

La educación en debate

#5

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Qué es la autoridad en la escuela?

por Inés Dussel*

La autoridad pedagógica está en cuestión. Unos dicen que se ha perdido y que debe restaurarse. Otros celebran que esté en decadencia y proponen construir espacios donde ya no sea necesaria porque, argumentan, cada uno se autorregula.

El debate debe enmarcarse en la transformación general de la autoridad en las sociedades. No empieza hace diez o veinte años: la historia está llena de luchas a favor y en contra de la autoridad. Sin embargo, hay que reconocer que en las últimas décadas el cuestionamiento se extiende cada vez más. Ya no se trata de reemplazar los elencos o de poner arriba a los de abajo, sino de repensar sus formas y sus figuras, sus modos de ejercicio y sus fundamentos.

Son varias las causas de este fenómeno. En *La crisis de la educación*, escrito en 1954, Hannah Arendt se preguntaba –aún procesando la Segunda Guerra Mundial– por el declive de la autoridad y lo vinculaba a la ruptura de la tradición. Para la filósofa, cuando el mundo experimenta guerras y crisis de sentido, se vuelve más difícil justificar las acciones por una apelación a lo ya hecho. Por eso las autoridades se vuelven débiles, y las relaciones entre las generaciones, más horizontales. Los adultos sienten el mismo desamparo e impotencia ante los horrores del mundo que los niños, y ya no pueden erigirse en representantes de la tradición.

Otros pensadores, como Zygmunt Bauman, señalan que en las últimas décadas cambió la organización social y económica que da fundamento a la autoridad. Hoy se promueve la liquidez de los vínculos y las instituciones, y se coloca a la innova-

ción y la creatividad en el podio de las virtudes. La tradición ya no es un valor: prima el auto-diseño, la novedad, la originalidad, lo provisorio y seductor. Todos desplazamientos ostensibles en la cultura digital: vale más lo *cool* que lo serio, el shock emocional que la reflexión meditada, la extensión que la profundidad, la inmediatez que la distancia crítica.

La autoridad tradicional tiene cada vez más problemas para imponerse, y las que tienen más eficacia son las formas sutiles, flexibles y adaptables a distintas situaciones. Estos “nuevos liderazgos” suelen renunciar a los símbolos reconocibles, y admiten que deben legitimarse a diario ante ciudadanos cada vez más parecidos a clientes. “Decir la ley”, enunciar una norma que quiere ser universal y no someterse al gusto del ciudadano-consumidor, se vuelve problemático, algo generalizado en los países occidentales e incluso en los orientales, como lo muestran las revueltas en los países árabes. Las viejas formas de autoridad parecen estar en retirada.

El matiz argentino

En la Argentina, el debate adquiere matices propios por su historia reciente. La crítica a la autoridad se explicitó en las movilizaciones políticas y sociales de los 60 y 70. También en el plano educativo y en el familiar fueron tiempos de cuestionamientos a padres, profesores y lecturas. “La imaginación al poder” o “todo el poder a los estudiantes” fueron las consignas de entonces. Surgió una gran expectativa en torno a los jóvenes que venían a ocupar posiciones de autoridad, y al mismo tiempo un gran miedo.

La reacción autoritaria a este cuestionamiento político, cultural y económico llegó rápido: Argentina vivió una dictadura sangrienta entre 1976 y 1983. El hecho de que fuera el Estado, supuesto garante de la paz social y del bienestar ciudadano, quien encabezara el secuestro, la tortura y el asesinato de hombres, mujeres y niños, no es un dato menor para entender la ilegitimidad de la autoridad en nuestro país. Cuando el

Estado se convierte en terrorista, se rompe una barrera difícil de reparar.

La condena moral a la dictadura llevó a que después de 1983 el Estado y buena parte de sus dirigentes tuvieran una posición débil para hablar en nombre del bien común. Las apelaciones a la autoridad traían aparejado el temor al autoritarismo. La crisis del 2001 renovó esa desconfianza. En estos últimos ocho años, empieza a reconstruirse la autoridad estatal que surge con mayor legitimidad, aunque no exenta de tropiezos y disputas. Los avances en la justicia, sobre todo en los juicios a los genocidas, y el reconocimiento de derechos sociales y civiles como la Asignación Universal por Hijo, el matrimonio igualitario y el debate sobre el aborto, muestran mayor preocupación por que el Estado vuelva a ser garante del bienestar de la población.

