

## Vigésimo encuentro

### Residencia

Clase escrita: Notas en torno de la autoridad pedagógica

Ciclo académico 2022

Este encuentro se organiza en dos momentos que suponen tareas diferenciadas. El primero remite a la participación crítica en el muro colaborativo a modo de activación de saberes; el segundo a la lectura intensiva de la clase escrita y del material bibliográfico de referencia, así como el cumplimiento con la actividad que en ella se presenta.

#### Actividad 1

Ingresen en el muro creado empleando Padlet. En él, observarán diversas fotografías de murales diseñados por Banksy, un increíble expositor del arte urbano, entre otras expresiones artísticas- como el cine y parques temáticos, por ejemplo. Esta selección propia de su obra, profundamente crítica, indaga en la niñez, abordando plásticamente situaciones que dan cuenta de su vulnerabilidad.

Elegirán una que no haya sido trabajada por una compañera (no deben presentarse dos desarrollos teóricos en torno de una misma imagen), y establecerán relaciones significativas entre ella y los conceptos de niñez, poder y autoridad, recuperando y colocando en situación los que ya han construido en el recorrido por el profesorado, en un texto no mayor de tres párrafos. El plazo de presentación es el día domingo 25, 15 hs., sin excepción.

Para acompañar este recorrido, las convido con obras de Iván Aivazovski, artista ruso que supo reflejar plásticamente la pugna, fuerza y movimiento que genera el mar, ya que colaboran para pensar en los conceptos teóricos a abordar: el poder como categoría se homologa y permite visualizar la intensidad del oleaje como su metáfora.



The gale on sea is over (1839)

Luego de revisar la posición concedida a la niñez en las sociedades, o por lo menos algunas de ellas a través de la visión de Banksy, podemos situarnos en el contexto educativo desde una mirada sociológica. Pierre Bourdieu, hace ya unas décadas, señaló que la escuela ejerce una doble violencia simbólica sobre los sujetos que la transitan, en tanto impone unas significaciones – un arbitrario cultural generado y sostenido por los grupos de poder cultural, científico, ideológico, económico y político- negando otras, y, a la vez, oculta esa negación.

*“... toda acción pedagógica (AP) es, de una manera u otra, violencia simbólica ya que impone una arbitrariedad cultural de las clases dominantes.*

*Debe enfatizarse aquí que la acción pedagógica requiere para su ejercicio de la autoridad pedagógica (AuP) encargada de ejercerla y los receptores pedagógicos reconocen la legitimidad de la información transmitida y esto se entiende como una “imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante” (Bourdieu y Passeron 1995, p. 62).*

*(...) la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado no puede evitar acordar al dominante ya que solo dispone, al pensar en su relación con él, de los instrumentos de conocimiento que él mismo posee, que es la forma incorporada de la estructura de dominación, haciendo parecer esta relación como natural.*

*De esta manera, la propia fuerza de dominación simbólica proviene del desconocimiento de la violencia que ella ejerce, la violencia simbólica es la violencia ignorada que obtiene debido a la adaptación inconsciente de las estructuras subjetivas y objetivas que hacen posible la inculcación de creencias y la incorporación de las clasificaciones sociales.*

*De tal modo, la eficacia de las instituciones educativas se sustenta en la legitimación de esta violencia pacífica, que sin desplegar fuerza física, es una rica fuente de desvalorización social que busca inculcar las culturas dominantes. La AP tiende a reproducir en aquellos que la sufren, la relación que los miembros de un grupo mantienen con su cultura. Aquí vuelve a surgir el poder que se justifica, legitima y naturaliza.” (Branda; 2015: 5)*

Desde esta configuración, que refiere o se enmarca en el sistema educativo en sus relaciones con el sistema político en su conjunto (Bourdieu referiría a campos, otro de los conceptos que estructuran sus postulados teóricos) vamos a ubicarnos en una posición más particular, instituida en la escuela, el aula y la clase. De acuerdo con Graciela Batallán, doctora en Antropología social, es factible reconocer que:

*“Desde una perspectiva general, los niños como “objeto” de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros dan la impronta al carácter “formativo” del vínculo pedagógico, en el que la figura del profesor debe encarnar intrínsecamente a la autoridad en forma previa a la misma interacción educativa. De este modo, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en la tarea principal (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula.” (Batallán; 2003: 686)*

Los conceptos que articulan poder, autoridad y conflicto presentes en el título del artículo se adentran en los de vínculo pedagógico y carácter formativo, interacción educativa, orden, disciplina, y trabajo, que aparecen en el primer párrafo. Podemos agregar obediencia, violencia, saber, entre otros, para ampliar y enriquecer la perspectiva analítica.



