



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
CENTRO UNIVERSITARIO ZONA ATLANTICA**

“Concepciones de autoridad y su relación con el aprender desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas secundarias de Viedma- Río Negro”

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

DIRECTORA: Mgter. Lidia Cardinale

AUTORA: Alicia Beatriz Len

Viedma, septiembre de 2020

Dedicatoria

*Este trabajo se lo dedico a mis padres y hermanas, quienes fueron mi
sostén, con su amor y confianza.*

A mi abuela Raquel por su apoyo y amor incondicional.

*A mis abuelos, aunque no estén físicamente, seguramente desde algún lugar me guiaron y
acompañaron: Enrique, David y Elvira.*

Agradecimientos

Quiero agradecerle a mi directora de tesis Lidia Cardinale, por su compromiso, dedicación y acompañamiento. Gracias por creer en mí.

A mis compañeras de equipo de investigación, por el acompañamiento y la confianza que me brindaron. En especial a Viviana Bolletta, por alentarme a seguir.

A mis amigas, por alentarme siempre a seguir, escucharme y acompañarme en cada paso.

Y, por último, a cada uno de los estudiantes que participaron en el trabajo. Gracias por su predisposición y compartir sus experiencias.

Resumen

Esta tesis de grado se realizó para obtener el título de Licenciada en Psicopedagogía. La misma procuró comprender las concepciones de autoridad y la relación con el aprender que sostienen los estudiantes de escuela secundaria de Viedma-R.N. Se enmarca en el proyecto de investigación V04/99-3 de la Universidad Nacional del Comahue denominado: “Condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria de Viedma-Río Negro 2017-2020”.

Esta investigación constituye un aporte al campo de conocimiento psicopedagógico; por un lado, a partir de producir conocimientos teóricos y, por el otro, brinda herramientas para acompañar la práctica que realiza el psicopedagogo en el trabajo con los docentes que se desempeñan en la ESRN y los equipos técnicos que intervienen en esas instituciones educativas.

Como metodología de investigación se optó por una perspectiva cualitativa; en cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron entrevistas abiertas y en profundidad, el grupo focal y para enriquecer el estudio, se analizaron documentos elaborados en el marco de la reforma de la ESRN.

La presentación de los resultados se organizó en torno a tres grandes dimensiones de análisis: las concepciones de autoridad de los estudiantes, los significados respecto a la relación entre autoridad y transmisión y las condiciones que habilitan la construcción de autoridad para dar lugar a los aprendizajes.

En las conclusiones se articulan dichas dimensiones, lo que permitió identificar ciertas recurrencias y singularidades respecto a la problemática abordada.

Palabras claves: Autoridad- transmisión- aprendizaje.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
Introducción	7
Capítulo I	
La problemática de investigación y el marco conceptual metodológico	11
Planteamiento del problema	11
Justificación	13
Estado del arte	14
Objetivos	23
Abordaje teórico	24
Abordaje metodológico	30
Población y muestra	31
Técnicas de recolección de datos	33
Capitulo II	
La autoridad desde las experiencias de los estudiantes	34
De que hablan los estudiantes cuando se refieren a la autoridad	34
Que características le atribuyen	39
Situaciones en las que se sostiene una posición de autoridad	44
Capitulo III	
El vinculo entre autoridad y transmisión	49
Relatos de escenas posibilitadoras	49
Algunos obstáculos identificados	57
Condiciones para la transmisión en el marco de la ESRN	61

Capítulo IV	
Una autoridad pedagógica que habilita el aprender	67
La experiencia de Antonella	67
Condiciones que habilitaron a Selena	71
El profesor de historia	74
La autoridad como puente para el aprendizaje en la ESRN	76
Conclusiones	80
Referencias	88

Introducción

Desde la concepción moderna la autoridad es pensada en términos de obediencia, dominación y subordinación, superioridad e inferioridad, es decir aparece asociada al poder. Hoy desde algunas perspectivas en el campo de la educación, esta concepción está siendo revisada a partir de imaginar una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, de inscribir, proteger y autorizar lo nuevo.