El aula en posdictadura

¿Qué sucede, en este contexto, con la autoridad pedagógica? Inmediatamente después de 1983 el debate sobre el autoritarismo de la educación ocupó un lugar central. Trabajos de Cecilia Braslavsky, Juan Carlos Tedesco, Daniel Filmus y Graciela Frigerio, desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y desde

otras instituciones, evidenciaron que el régimen militar había implicado no solo la represión de la disidencia, sino también un empobrecimiento cultural y una sospecha sobre toda la enseñanza. La prohibición de enseñar más de trece letras en primer grado de la primaria (expresada en el currículum porteño de 1981) se convirtió en el emblema de una política oscurantista y conservadora. Otras consecuencias de la dictadura –la legitimación de la segmentación social y el inicio del abandono de la escuela pública por parte de las clases medias– tardaron más en llegar a la agenda.

Desde 1984 se inició un proceso sinuoso de democratización de los vínculos en las escuelas y de renovación de los contenidos que también hay que poner en línea con las reflexiones de Arendt y Bauman. Esos procesos repercutieron en la configuración de la autoridad docente, y deben analizarse con detenimiento para comprender el presente.

En primer lugar, en la posdictadura se cuestionó al *adultocentrismo*, la injusticia de las normas y la escasa distribución de la palabra y la participación en las escuelas. Esto llevó a crear distintas maneras de cogobierno, que hoy toman la forma de acuerdos y consejos de convivencia. El lenguaje de deberes y derechos cedió lugar al de la responsabilidad individual, a repensar los propios actos, al taller de reflexión o a la acción reparadora. La sanción, en muchas escuelas, se convirtió en mala palabra y sinónimo de expulsión. No fue un proceso homogéneo, y se sabe que aún persisten muchas actitudes autoritarias, pero la tendencia fue estructurar formas de participación y de gobierno donde los docentes no sean los únicos legisladores del orden escolar, y donde la autoridad se legitime mediante la persuasión.

En segundo lugar, se discutió con intensidad sobre los contenidos y las formas de enseñanza. Después del “vaciamiento de contenidos” de la dictadura, había que llenar la escuela de “saberes socialmente significativos” que habilitaran la participación crítica en la sociedad. Pero esa advocación general de “una escuela que enseñe” fue cooptada por otra más poderosa, que fue la hegemonía de la didáctica y la psicología constructivista muy laxamente entendida, que respondían a la demanda de más democracia en el aula.

El nuevo sentido común pedagógico organizado a fines de los 80 y en los 90 estableció que un buen docente debía ser un guía, orientador o facilitador del aprendizaje que estaba en manos del alumno. La lección del maestro a todo el grupo, las lecturas en voz alta, la memorización y los ejercicios de repetición o copia pasaron a ser tabú, símbolos de prácticas autori- →

La referencia

“La autoridad es la referencia dentro de la institución. No está definida sólo por el cargo, sino también por el respeto que genera en la comunidad educativa, cualquiera sea su rango: desde el director hasta el auxiliar, incluyendo a chicos que se destacan en el centro de estudiantes o por acciones solidarias. O los docentes que además de enseñar contenidos, son fuente de consulta para las dificultades de los alumnos. De hecho, en algunas escuelas al profesor tutor lo eligen los estudiantes.” (Jorge Samonta, regente de la E.E.S.T. N°4 de Avellaneda, Prov. de Buenos Aires)

Roberto Matta, *Pose Etat*, 1960 (Gentileza Christie's)

→ tarias y anticuadas que desconocían los procesos de construcción del conocimiento. La transmisión fue despojada de su contenido de herencia cultural y asimilada a una forma de reproducción mecánica y antidemocrática. Los docentes debían, entonces, organizar entornos de aprendizaje que promovieran los procesos de construcción de conocimiento por parte de los alumnos; un objetivo deseable pero que en su implementación supuso equívocos. Si la teoría decía que había que partir de los conocimientos previos de los estudiantes, esto se interpretó como un largo momento de intercambio de opiniones que no siempre llevaba a una construcción colectiva de saberes. Tampoco estaba claro cómo esa construcción individual se vinculaba al aprendizaje de las disciplinas que implicaban una ruptura con el conocimiento cotidiano. No había pistas claras sobre cuándo y cómo había que plantear conflictos cognitivos para impulsar esa apropiación individual de otros esquemas interpretativos; o sobre cuándo y cómo se organizaba un trabajo grupal sobre la base de los ritmos diversos de cada alumno para posibilitar que el grupo llegase a un acuerdo, aunque sea provisorio, sobre el significado.