Shipwreck (1854)

Noten cómo se va esbozando el contexto que da cuenta de la autoridad docente y su ejercicio, y repensémoslo en relación con ustedes, al realizar prácticas en Práctica III- Florencia, Maricel y Dalia-

o al llevar adelante una propuesta pedagógico didáctica en la escuela- María José y Evangelina en sus primeros desempeños -, la preocupación principal residía, seguramente, en si lxs alumnx responderían a sus requerimientos: la condición era la cesión de su atención y su comportamiento. ¿Cómo actuaban cuando no se plegaban a ellos? ¿Qué acciones y expresiones empleaban ustedes para lograr la notación (copia del pizarrón), el uso de la palabra ante sus preguntas, o la realización de la actividad, por parte de cada unx de ellxs? En los casos de Luna, Brisa y Luciana, pueden apelar a su historia escolar: ¿qué hacía o decía el o la docente de la escuela primaria cuando un o una alumnx no “obedecían un pedido o una orden”?

Abro un paréntesis para compartir una parte de mi propia interioridad, expuesta en sus triangulaciones con una instancia de reflexión consolidada a través de un curso de postgrado. Porque, como ustedes ahora y más adelante, sigue inquietándome la idea misma de autoridad, clave de interpretación del concepto de autoridad pedagógica. En el curso del que hago referencia, entre otras temáticas y problemáticas relativas a cómo va mutando y convirtiéndose en algo inasible la pedagogía encarnada en lxs docentes, esto es, la enseñanza situada, en relación con otros y sus aprendizajes, nos acercamos a unas figuras- modos de nombrar a lxs docentes y cómo habitan y hacen habitable, o no, las aulas y las escuelas- entre las que se destacan “el docente bicho”, “el docente ekeko”, “el docente corresponsal”, “el docente paracaidista”... El docente ekeko se configura, en palabras de Silvia Duschatzky, como quienes

*“... también llevamos otros recursos para poner en juego. Apuestas. Ganas. Estamos ahí, y tomamos aire un segundo antes de entrar con la expectativa de que algunas de estas tantas cosas que pensamos para la clase de hoy sea posible de poner en juego, y con la expectativa de que algunas de las mañás que cargamos entre nuestros colgajos nos habilite algo más. Profes- ekekos, personificaciones de la abundancia de disparadores que posibiliten diálogos, discusiones, cosas que pasen. Colgajos que habiliten el campo de lo decible. De lo pasable. Profes ekekos, hombrecitos o mujercitas orquestas. El docente ekeko cuenta con la ¿capacidad? de saber- o de creer- que algunos de esos colgajos que lleva al aula funcionará: quizás alguna anécdota, un trabajo clásico, un recurso novedoso, una improvisación... Mitad apuesta, casi acto de fe en ese pequeño gurú con mirada viva, y mucho pero mucho trato con la suerte. Y mitad también saber curtido de combinar elementos y crear con lo que hay. Profes ekekos con un eterno llamado a la fertilidad. Cargar con ese “lo que hay” en las espaldas, para cargar a la vez todo lo que se puede hacer con ese “hay” (lo limitado).”*

Desde estas, y otras muchas más reflexiones, les ofrezco una de mis producciones en el curso mencionado:

Le tocan las dos últimas horas del viernes en el Séptimo C. El “Buenos días” se pierde en el bullicio; acomoda videoprojector, net, parlantes, y anuncia, para quienes puedan oír, que trabajarán con un video sobre Quiroga, y cortos de un par de sus cuentos, para comprenderlo mejor. “*Después retomamos la lectura, con el final de “Juan Darién”*”, insiste. Le pide a cuatro o cinco que guarden el celular, separa a otros que se arrojan útiles, se acerca a las que conversan y solicita silencio “*por unos minutos*”. Las acotaciones durante la proyección se van diluyendo entre murmullos desganados. “Hasta acá llegamos”, piensa, “como yo a esta hora”.