La autoridad de esta manera nos lleva a otros conceptos como el de transmisión y aprendizaje; lo que se pasa no es un conocimiento objetivado, sino la relación con ese conocimiento, que es lo que habilita, lo que provoca que acontezca algo nuevo y transforma al sujeto, es decir provoque algo del orden del aprendizaje, entendido este como “encuentro y acontecimiento”. (Antelo 1999) Es a partir de estas concepciones que nos preguntamos ¿Cuáles son las condiciones de autoridad que habilitan el aprendizaje? ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes secundarios en relación a la autoridad? ¿Qué características le atribuyen? ¿A qué prácticas la asocian? ¿Qué significados construyen respecto a la relación entre autoridad y transmisión? ¿Cómo se ven afectados estos procesos en el marco de la ESRN que implementa la Provincia de Río Negro?

Es a partir de lo expuesto, que esta indagación realizada para obtener el título de Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, se planteó como objetivo conocer las concepciones de autoridad y su relación con el aprender de los estudiantes de escuelas secundarias públicas de Viedma RN (2018-2019). Esta indagación se enmarca en el proyecto de investigación N° VO4/99-3 de la Universidad Nacional del Comahue denominado:

“Condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria de Viedma-Río Negro 2017-2020” que dirige la Lic. Viviana Bolletta y codirige la Mgter. Nora Tarruella. Asimismo, este estudio cobra relevancia aportando conocimiento al campo psicopedagógico y además permite enriquecer y repensar las prácticas propias de dicho campo.

El estado de la cuestión nos permitió identificar estudios cuyos desarrollos teóricos abordan aspectos parciales de la temática, por lo que investigar las concepciones de autoridad y su relación con el aprender desde los estudiantes de escuelas secundarias, es un aspecto no agotado específicamente tratándose de analizarlo en el contexto de un proceso de reforma educativa del nivel medio.

El marco conceptual referencial recupera los desarrollos teóricos en torno a la conceptualización de autoridad (Antelo, 1999, 2007; Greco, 2007, 2011; Zelmanovich, 2003), considerándose que la referencia a la autoridad conduce a otros conceptos, como el de transmisión (Cornu, 2004; Diker, 2004; Frigerio, 2004; Hassoun, 1996; Diker 2008). La autoridad y transmisión son dos caras de una misma moneda: “no hay autoridad sin transmisión; no hay transmisión sin autoridad” (PI V099-3). Otro de los conceptos abordados refiere al aprendizaje; este se analizó desde la conceptualización teórica elaborada por la psicopedagoga Argentina Alicia Fernández (2000, 2006, 2009) y el pedagogo Paulo Freire (2010,2014).

En concordancia con los supuestos teóricos que sostienen esta investigación se optó por una estrategia de investigación de tipo cualitativa que nos permitió -a partir de un estudio de casos-, abordar y comprender la complejidad del tema objeto de estudio. Se realizaron entrevistas abiertas y en profundidad a estudiantes de nivel secundario de diferentes años de estudio, que concurrían a tres escuelas secundarias de Viedma. También se llevó adelante un grupo focal y se analizaron documentos propios de la reforma de la ESRN.

La formulación de esta tesis se compone de cuatro capítulos y las conclusiones:

El Capítulo I contiene la presentación de la problemática a abordar, la justificación, el estado del arte, el posicionamiento teórico adoptado para llevar adelante el proceso investigativo; además se explicitan los objetivos y preguntas que orientan la indagación y el enfoque metodológico pensado para la recolección de datos.

En el Capítulo II se describen y analizan las concepciones de autoridad desde las perspectivas de los estudiantes; de qué hablan los estudiantes cuando se refieren a la autoridad, cuáles son las características que le atribuyen, las bases de legitimidad y cuáles son las situaciones en donde se ponen en juego las relaciones de autoridad.