Todo eso generó confusión sobre métodos y contenidos. Lo que se impuso en muchas aulas fue el “todo vale”. Los docentes valoraban más el esfuerzo de los chicos y su actitud hacia el trabajo (lo que, paradójicamente, traía de nuevo al “buen alumno” tradicional, prolijo y obediente), pero se preocupaban menos por los resultados efectivos en la enseñanza y el aprendizaje, cuyas dificultades no se mencionaban. Esta confusión abonó el “abstencionismo” de los docentes, una renuncia a la tarea de enseñar, por quedar atrapados en discursos pedagógicos que impedían recurrir a sus viejas prácticas, pero que tampoco les daban herramientas para producir otra pedagogía.

Nuevas demandas

Esta hegemonía didáctica pretendidamente constructivista, pero que en la práctica era una mezcla confusa de fundamentos y estrategias de acción, basada en una búsqueda loable de democratizar la enseñanza, se combinó en las últimas dos décadas con tres cuestiones sociológico-

políticas que configuraron un panorama muy complejo para la autoridad docente.

La primera fue el deterioro de las condiciones de trabajo. La pérdida de poder adquisitivo del salario, la falta de inversión en infraestructura y las restricciones presupuestarias, junto a discursos deslegitimadores de la función docente, llevaron a que profesores y maestros trabajaran sobreexigidos, con más demandas frente a grupos numerosos y con menos apoyo del Estado y de las familias. En muchos casos se consolidó una relación burocrática con el trabajo y una posición de víctimas de los malos gobiernos. Una salida individual para ese malestar fue el ausentismo, que creció significativamente. Hoy el salario se recompuso, pero persisten condiciones exigidas en muchas escuelas. Hay que repensar el puesto de trabajo, las condiciones de contratación (sobre todo las horas cátedra en la escuela media), el apoyo pedagógico a maestros y el vínculo con las familias.

La segunda fue la crisis social y política de fines de los 90 y principios del 2000, que coincidió con la expansión de la matrícula escolar: llegaron más niños y adolescentes, que venían en peores condiciones por el empobrecimiento y la marginación social de sus familias. La demanda hacia los docentes empezó a ser contener, cuidar, escuchar padecimientos. Las escuelas se convirtieron en trincheras de inclusión social, atendiendo situaciones difíciles y sosteniendo un espacio de encuentro, de promesa de un futuro mejor, de toma de la palabra y de esperanza cuando muchos otros caminos aparecían cerrados. En la emergencia, fueron espacios hospitalarios y sostuvieron proyectos de largo plazo para los chicos y las familias. Pero el vínculo con el saber y el desafío intelectual quedaron muchas veces desplazados por la urgencia social.

La tercera cuestión es más reciente y tiene que ver con la introducción de los medios digitales en el aula. El uso de estas tecnologías, vinculadas al entretenimiento, la comunicación interpersonal y la navegación según el interés de cada uno, entran en conflicto con el modo escolar de transmisión. La escuela propone recorridos comunes, tareas que requieren esfuerzo y disciplina, y no toma al interés como algo dado, sino como una disposición que

se va ampliando con el acceso a otras experiencias con la cultura. Este conflicto entre individualización de la enseñanza y desafío cognitivo ya estaba presente por la hegemonía pseudoconstructivista, pero con los nuevos medios se complica más. La autoridad docente hoy tiene que vérselas con la desorganización del conocimiento en las redes sociales, con la pérdida de importancia del saber académico, con la inmediatez y la fragmentación de la atención.

Paradojas y tensiones

¿Cuál es la autoridad docente que emerge de este panorama? Hay experiencias disímiles. Algunos docentes se instalaron en la confusión, el malestar y la victimización, y por eso se abstienen de enseñar. Pero las investigaciones también muestran que hay otros, comprometidos con afirmar un sitio de transmisión cultural que dé lugar a la renovación democrática surgida en los 80. El auge de los diplomados, postítulos y cursos que promueven reflexiones sobre la enseñanza, es otra señal de que hay una búsqueda de mejorar la práctica y de encontrar bases sólidas sobre las que asentar una autoridad democrática.