La breve lectura resulta bastante inesperada, varios preguntan y unos cuantos comentan, pero el tiempo no se puede estirar como chicle, habrá que resignarse al cuestionario, o mejor un comentario personal sobre el final, porque cuando alguien preguntó qué quería decir ese grito, notó la interrogación en muchos rostros, y algo más. Los invita a imaginar plásticamente al personaje; las propuestas, curiosamente, no la desconciertan- dibujando con la estética del manga, o de un tatuaje, armar un corto (“*¿Pero cómo lo harían?*” “*Con los dibujos del manga, profe...*”, respuesta socarrona), buscando o inventando una canción (algunos están formando una banda...) “Parece que así sí”, se dice, a modo de consuelo. Unos segundos más y el estrépito del timbre invita a salir empujándose y, de ser posible, gritando. Se le acerca Dylan, supuesto futuro líder de barra brava, o presente, quién sabe. “*Profe, a usted le dejamos ver las rayas*”.

Elijo ese cuento porque, cuando lo descubrió, se sintió abrumadoramente conmovida; ahora, se esfuerza en pensar en cómo lo podrían leer esos chicos y chicas, tan diferentes a su recuerdo de ella misma, en un mundo tan diferente, también, y en una escuela que, de a ratos, sigue siendo igual, y en otros se vuelve territorio. Le pregunta a esos sus alumnos, no los deseados de los que se hablaba tanto en el profesorado sino los reales; ellos le ofrecen, cuando no están ensimismados, algunas pistas posibles de esos modos de ser que arman mundo, pero

siempre etéreas, difusas, inaprensibles. El resto hay que descifrarlo, imaginando, leyendo y volviendo a preguntar y preguntarse, tratando, muchas veces en vano, de colocarse en sus lugares para escudriñar aquello que se intenta en esas clases. Y arriesgándose.

Hay algo de inocencia en la docente ekeko, y mucho de esperanza, palabra baladí en estos tiempos. También mucho de oficio, de presencia en las aulas. Tiene claro el “para qué”, o eso anhela; no tanto el “cómo”, pero intuye que se va dibujando, aunque sea de manera caprichosa, en cada encuentro. Percibe rastros de ese vértigo del aquí y ahora que la impulsa a seguir avanzando entre lo precario de la escuela y sus formas antiguas y esas otras, en gestación; quizás no sabe bien qué es, pero a veces pareciera vislumbrarlo.

Ser un líder, mediador, gestor, autónomo, ejemplar, la autoridad, crítico, reflexivo, creativo... Todo lo que le resultó alguna vez verdad incuestionable, mostró la fragilidad de sus límites, y se encontró en este presente frente a esta escuela y estos chicos y chicas que, a través de palabras sueltas, gestos, miradas y silencios, transgredieron aquello minuciosamente estudiado. En este devenir, lo vivido se desplegó ante ella, anteponiéndose a cualquier pretensión de “dar clases de” contenidos, reglas, valores. Y en ese momento se descubrió expuesta.

No lo sabe, pero esas incertezas – quizás matizadas por esa lectura aparentemente al pasar, Deleuze, la verdad y el punto de vista- cimentaron el punto de inflexión que la condujo a otras maneras de pensarlos y pensarse, y así sentir lo que se creaba en las aulas, allí donde lo imprevisible se vuelve cotidiano. Sin que tenga conciencia plena, y a contrapelo de la prescripción impuesta por los que saben y por los que mandan, recorre el entre deber y ser, experimentando la escuela.

Luego de acostar a la nena y lavar los platos, busca su cuaderno y escribe, en el Anecdotario: “Al final, con el cierre del cuento, Dylan se me acercó y me dijo que me dejaban ver sus rayas...”