El Capítulo III analiza las concepciones y significados construidos respecto a la relación entre autoridad y transmisión, por medio de escenas, experiencias, anécdotas de los estudiantes y cómo a partir de ellas, es posible dar cuenta de una transmisión lograda y de los obstáculos concretos que encuentran y que obturan dicho proceso. Por otro lado, se logró conocer algunas de las representaciones de los estudiantes respecto a la incidencia de la novedad que aporta la ESRN.

En el Capítulo IV se identifican las condiciones de posibilidad para el ejercicio de una autoridad pedagógica que habilita el aprender, desde la voz de estudiantes de escuelas públicas de Viedma. El análisis se realizó a partir de tres escenas narradas por los estudiantes en las que se pudo identificar posiciones de autoridad pedagógica que los estudiantes reconocen como posibilitadoras de aprendizaje; conocer cómo se producen, quiénes intervienen, qué limitaciones conllevan y cómo se sostienen.

En las conclusiones se consignan los aportes que brinda el estudio como así también los nuevos interrogantes que surgen del desarrollo de la investigación. Asimismo, han sido anexado los instrumentos de recolección de datos, transcripciones textuales de entrevistas y grupo focal.

Capítulo I

La problemática de investigación y el marco conceptual- metodológico

En el presente capítulo se va a dar cuenta del planteo del problema, la justificación y relevancia del estudio. Además, se explicitan los antecedentes de investigación sobre la temática, los objetivos y preguntas que orientan la indagación, el marco conceptual y la estrategia metodológica utilizada y finalmente se describen las fuentes y técnicas de recolección de datos privilegiadas.

Planteamiento del problema

Desde la perspectiva moderna la autoridad es pensada en términos de obediencia, dominación y subordinación, superioridad e inferioridad, es decir aparece asociada al poder. En palabras de Diker (2008) “Se ha considerado a la autoridad como un modo particular de ejercicio de poder” (p. 59). Poder que implica una obediencia incondicional por parte de quien la recibe, más allá de cuál es la fuente en la que se basa. Ahora bien, la autoridad excluye toda forma de coerción y el uso de la violencia. Arent (1972) plantea que “tampoco incluye la persuasión, ya que, si apelamos a la argumentación para conseguir obediencia, ello no supone el ejercicio de la autoridad” (p. 60).

Si descartamos que no es la violencia y la persuasión lo que provoca la obediencia incondicional ¿cuáles serían las bases de ejercicio de la autoridad? Al término autoridad se le pueden reconocer dos orígenes, uno proviene del latín y significa el poder de un autor, es decir, se lo hace a partir de una potencia de origen que comenzó antes de quien la ejerce; también se lo

asoció al verbo *augere* que significa acrecentar, aumentar, es decir, que no sólo vale por lo que es, sino por lo que hace crecer, por lo que hace nacer y desarrollarse.

¿Qué es lo que asegura el respeto incondicional hacia la autoridad? ¿Radica en el contenido del mensaje o en quien transmite dicho mensaje? Zizek (2001) al respecto señala que es “en el espacio vacío de la intersección de los dos conjuntos, el de los rasgos personales y el de la enseñanza” (Zizek, 2001, citado en Antelo, 2003:24) la autoridad se realiza entonces “entre esos atributos y aquel que los reconoce como legítimos” (Diker, 2008, p. 62) y es por eso que no tiene que ver con la posición que se ocupe en la institución sino al lugar que damos a aquellos docentes cuya palabra pueden enseñarnos, guiarnos y pueden hacernos aprender cosas. Entendida de esta manera, hablar de autoridad es hablar de lazos, de relaciones, de lo que ocurre entre dos o más, encuentro donde se entrelazan subjetividades.