¿Cuáles son esas bases? En primer lugar, habría que discutir si la educación puede prescindir de la autoridad. El docente se vuelve autoritario cuando fija posiciones inmovibles, cree que las capacidades y posiciones de cada uno están definidas de antemano o cuando no

habilita la palabra, no permite moverse, crecer o mirar las cosas desde otras perspectivas. Pero no toda asimetría es autoritaria: sería necio negar que docentes y alumnos no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, o las etapas vitales. La enseñanza implica la construcción de autoridad a través del currículum, el método de enseñanza, la jerarquía de saberes y las normas. Esa construcción puede ser más o menos abierta, más o menos plural.

La autoridad supone paradojas y tensiones que hay que transitar. Existe el riesgo de autoritarismo, pero también el de renunciar a enseñar. La responsabilidad puede otorgar al docente una confianza basada en el ejercicio de decisiones éticas, políticas y pedagógicas que se revisan periódicamente: para qué se educa, en nombre de quién, con qué derecho. La pedagoga afroamericana Lisa Delpit dice que hay que recordar siempre que se educa a los hijos de otros: ese reconocimiento debería provocar cautela y humildad respecto al lugar que se ocupa. La autoridad pedagógica debería asentarse en un saber docente sobre los conocimientos acumulados, sobre la vida, sobre la sociedad. Y ofrecerlo sin desprecio ni arrogancia, para que las nuevas generaciones lo recreen y reescriban. También hay que animarse a revisar cuánto de ese conocimiento acumulado sigue vigente: ni todo lo nuevo es bueno, ni todo lo viejo debe conservarse.

Hay que pensar cómo volver a autorizar a los docentes a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el saber; ése es el modo más democrático de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la tarea conlleva. En vez de convertirse en celosos guardianes de un pasado al que no debería volverse, habría que autorizarlos como intérpretes y puentes que dibujen otros cruces entre las generaciones y entre los saberes. Esos intérpretes se animan a “legislar” sobre lo que vale la pena enseñar y aprender, a construir una autoridad cultural y pedagógica, y al mismo tiempo evitan la tentación autoritaria sosteniendo que esas normas permanezcan abiertas a lo que aportan las nuevas perspectivas y generaciones. ■

Empoderar

“La educación pensaba la autoridad como herramienta de control. La impronta sarmientina veía la inclusión como homogeneización: controlar la diferencia. Así, era imposible no ver a la autoridad como violencia. El sentido común la define como preservación del ‘buen comportamiento’. Pero la autoridad debe correrse de la idea de imposición. Autoridad para los romanos y para Hannah Arendt era hacer crecer al otro, empoderarlo; no cercenarlo.” (Gabriel Brener, capacitador de Convivencia de la Dirección Bonaerense de Educación Secundaria)

*Doctora en Educación. Investigadora de la UNIFE y FLACSO.

ALBERTO SILEONI, MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Liderazgo consensuado

por Diego Rosemberg*

El ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, está al frente de una cartera que –desde las reformas de los años ‘90– no tiene injerencia directa en ninguna escuela. Aquí cuenta cómo puede fijar políticas, a pesar de esta paradoja.

¿Cómo construye autoridad un Ministerio que no tiene escuelas a cargo?

Un Estado debe tener solvencia ética para exigirles a otros actores, y nosotros demostramos que la educación nos importa, la pusimos en el centro, dignificamos a los docentes. No nos presentamos como un Ministerio sin escuelas; decimos que las 45.000 escuelas, los 11 millones y medio de alumnos, los 930.000 docentes son nuestros. Hay un Ministerio con autoridad moral después de que inició su gestión con sueldos de 300 pesos y hoy paga los salarios que paga. Construimos 1.500 escuelas; de un presupuesto universitario de 1.800 millones de pesos en 2003 pasaremos, el año próximo, a 17.000.

Pero las escuelas están bajo jurisdicción provincial.

Respetamos la autonomía provincial. Pero también decimos que las escuelas son nuestras y mostramos el norte de la gestión: se entregaron 1.800.000 netbooks y 40 millones de libros. Aparte hay un Consejo Federal de Educación donde discutimos y consensuamos.

