción cultural y social que se desprende de la inmediata fuerza de la dominación”* (pág. 9 del Marco teórico). El autor sostiene, también, que estas manifestaciones se estructuran en base a una inherente esperanza en la transformación como lo podemos reconocer al finalizar la conversación cuando un niño dice *“y si todos jugamos así ¿podemos jugar en el patio?”*. En estas circunstancias podríamos relacionar el interés central de los niños con la noción de emancipación. Al respecto, se afirma en el marco teórico (pág. 9):

La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autoreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (...) El valor esencial

de la noción de resistencia tiene que ser medido no solo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

De acuerdo a esta argumentación, los niños, a través de sus expresiones, expusieron una crítica hacia la dominación ejercida la maestra al afirmar “(...) *pero nosotros no tenemos nada que ver. (...) ¡Fue un accidente!*”. En el pensamiento infantil parece haber una argumentación colectiva que incluye al compañero involucrado en el accidente. Podríamos decir que fueron los niños quienes propusieron alternativas para transformar esa situación “(...) *mae, nosotros nunca corremos, siempre estamos jugando a la tapadita en el banquito. (...) Y nosotras nos pasamos jugando con los juegos que trae ella (...)*”. Sin embargo, la negociación que intentaron no resultó modificar la posición de autoritarismo de la maestra, que respondió: “(...) *lo lamento, voy a ver si así aprenden a jugar tranquilos*”. Esta respuesta que deja sin voz al grupo confirma lo que argumenta Mejía (2008), al sostener que las prácticas de resistencia pueden devenir en un proyecto emancipador o, como en este caso, pueden quedar solo como expresión de resistencia.

Ahora bien, en esta etapa del análisis pedagógico nos proponemos pensar algunas prácticas alternativas que apuesten a desarrollar la conciencia crítica y el pensamiento reflexivo de los niños. Entonces, ante un accidente en el recreo, como maestros podríamos proponer un espacio de diálogo en el aula para reflexionar conjuntamente con los niños sobre lo acontecido y habilitar la posibilidad para que los niños sean constructores de límites y normas de convivencia en la clase y la escuela.

Para fundamentar esta propuesta alternativa tomaremos aportes de Freire (1997). En primer lugar, debemos afirmar que esta práctica adhiere a una concepción de la educación problematizadora en la cual el conflicto es una oportunidad para el debate, la negociación y la concientización colectiva. Esta experiencia escolar, para el autor, supone la indispensable presencia de la disciplina. En otras palabras, significa “*la armonía o equilibrio entre autoridad y*

*libertad, lo que implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos”* (pág. 24 del Marco teórico).

Por consiguiente, son los docentes quienes a través de la praxis llegan a proponer la experiencia de los límites y a la concientización de la necesidad de ser asumidos en un escenario de libertad. En efecto, el autor sostiene que es fundamental que la libertad se asocie a la toma de decisiones cuando afirma que *“(…) es decidiendo como se aprende a tomar decisiones. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca”* (pág. 24 del Marco teórico).

Por estas razones, en la práctica propuesta como alternativa pedagógica, la decisión del niño es el eje central de la actividad escolar. De esta manera la decisión se transforma en un proceso responsable *“en la medida en que se toma conciencia de que no existe decisión auténtica si no se consideran sus posibles efectos, ya sean esperados, poco esperados o inesperados”* (pág. 24 del Marco teórico). Es así que la práctica educativa es un escenario impredecible si lo que se busca es favorecer la conquista de autonomía de los niños y, también, de los docentes. En este sentido, se trata de una práctica educativa enmarcada en una pedagogía de la autonomía.

Finalmente, destacamos la importancia de reflexionar sobre la práctica docente para construir una práctica emancipatoria que se opone a toda práctica de clausura. De esta forma, podemos pensar que es fundamental reinventar relaciones pedagógicas dialógicas para traer al mundo a este hombre nuevo, a este hombre liberándose, lo cual exige otras prácticas que convierten a los docentes en intelectuales transformadores.