Desde otra perspectiva, va a precisar María Beatriz Greco (2017), doctora en Filosofía y Ciencias Sociales, que la negación a la interrogación en torno del concepto de autoridad nos lleva, indefectiblemente, a naturalizar el orden de jerarquía en la relación pedagógica, los efectos que produce en términos de dominación, y el mantenimiento de una dicotomía, caracterizada por la experta como falsa, consistente en la elección entre educar en forma autoritaria, o no educar. Convenimos en que habitualmente consideramos lógico, esperable y aceptable que en esa tríada pedagógica definida por las relaciones entre docente- alumnx- conocimiento, un sujeto se coloque en una posición de superioridad y, consecuentemente, otro se defina desde una posición de inferioridad, lo que imprime una forma de dominación del primero sobre el segundo- en tanto imposición que remite a un proceso de aculturación-. En estas coordenadas y bajo estas condiciones, se establece cierta forma de autoritarismo. Respecto de la formación docente inicial, aluden dos expertas:

*“Lo que antes estaba garantizado por la institución escolar ahora tienen que lograrlo los sujetos que enseñan cotidianamente. Hasta no hace tanto, la autoridad pedagógica era inherente al rol, al cargo: por el solo hecho de ocupar «el lugar de» (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) las condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente y más allá de ellos.” (Vezub y Alliaud; 2012: 15)*

Pareciera, entonces, que esta característica deviene de la discusión, nunca saldada, entre autoridad y autoritarismo; personalmente, considero que la autoridad existe en forma objetiva, independientemente de las posiciones particulares. El docente, en el nivel en el que se inscriba, porta una autoridad devenida del cargo, que puede ser refrendada, en los primeros niveles, también por la edad; ahora bien, esa autoridad puede o no ser reconocida y legitimada por superiores, pares o estudiantes, e incluso personal de maestranza y referentes de lxs estudiantes.

Por otra parte, en las aulas y ya enfocándonos en la tarea de enseñar, el autoritarismo es una elección, que entiendo se produce por decisión, o por lo menos aquiescencia, personal. Arriesgo que en parte se expresa como resignificación de aspectos ligados a la propia historia personal- familiar y a la biografía escolar, de allí que se instala al interior de sociedades en las que la violencia integra formas de vida. Se trataría de aspectos que integran el habitus, al decir de Bourdieu, como disposiciones organizadas en matrices y expresadas en la percepción, la apreciación y la acción. A su vez, se reorganizan colectivamente integrando habitus docentes, formas de ser y hacer la docencia, y en sus

prácticas pueden distinguirse, de acuerdo con María Cristina Davini (2015), zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes. Las primeras se instituyen en ese habitus, en tanto las restantes cuentan con el potencial de habilitar o posibilitar el ejercicio reflexivo.



Tempest (1885)

Una cuestión a aclarar- por las dudas- es que ser autoritario no implica “ser malx”, no significa única y exclusivamente maltratar verbal o incluso físicamente a lxs alumnxs. Puede ser también, siguiendo el recorrido propuesto, desconocer los saberes que ellxs portan, inhabilitar sus palabras o no escucharlx, o, más sencillo de entender aún, “dar clase” en lugar de enseñar. Dicho de otra manera, ejercer el autoritarismo supone negar al o la alumnx en su carácter de sujeto en constitución que requiere de una enseñanza orientada a promover y apuntalar su aprendizaje, sus construcciones de sentido, sus apropiaciones. Pensemos esta apreciación pero en colectivo, además, ya que el docente no es un particular en tanto su práctica es social, por eso el concepto de habitus refleja mejor esta idea colectiva en tanto social, desde el sujeto docente. En este orden de cuestionamientos, Diego Rosemberg (2012), docente e investigador, y en relación con el nivel secundario, señala que los docentes no son plenamente conscientes de que, desde su génesis a la actualidad, en las instituciones educativas se han establecido y naturalizado situaciones de exclusión, discriminación y violencia.

El problema que interesa se encuentra en las intersecciones entre autoridad y autoritarismo, en su porosidad. En las aulas de la escuela se instituyen parcelas en las que lxs docentes, para llevar adelante su tarea, se deben posicionar desde cierto lugar: cuando se estipula el momento de escucha, por ejemplo, antes de iniciar una secuencia explicativa, o cuando se imparten consignas orales, o en la instancia de revisión de las producciones de lxs alumnxs, apelando comúnmente a la seducción o la amenaza (que a su vez conforman núcleos violentos). Recordemos también que el poder se erige en una organización reticular, no se encuentra naturalmente depositado en el docente, sino que recorre a cada uno de los integrantes de la clase, ese espacio individual y colectivo a la vez. Un ejemplo es la resistencia que encuentra Alicia por parte de los estudiantes en las clases de Historia- “La historia oficial”.