¿Funciona el Consejo Federal de Educación?

Funciona bien; tiene que hacerlo mejor. Se toman decisiones; pero después hay que militarlas. El trabajo termina cuando la normativa llega al aula. La Ley de Educación Sexual, por ejemplo, se aplica en algunas provincias y en otras, no.

En esos casos, ¿cómo se impone la autoridad?

Es un liderazgo consensuado; sería un error avasallar la autonomía provincial. Pero otro error es que las provincias vean al Ministerio como una ventanilla de pago. Apoyamos financieramente objetivos consensuados en el Consejo Federal de Educación. Tenemos un federalismo débil. Hay provincias con el 97% del presupuesto destinado a salarios. En ese caso, las políticas provinciales son las del Ministerio nacional. Avanzamos: convertimos un archipiélago en un sistema educativo nacional.

¿La autoridad docente está en crisis?

No es crisis, es reconfiguración. Antes una autoridad era instituida por el cargo; hoy debe ser revalidada constantemente. No es un problema sino un desafío. Obliga a volver al origen de la función docente: invitar a otro, enamorar, generar una relación, provocar sed, curiosidad. Al director no hay que respetarlo por su cargo, sino porque no falta, porque un sábado acom-

paña a una actividad deportiva, porque abre la escuela para una asamblea aunque no esté de acuerdo y, también, es el que pone los puntos. Se habla de crisis cuando un chico le pega a un docente; son casos excepcionales. Sí hay una interesante renovación de lazos y lugares, y eso les genera incertidumbre a algunos docentes.

A diferencia de cuando se conformó la Nación, hoy muchas familias tienen más formación que el docente, ¿afecta eso a su autoridad?

Sin duda. Pero el fenómeno es multicausal; también hay papás sin instrucción que agreden al docente. Cuando era chico, mis padres automáticamente se ponían del lado del maestro; hoy no es así. Hay que ver quién es el docente, cómo sustenta su decisión, cuál es su actitud diaria. Hoy tiene que saber comunicar, prevenir, conducir un grupo y una clase, saber cuándo llamar a los padres. Antes no se lo sometía al escrutinio público, pero hoy le dicen: “¿Cómo le pone tres a mi hijo si no vino nunca?”.

¿Qué responsabilidad tiene el Estado en la merma de esa autoridad?

Tiene responsabilidad al deteriorar el servicio educativo, con gran pobreza de infraestructura, con condiciones laborales y salarios indignos. Hay otro fenómeno que es que hay chicos que vienen de capitales culturales más pobres, y son la primera generación de terciarios docentes. Es una buena noticia. Pero también puede ocurrir que empobrezca la relación docente-alumno, porque uno puede dar lo que tiene y anunciar el futuro si lo ve.

¿Las comunidades educativas deben elegir sus propias autoridades?

Una escuela no debe ser conducida por asamblea, sino por los adultos. A diferencia de otros países, tenemos una tradición: el Estado selecciona autoridades, y cada vez lo hace mejor. Hay transparencia en la elección de docentes en Argentina.

¿Los centros de estudiantes amenazan la autoridad?

Nosotros los alentamos. Ya funcionan consejos de convivencia en la mayoría de las provincias. En algunas mejor que en otras. Del impulso de los funcionarios depende transmitir que esos órganos no menguan la autoridad adulta, sino que la democratizan. Tiene que haber canales de participación. Los centros de estudiantes no sólo deben existir, sino estar vivos, permitir la circulación de la palabra, siempre respetando la asimetría y la autoridad. Es imposible conducir una secundaria si no escuchas a los chicos. ■

*Periodista, editor de la revista digital Tema (Uno), de la UNIPE, docente de la Universidad de Buenos Aires.

JULIETA PARAJÓN, DOCENTE

“Motivar para legitimarse”

por Tali Goldman*

Julieta Parajón –de actuales 28 años– todavía estudiaba Economía en la Universidad de Buenos Aires cuando descubrió que lo suyo era la docencia. “Esto es lo que amo”, pensó ni bien comenzó a dar clases en el Ciclo Básico Común en 2010. Casi al mismo tiempo, la llamaron para enseñar matemática en el Instituto Nuestra Señora de Lourdes, de Banfield, y en la Escuela Media N° 11 de Monte Chingolo, Lanús. “Encontré dos realidades muy diferentes. En el instituto privado contaba con todos los materiales y, por otro lado, trabajaba en uno de los lugares más marginales del conurbano. Al principio, cada vez que me iba de la escuela de Monte Chingolo, salía llorando porque no sabía cómo controlar a los chicos.”