### 3. Voto secreto y obligatorio

En una clase de cuarto año, la maestra desde principio de año realizaba una actividad mensual que consistía en una votación con voto secreto y obligatorio de todos los niños. En esta votación decidían las funciones que iba a desempeñar cada niño ese mes. Habían sido acordadas, entre todos, a principio de año. La maestra les había preguntado cómo podían organizarse para recoger cuadernos, repartir cuadernos, realizar mandados, ordenar las filas, cuidar el patio, entre otras. El primer día del mes los niños entraron a la clase y mantuvieron esta conversación:

Niño: - ¡Maestra! Hoy tenemos que hacer la votación.

Niña: - Si, yo ya sé a quién voy a votar para que cuide el patio.

Niña: - Por favor yo quiero hacer los mandados, vótenme a mí.

Niño: - No, a ella no porque siempre que hace algún mandado se queda por ahí afuera y nunca vuelve.

Niña: - ¡Mentira!

Maestra: - Bueno, ya saben que cada uno es libre de decidir y votar a quien quiera.

Niño: - Sí, pero el mes pasado hablamos que no podíamos votar por votar.

Maestra: - Exacto, tengo que ser consciente de qué compañero puede desempeñar cada función de la mejor manera.

Cada niño votaba un candidato para cada tarea, luego del conteo de los votos, los cuatro niños más votados en cada función eran los encargados de realizarla durante el mes.

Una vez finalizada la votación, me dirigí a la maestra y le comenté:

Yo: - Cuánto entusiasmo tienen en esta actividad, ¿todos los meses es igual?

Maestra: - Sí, les encanta. Es el momento en el que realmente se sienten dueños de la clase. Ellos eligen cómo se va a organizar su clase en cada mes.

Yo: - Y si alguno no quiere que lo voten qué pasa.

Maestra: - La verdad es que todos quieren participar, pero saben que pueden no ser votados. La idea fue que ellos mismos crearan, junto conmigo, un espacio que pudieran sentir propio. Como pensaron ellos las funciones y se encargan de realizar la votación y de tomar las decisiones, siempre quieren participar.

En este análisis haremos énfasis en las concepciones de praxis, el docente como intelectual transformador y la laicidad como experiencia de libertad de pensamiento y respeto. Utilizaremos los aportes teóricos de autores como Freire (1970), Giroux (1992), (2003) y Reyes (1972).

Comenzamos señalando que es importante tener en cuenta que la práctica relatada coincide con la concepción de educación como praxis liberadora que coincide con el enfoque del ensayo. Simultáneamente, se enmarca, según Freire (1970), en una tarea humanista y liberadora que únicamente es posible a través de la praxis auténtica, *“entendida como acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”* (pág. 11 del Marco teórico). Aceptando esta práctica como una práctica problematizadora, nos cuestionamos ¿de qué manera se ve fortalecida la autonomía de los niños? ¿Qué importancia adquiere la libertad que conquistan los niños en estas prácticas?

En la primera reflexión sobre la narración, advertimos que la actividad propuesta por la maestra desde principio de año le concede una importancia fundamental a la dialogicidad. *“En esta votación decidían las funciones que iba a desempeñar cada niño ese mes. Habían sido acordadas, entre todos, a principio de año”*. Esta experiencia escolar da cuenta de cómo los niños se transforman en participantes activos del proceso de conocer, siendo sujetos del mismo junto con el educador. Entonces, la maestra, en un escenario caracterizado por el diálogo, supera las contradicciones entre educador y educandos que han sido hegemónicas en las relaciones pedagógicas escolares. Así como también, rompen con los históricos esquemas verticales que regulan el funcionamiento de la escuela, característicos de la concepción bancaria de la educación.

Entonces, en el marco de concepciones pedagógicas emancipatorias *“la maestra les había preguntado cómo podían organizarse para recoger cuadernos, repartir cuadernos, realizar mandados, ordenar las filas, cuidar el patio, entre otras”*. Se trata de una pedagogía de la pregunta que habilita la dialogicidad y asegura la participación de los niños y docente como sujetos pedagógicos. En coincidencia con los aportes de Freire (1970), el educador no es el único que educa *“(…) sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que*

*crecen juntos (...)*” (pág. 19 del Marco teórico). De este modo, la maestra no solo educa a los niños en un escenario democrático, sino que también, educa a través del diálogo. En esta experiencia, de acuerdo con el autor, los sujetos se educan mediatizados por el mundo, es decir, por la cultura.