Continuando con el análisis interpretativo de Greco, resulta conveniente releer algunas de sus aproximaciones, que ofertan la posibilidad de revisión de prácticas, desde el capítulo “Autoridad e igualdad: paradojas de un ejercicio en tiempos de transformación” del material obligatorio de la cátedra. Pueden guiarse por los siguientes tópicos:

- Autoridad e igualdad.
- “Desigualdad igualada” como tipo de autoridad.
- Triple sentido de la desigualdad.

- Maestro ignorante que “trabaja” de maestro y autoridad.
- Autoridad pedagógica al modo del “maestro ignorante”.
- La pregunta por el método.
- Relación pedagógica emancipadora.
- Enseñar como poetizar, pintar o improvisar.

Sugiero, si les parece pertinente, enriquecer o ampliar lo expuesto en el texto académico, atendiendo el abordaje realizado por Greco, consultando en: <https://www.youtube.com/watch?v=1psuWZH5Qs>

#### Actividad 2

Elegirán uno de los tópicos, y construirán una relación estrecha y sólida entre lo que este plantea y alguna instancia relativa a sus prácticas de enseñanza, o a su historia escolar. Esta producción escrita, no mayor de dos o tres párrafos, será presentada en el foro, hasta el día domingo 25, 15 hs., sin excepción



Chaos (The Creation) (1841)

Ahondando en el presente y futuro formativo, puedo mencionar una instancia, momento, particularidad de esta última en el desarrollo de las etapas de Residencia previas al ciclo académico 2020. Más de una residente consultó en clases acerca de una valoración realizada por la maestra de grado respecto de la necesidad de “dominio de grupo” al interior de sus prácticas, sin que tome conciencia de lo que implica “dominar” a un “grupo”, ya que esa expresión forma parte de la lengua informal escolar, naturalizada a través del uso y por ello cargada de historicidad acrítica.

Se trata de una cuestión en la que nunca me había detenido, ya que entiendo que se adentra en la conformación de la presencia que apuntala la transmisión. En esos momentos vuelvo a discutir con los “vacíos formativos”, aquello que integra el curriculum nulo del profesorado en relación con las complejidades de la práctica, que no se deja apresar totalmente en la producción académica, y que requiere de mayores y más organizados acercamientos, sistemáticos y metódicos y con propósitos definidos, a las aulas de las escuelas.

La teoría y los conceptos pueden devenir en “letra muerta” si no se revisan, contrastan, reelaboran, problematizan, a la luz de lo que efectivamente ocurre en ese espacio particular e institucional en el que desplegarán su tarea docente.

Siguiendo el planteo de Lea Vezub y Andrea Alliaud (2012), uno de los múltiples problemas con los que se encuentra el docente novel- y podríamos agregar el o la practicante y residente-, consiste en las dificultades para crear un ambiente ordenado y armónico de trabajo, ejerciendo el control y solucionando irrupciones o dificultades en relación con el o los comportamientos de lxs alumnx, todxs, algunx o algunxs, ya que “*Mientras aprenden las reglas de sus contextos laborales institucionales, los docentes principiantes están preocupados por mantener la disciplina y el control de la clase.*” (Vezub y Alliaud; op. cit: 20) Cómo se instituye la autoridad resignificando los postulados de Greco será la tarea a repensar, de aquí en más.



Tempest (1851)

#### Fuentes consultadas

- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (8), septiembre-diciembre, pp. 679- 704. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>
- Branda, S. (2015). Marcas que imprimen las instituciones educativas: las diferentes relaciones que se entretajan en su interior. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas”. Disponible en: <https://studylib.es/doc/8682516/marcas-que-imprimen-las-instituciones-educativas>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens
- Greco, M. B. (2017). Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 2, 1–12. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1030>
- Rosemberg, D. (2012). El dilema del secundario. *Le Monde Diplomatique*, Suplemento 1 "La educación en debate". Universidad Pedagógica Buenos Aires
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Informe final ANEP, CODICEN. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>