En el campo de la educación es posible imaginar una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, de inscribir, proteger y autorizar lo nuevo. La autoridad de esta manera nos lleva a otros pensamientos como el de la transmisión, el reconocimiento, la confianza, la igualdad y el aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje, cuando se habla de transmisión hay algo de la cultura que pasa, no sólo conocimiento, sino que además el sujeto en ese proceso se construye como sujeto creativo y pensante. Fernández (2000) sostiene que “la principal transmisión en la enseñanza, se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado” (p. 187). El aprendizaje del sujeto se construye en la relación con el conocimiento y con aquel que se lo transmite. “El aprender sólo acontece en la simultaneidad entre el sujeto que aprende y el que enseña” (Fernández, 2000, p. 64), a partir de la posibilidad de ser apropiado y reconstruido por el sujeto. El sujeto construye su aprendizaje, cuando lo transforma y lo hace propio.

Las condiciones de nuestra época, el contexto de incertidumbre, las transformaciones y las reformas educativas implementadas, nos llevan a pensar y preguntarnos sobre las posibilidades de desarmar los supuestos que sustentan la autoridad como ejercicio de poder y reconstruir sobre otras bases asociadas al reconocimiento, la confianza, la transmisión y el aprendizaje. En este contexto, este trabajo se propone indagar cuáles son las concepciones de autoridad y su relación con el aprender para los estudiantes de escuelas secundarias de Viedma.

Justificación

Esta indagación surge a partir de inquietudes e interrogantes que empezaron a aparecer en el cursado de Residencia, realizando la práctica preprofesional en un jardín de infantes. Al observar la relación que se producía entre estudiantes y docentes, había algo que se generaba en el encuentro entre ellos; la forma en que se dirigía la docente hacia los niños, qué representaciones tenía acerca de esos sujetos de aprendizaje, cómo explicar cierta tensión observada entre lo que esperaban de esos sujetos y las respuestas de los niños. Dicha situación me llevó a preguntarme por el lugar del docente como responsable de la transmisión cultural, el tema de la autoridad pedagógica en tanto condición para la transmisión y las posibilidades de que algo del orden del aprendizaje acontezca. Con la incorporación al proyecto de investigación “condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria de Viedma” pude comenzar a poner en debate estos conceptos y pensarlos en el contexto de la escuela secundaria. Esta experiencia de formación me orientó en poder definir el tema que sería objeto de indagación y poder dar respuesta a la pregunta fundamental que guio dicho proceso a partir de poder conocer

cuáles son las concepciones de autoridad y su relación con el aprender de los estudiantes de escuelas secundarias públicas de Viedma RN.

La relevancia del estudio radica, por un lado, en que la cuestión de la autoridad es un tema que atraviesa todos los niveles del sistema educativo y está en permanente discusión. En segundo lugar, el estudio recupera la palabra de los estudiantes considerados como sujetos en proceso de constitución en donde la posición de autoridad de los adultos los puede habilitar a que el sujeto pueda aprender. Asimismo, el nivel que se pretende indagar se considera como uno de los más complejos y críticos del Sistema Educativo Argentino, ya que una importante proporción de jóvenes accede hoy al mismo, aunque aproximadamente un tercio no logra completarlo.

Este estudio permitirá aportar conocimiento al campo de investigación psicopedagógico, a partir de producir conocimiento que contribuya a ampliar sus conocimientos teóricos. Y por otro lado brinda herramientas para la intervención del psicopedagogo en el trabajo con profesores que se desempeñan en escuelas secundarias y también a los equipos técnicos que intervienen en esas instituciones educativas.

Asimismo, el conocimiento obtenido en esta investigación será de utilidad para docentes en general, ya que el tema de la construcción de la autoridad y su implicancia en el aprendizaje atraviesa todos los actores del sistema educativo.

Estado Del Arte

El recorrido bibliográfico realizado permitió identificar diferentes investigaciones, nacionales e internacionales, que dan cuenta de estudios relacionados con la temática propuesta.

Por un lado, se identificaron estudios que dan cuenta sobre las concepciones acerca de la autoridad de estudiantes de escuelas secundarias desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Por otra parte, un conjunto de trabajos en donde los estudiantes hablan de la escuela secundaria. Y en último término un grupo de trabajos refieren en forma indirecta a la temática, indagaciones en escuelas secundarias con jóvenes, que aluden al vínculo educativo y que resultan significativos considerando el modo de concebir la autoridad pedagógica en el presente trabajo.