Otro análisis me lleva a pensar en el lugar central que se le otorga a la decisión de los niños y las relaciones con la construcción de autonomía que involucra. La actividad, como se explicita, *“(...) consistía en una votación con voto secreto y obligatorio de todos los niños. En esta votación decidían las funciones que iba a desempeñar cada niño ese mes”*. Parece claro que esta propuesta habilita un espacio democrático en el aula en el cual los niños conquistan la autonomía necesaria para tomar decisiones. Sobre el tema, Freire (1970) argumenta que *“la autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas”* (pág. 24 del Marco teórico). Asimismo, afirma que la de autonomía se consolida en la medida que se transforma en un proceso responsable como acontece en la clase. Los niños tienen incorporado el sentido de esta práctica y la maestra la garantiza *“(...) el mes pasado hablamos que no podíamos votar por votar. (...) Exacto, tengo que ser consciente de qué compañero puede desempeñar cada función de la mejor manera”*. De esta manera, los niños toman conciencia de los posibles efectos de sus votos, sean éstos esperados, poco esperados o inesperados.

En este punto del análisis pedagógico es pertinente incorporar aportes de Freire (1990) respecto a lo que denomina proceso de concienciación, es decir, *“el proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador”* (pág. 11 del Marco teórico). Este proceso les permite a los niños tomar conciencia de la responsabilidad de su voto, y asumir un compromiso con la tarea, tomando postura sobre la situación: *“por favor yo quiero hacer los mandados, vótenme a mí. (...) No, a ella no porque siempre que hace algún mandado se queda por ahí afuera y nunca vuelve”*. De esta forma, el carácter crítico y reflexivo, implícito en la concienciación, le permite al niño reconocerse, no solo como sujeto del mundo, sino también como sujeto que lo elabora.

De acuerdo a esta argumentación, este proceso requiere de una escuela cuyo funcionamiento, en palabras de Fernández (1994), garantice un verdadero



potencial de cambio. Estas propuestas pretenden que los niños, a través de sus propias decisiones y del respeto por la libertad de sus elecciones, vayan conquistando autonomía, logrando así que sea “(...) *el momento en el que realmente se sienten dueños de la clase*”. En consecuencia y tomando aportes de Giroux (1992), la institución educativa, como escenario de resistencia tendrá por finalidad que esta conquista traspase el aula, es decir:

El valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no solo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social. (pág. 9 del Marco teórico)

Desde esta perspectiva las propuestas educativas, más allá de promover el pensamiento crítico y la acción reflexiva dentro del aula, se proponen otorgar a los sujetos un poder emancipador. Es por esto que, la docente no restringe la propuesta a la convivencia democrática en la clase sino que amplía el horizonte de pensamiento de los niños y los lleva a generar experiencias de construcción de autonomía fuera del aula, por ejemplo en el patio. Estas prácticas educativas refieren a docentes que, en términos de Giroux (2003), se definan como intelectuales transformadores. En otras palabras, “*enseñar en pro de la transformación social significa educar a los alumnos para que corran riesgos y luchen, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia*” (pág. 15 del Marco teórico).

Tal y como venimos afirmando, la práctica educativa narrada estimula experiencias de decisión y responsabilidad, es decir, experiencias que respetan la libertad, y por tanto se enmarca en una pedagogía de la autonomía. A partir de esta puntualización, se vuelve relevante hacer énfasis en la laicidad como experiencia de libertad de pensamiento y respeto. Para esta nueva tematización tomamos un fragmento de la conversación de la experiencia educativa: “(...) *ya saben que cada uno es libre de decidir y votar a quien quiera*”. La palabra de la maestra se configura y adquiere sentido en el escenario de una escuela uruguaya laica, es

decir, una escuela que, según Reyes (1972), *“supone respeto, respeto a la libertad de pensamiento y por consiguiente, a la libre elección personal articulada con el acceso reflexivo y plural al conocimiento”* (pág. 25 del Marco teórico).

Aquí podemos distinguir que la maestra habilita un espacio democrático que garantiza lo que la autora denomina libertad social. Se trata de asegurar un escenario igualitario de libertad para todos, y permite, por tanto, habilitar el ejercicio de la libertad - autonomía, es decir, la libertad del hombre de participar en la construcción de su personalidad. En otras palabras, la libertad de ser nosotros mismos.