“No faltaba, preparaba las clases y corregía sus tareas: así notaban que me importaban.”

Parajón había asumido un desafío que otros habían declinado. Hasta su llegada, aquel curso de la Escuela N° 11 no tenía docentes en varias asignaturas porque no encontraban profesores que quisieran hacerse cargo. “Estaban acostumbrados a no hacer, a estar relegados”, explica. La fotografía –describe– se repetía: bullicio constante, peleas entre chicos, falta de atención. “Tuve que poner el escritorio contra la puerta y escribir en el pizarrón mirándolos a ellos porque si no se agarraban a piñas”. La docente sabía que tenía un límite y los alumnos se lo hacían notar: “Profe, no se haga la gata y no se zarpe que le va a caer un tiro en la rodilla”, le advirtió un alumno la primera clase.

Parajón no se dio por vencida, confiaba en captar la atención de los adolescentes. “Daba clases los lunes y se me ocurrió comenzarlas hablando de los partidos de fútbol del domingo. A partir de los resultados, comencé a explicar conceptos matemáticos, las variables dependientes e independientes, los números positivos y negativos”. De a poco, los estudiantes comenzaron a responderle y a comprender los contenidos. “El que me había amenazado –recuerda– fue el que más se enganchó. Sabía que si ganaba su atención, todos iban a respetarme porque era el líder.”

Pero ese no fue el único motivo por el cual Parajón comenzó a sentirse con autoridad frente a los alumnos. “No faltaba nunca, preparaba todas las clases y, como me di cuenta que los chicos no hacían la tarea, me llevaba a casa los trabajos que hacían en el aula y los devolv-

via corregidos para que notaran que me preocupaba por ellos. Muchos docentes, en cambio, faltaban sin aviso. Como los chicos iban siempre, ellos eran la autoridad. Por el solo hecho de ser profesor, los alumnos no te respetan. Comienzan a hacerlo cuando se dan cuenta de que te importan, de que pensás las clases, y que dejás tu vida en esas horas de tiza y borrador.”

Parajón ya no trabaja en la Escuela Media 11, ahora lo hace en otros cinco establecimientos, tres de gestión pública y dos privada. La dificultad que tienen los profesores para concentrar horas de clase en una misma escuela se convierte, para ella, en una de las grandes falencias del sistema educativo, que conspira contra la legitimación de la autoridad docente. “Es imposible armar un equipo, hay desconexión y no podemos abordar en común los problemas de los chicos. A veces son los preceptores los que tienen verdadera autoridad, porque están todo el día con ellos y los conocen bien. Ni siquiera los directores suelen ser referentes de consulta, porque están más abocados a las tareas administrativas que a las pedagógicas.”

Muchos docentes –advierte Parajón– se niegan a *aggiornarse* a las problemáticas de la escuela en el siglo XXI, y eso genera conflictos con el concepto de autoridad, tanto para los alumnos como para los profesores. “Algunos se achanchan, porque total –como les escuché decir a varios– ‘estos negros de mierda no entienden nada’. Son estos mismos prejuicios los que llevan a muchos alumnos a tener actitudes de violencia con sus compañeros y docentes”, subraya. Y agrega: “Es fundamental motivar a los chicos, que sientan que son capaces. Y para eso es fundamental un equipo con reglas comunes, porque si cada uno aplica su propia ley, el conjunto no funciona”.

Parte del problema, según reflexiona la profesora, también tiene que ver con las herramientas que posee el docente. “Es indispensable que nos capacitemos y formemos permanentemente, que tengamos recursos a la hora de estar con los chicos, eso también nos legitima.”

La manera de concebir la autoridad que tiene cada docente, según sostiene, se encuentra íntimamente relacionada con el momento en que recibió su propia formación. “Quien estudió durante la dictadura concibe una autoridad que se impone, un docente iluminado y un alumno como tabla rasa. Mientras que quienes estudiaron durante el menemismo, son absolutamente descreídos. Vieron desde adentro de la escuela cómo el Estado devastó la educación pública y deslegitimó absolutamente su profesión.” ■

*Periodista. Licenciada en Ciencias Políticas. Colaboradora de la revista digital Tema (Uno) de la UNIPE.

Violencia

“No hay nada en la sociedad que no esté en la escuela ni nada en la escuela que no esté en la sociedad. La violencia escolar no es un fenómeno de la escuela, sino una expresión de la violencia que existe en la sociedad. Que estemos en democracia no implica que hayamos aprendido a convivir en democracia.” (Ana Diamont, profesora de Didáctica General en la Facultad de Psicología de la UBA y coordinadora de la Biblioteca Nacional del Maestro)

CAMILA GOLDFEDER, ESTUDIANTE

“Hay que ganársela”

por Tali Goldman

Camila Goldfeder cursa quinto año del Liceo N° 9, Santiago Derqui, de Capital Federal. Con apenas 16 años, ya presidió su centro de estudiantes: “Con un amigo –cuenta– nos lo pusimos al hombro, porque nadie quería tomar las riendas”.

¿Cómo definís a una autoridad?

Una persona no tiene autoridad, sino que se la dan. Yo, por ejemplo, como presidenta del centro de estudiantes, tenía autoridad porque la mayoría me había votado y porque me escuchaban, me respetaban y me daban la posibilidad de estar al frente de un espacio que es de todos los estudiantes.

¿La autoridad hay que ganársela?

Exacto, la autoridad la dan los de abajo. Cuando la declaman los agentes de poder sin que el pueblo los legitime, son dictadores.

En la escuela, ¿cómo se impone la autoridad?

En mi escuela nombraron a una nueva rectora. Fue durante muchos años una excelente profesora de Historia, admirada por todos y también fue ex alumna del colegio. Como es una muy buena docente, infunde respeto. Y ella, a su vez, respeta mucho a los demás, nunca la vi burlarse de un chico.

¿Existen profesores sin autoridad?

Sí. La autoridad no es intrínseca al puesto. Para ganársela, un profesor tiene que conocer mucho su materia. No alcanza con entrar al aula y decir: “Soy el profesor”. Si hago una pregunta y no sabe qué responder, no voy a respetarlo. Tiene que demostrar que sabe enseñar; que tampoco es lo mismo que saber a secas.

¿Y qué tipo de autoridad tienen los estudiantes?

Les damos autoridad a la autoridad. Entonces, algo de poder tenemos. Los profesores y directores sin alumnos, no tienen autoridad. Pero no diría que tenemos más autoridad sobre los docentes

que la que ellos tienen sobre nosotros.

¿El centro de estudiantes es un actor de poder?

En mi colegio, más o menos. Estuvo activo hasta 2005, cuando cerró porque nadie quería hacerse cargo. En el 2008 votamos para ver si queríamos tener uno y, por suerte, ganó el sí. Durante los primeros años fue muy desorganizado. Es importante tener una organización, delegados, comisiones porque es lo que nos representa y legitima ante otros actores.

¿Tus compañeros respetan al centro de estudiantes?

Unos sí y otros no. Hay chicos que no les importa nada, y otros que ven que nos esforzamos por cambiar cosas. Pero hay situaciones en las que todos nos respetan: en la información sobre los temas de política estudiantil, en la organización de actos y marchas. Nosotros tampoco reclamamos mucha autoridad. Creemos que tenemos que ser lo más horizontal posible, porque el centro de estudiantes somos todos.

¿Cómo ven al centro de estudiantes las autoridades escolares?

La mayoría no nos legitiman, piensan que estamos perdiendo el tiempo. La rectora, en cambio, nos ayuda mucho, pese a que es muy estricta. Eso genera confianza. La política estudiantil a veces consiste en estar en contra de todo. Yo creo que la única forma de construir es cooperar, y cuando se lo hace tanto desde los estudiantes como desde los directores, es cuando se arman las mejores cosas.

¿El rol del Estado influye en las relaciones de autoridad dentro de la escuela?