De este modo, la escuela como escenario democrático supone una actitud laica por parte de niños y docentes que exige una relación dialéctica entre la libertad y el respeto. Significa tener conciencia de interés lo que el otro piensa y dice. Por esto, más allá que *“(...) todos quieren participar (...)”*, los niños saben y respetan que *“(...) pueden no ser votados”*. En consecuencia, esta actitud, según Reyes (1972):

Permite descartar prácticas en las cuales quien se considera por sus ideas superior a otros, tiende a imponerlas; quien acepta sin análisis las ideas de otro porque las cree de mayor valor que las suyas, enajena su pensamiento y su persona (...). (pág. 26 del Marco teórico).

A partir de esta argumentación, la autora afirma que la actitud laica no es inherente a los sujetos sino una condición construida socialmente en la cual la educación democrática tiene una responsabilidad relevante. Este posicionamiento exige docentes que desarrollen propuestas transformadoras como la narrada, y que, al ser cuestionados sobre ellas puedan fundamentar, explicando por ejemplo que *“(...) la idea fue que ellos mismos crearan, junto conmigo, un espacio que pudieran sentir propio. Como pensaron ellos las funciones y se encargan de realizar la votación y de tomar las decisiones, siempre quieren participar”*.

Por tanto, adhiriendo a una concepción humanista de la educación, la maestra, en coincidencia con Reyes (1972) le otorgan al proceso educativo, la tarea fundamental de desarrollar el pensamiento reflexivo y el sentimiento de igualdad de la población. En este sentido, el proceso educativo se construye en base a

relaciones pedagógicas que presenten un docente laico. Significa un docente que *“se preocupe por impulsar un pensamiento auténtico del niño, que respete la opinión de otros, que evite toda práctica de imposición y que piense en los efectos de sus prácticas para hacer del niño un hombre libre y respetuoso”* (pág. 26 del Marco teórico). En definitiva, nos referimos a un docente capaz de reinventar relaciones pedagógicas dialógicas a través de las cuales se forme un hombre liberándose.

En suma, de este análisis emerge que es fundamental que la libertad se asocie a la toma de decisiones consciente y responsable, lo que significa una educación con fines de transformación social, logrando que sus prácticas traspasen las aulas y contribuyan en la formación de sujetos con poder emancipador.

## **Reflexiones finales**

A partir de la elaboración del ensayo pude reflexionar sobre las diferentes formas de construir las relaciones pedagógicas en el aula y cómo estas fomentan u obstaculizan la conquista de autonomía de los niños.

En este recorrido he llegado a reconocer la importancia de desarrollar propuestas problematizadoras y liberadoras, que permitan asegurar un equilibrio relativo entre la libertad de los niños y la autoridad del docente. Al mismo tiempo, comprendí lo fundamental que es generar escenarios que habiliten la toma de decisión consciente y responsable de los niños, como herramienta para conquistar espacios de autonomía.

Esto me permite asegurar que, a través de una praxis liberadora, es posible superar las prácticas tradicionales, atravesadas por relaciones de autoritarismo. Por tanto, es fundamental generar espacios de autorreflexión de los docentes que pueden devenir en una transformación de su práctica como ejercicio de la autonomía profesional.

El ensayo me aportó herramientas teóricas para poder reflexionar sobre las consecuencias de las prácticas que se desarrollan en el aula. Y por tanto, poder asumir la responsabilidad de las mismas. Es decir, la elaboración del trabajo supuso un estudio crítico en el que logré relacionar de forma consciente la práctica con la teoría. Esto me permitió responder ciertas interrogantes que me movilizaron a lo largo de la carrera, y en especial al momento de realizar el ensayo.

Finalmente, debo asumir que aún existen interrogantes que se mantienen pendientes, y que me invitan a continuar en una formación constante. Este ensayo fue el puntapié inicial de una formación docente inacabada, que me permitirá construir nuevos conocimientos.

## Bibliografía

ANEP, CEIP (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

APPLE, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1979). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

DÍAZ BARRIGA, A. (1990). *La escuela como institución*.

FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As., Argentina: Paidós.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, España: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2016). *Cartas a quien pretende enseñar*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI.

GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI.

GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Bs. As., Argentina: Amorrortu.

HAN, B. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, España: Herder.

MEJÍA, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y*

*social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24>

MC LAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI.

REYES, R. (1972). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Mdeo., Uruguay: Monteverde.