Seguro. Un Estado preocupado por la educación pública, que aumenta el salario docente, hace que los profesores estén más contentos y genera otra forma de enseñar. Si a un maestro no lo respetan en el trabajo, se refleja en cómo trata a los alumnos. Además, si descreés de todo y no respetás a los políticos elegidos por el pueblo, qué le queda a una escuela. ■

STELLA MALDONADO,
GREMIALISTA

La fuerza del saber

Stella Maldonado, secretaria general de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), hace más de veinte años que se dedica a tareas gremiales. Asegura que la coherencia entre lo que dice y lo que hace, la presencia en los lugares de conflicto y el conocimiento de las problemáticas laborales, es lo que le confiere legitimidad entre sus pares. Y que, a pesar de que las funciones sindicales le hicieron perder la cotidianidad del trabajo en el aula, el contacto permanente con los delegados y las asiduas visitas a las escuelas le permiten tener los pies en la tierra.

“La idea de autoridad se encuentra en crisis y se está resignificando en el mundo entero. Pero en nuestra sociedad está signada por los efectos de la dictadura militar y de las políticas neoliberales que eclosionaron en 2001. Un Estado que mató, hizo desaparecer personas y robó niños, y que en lugar de velar por el bien común, lo hizo por los grupos concen-

trados de capital, perdió autoridad. Y los docentes quedaron totalmente desautorizados, sobre todo después de las políticas privatistas de los 90”, señala Maldonado. También propone contextualizar la situación actual con la pérdida de autoridad parental y la disolución de las asimetrías en la relación habitual entre adolescentes y adultos. “Hay un fenómeno de época –completa–. Por un lado, se sobrevaloriza a la juventud, pero a la vez, esos mismos adolescentes son vistos como peligrosos, de los cuales hay que cuidarse.”

La mayoría de los docentes, advierte la gremialista, están preocupados por la dificultad que tienen los estudiantes para internalizar normas de convivencia y de trabajo. El camino hacia la reautorización de maestros y profesores está, desde su perspectiva, íntimamente ligado con políticas públicas que incluyan la formación gratuita permanente y la capacitación en servicio del docente. “Es necesario también que los docentes puedan conocer la realidad de la escuela en la que trabajan: las características de su población, su historia, las migraciones, la tasa de desempleo, el acceso a los servicios de salud, al sistema de transporte, la llegada o no de agua potable, cuáles son las organizaciones sociales, culturales, políticas o religiosas del lugar, etc. Esto va a permitir, sin dudas, el fortalecimiento del vínculo de la escuela, tanto con los estudiantes, como con sus familias y el resto de la comunidad. El saber confiere autoridad.” ■

T.G.

La igualdad como principio

“Se suele sobreentender que la autoridad es jerarquía y desigualdad. Sin embargo, aunque no se refieran directamente a cuestiones de la pedagogía y de la educación, podemos rescatar de ciertos autores de la filosofía política contemporánea, la idea de que las nociones de autoridad e igualdad no se oponen. En el campo de la educación se presenta la gran contradicción de querer constituir iguales desde una relación que es asimétrica. Las instituciones cambian; los sujetos y las relaciones que establecen entre ellos, también. Todos cambiamos, pero la escuela intenta mantener inmutable, a lo largo del tiempo, la definición de autoridad como jerarquía y desigualdad. Por eso hay que repensar la escuela y repensar también el concepto de autoridad dentro de ella, porque la igualdad no debe ser la meta a alcanzar por la escuela, sino un principio: somos iguales hoy.” (María Beatriz Greco, filósofa e investigadora. Directora del UBACyT “Configuraciones de la autoridad en educación”)



unipe: universidad pedagógica

Brinda formación superior a docentes de todos los niveles educativos.

Busca la excelencia académica desde una perspectiva disciplinar.

Estimula la investigación a partir de las prácticas en el aula.

Es pública, gratuita y semipresencial.

 comunidad de aprendizaje

WWW.UNIPE.EDU.AR

LA PLATA: CAMINO CENTENARIO N° 2565 ENTRE 506 Y 507 (SEDE CENTRAL) | CALLE 48 N° 845 PISOS 4° Y 5° (ADMINISTRACIÓN) | UNIPE.LAPLATA@UNIPE.EDU.AR

PILAR: SARA MAQUEDA N° 6760, DEL VISO | UNIPE.DELVISO@UNIPE.EDU.AR

ALMIRANTE BROWN: ESTEBAN ADROGUÉ N° 1224, ADROGUÉ | UNIPE.ADROGUE@UNIPE.EDU.AR

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria

Dirección editorial
Flavia Costa
Editor de Cuadernos de discusión
Diego Rosemberg
Informes y redacción
Hernán Aisenberg
Tali Goldman