En cuanto a las investigaciones en donde los estudiantes hablan de la autoridad docente se destaca el estudio realizado por Maria Aleu (2008), quien investigó sobre los modos en que actualmente puede ser pensada la autoridad, particularmente desde la perspectiva de los jóvenes. Como objetivo se planteó analizar y comprender las concepciones de autoridad que portan los estudiantes de los últimos dos años de escuela media de la Ciudad de Buenos Aires. Para llevar adelante el estudio, utilizó una metodología cualitativa y de carácter exploratorio. Y como técnica de recolección de datos realizó diez grupos focales, conformados por estudiantes que se encontraban cursando sus estudios secundarios; los jóvenes entrevistados pertenecían a sectores de la población de clase media, media-baja y baja. Sus edades oscilaban entre los 15 y los 19 años. Las conclusiones arribadas señalan que los estudiantes definen la autoridad haciendo alusión a una relación entre personas que, en principio, se presuponen como desiguales. De ello se desprende que, por un lado, se trate de un fenómeno esencialmente social y por otro, de un vínculo que encierra en sí mismo la idea de una distinción entre sus miembros. Una diferencia que, en las palabras de los estudiantes, se percibe como una distribución desigual de fuerza, de poder, de saber, de influencia, de talento, entre otros.

Por otro lado, los estudiantes describen la necesidad de establecer un vínculo que se asiente sobre la base de la reciprocidad, tanto a través de la confianza como del respeto mutuo. Señalan también, que tanto la confianza como el respeto, habilitan la intervención de la autoridad. Reconocen en la autoridad un conocimiento vinculado al hacer, que indica simultáneamente que “sabe lo que tiene que hacer” y además “sabe cómo hacerlo”, asimismo la autoridad parece distinguirse por portar rasgos vinculados a la personalidad, a las actitudes que podemos encontrar en sujetos autónomos como seguridad de sí, confianza en sí mismo, carácter, carisma, capacidad de enfrentar riesgos.

Otro de los trabajos fue la tesis llevada a cabo por Martini y Stemberger (2015), quienes investigaron acerca de cómo se hace presente el docente (considerado como significativo) en la escena educativa y cómo lo perciben los alumnos. Indagaron acerca de las características de los docentes considerados significativos por los alumnos y los efectos que estos producen en la relación pedagógica. La propuesta metodológica se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, y se requirió de una impronta etnográfica para conservar las acciones y el lenguaje original de los sujetos en contextos.

El proceso de recolección de datos se dividió en tres etapas, la primera se administró un cuestionario inicial a todos los alumnos de 5to año, para identificar los docentes considerados como significativos por ellos. En segundo lugar, se realizaron entrevista en profundidad a los cuatros docentes identificados por los alumnos. Y en la tercera etapa se llevaron a cabo ocho entrevistas en profundidad a alumnos de 5to año que se ofrecieron de manera voluntaria. Los primeros resultados identificaron a los docentes significativos como aquellos que son reconocidos por los estudiantes con autoridad, por ser docentes responsables que se preocupan por el cuidado de sus alumnos. Respecto a por qué son significativos los estudiantes señalaron

que: “Buscan interesarse por nuestro contexto hogareño y extraescolar”; “no solo transmiten contenidos, se preocupa por lo pedagógico, por el vínculo con el alumno (...) se acercan al alumno, hay una conexión, se preocupan”.

Giacobbe y Merino (2012) realizaron un trabajo que se centró en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba (EL IPEM Alsina y Gorriti). La investigación tuvo como objetivo conocer las opiniones, creencias y valores de los alumnos sobre la autoridad del docente dentro de las aulas. La propuesta de trabajo se llevó adelante a partir de la implementación de una metodología cualitativa, mediante la utilización de diferentes estrategias de trabajo. Para la recolección y análisis de datos seleccionaron observaciones de clases no participantes de diferentes asignaturas, y entrevistas grupales de 5 a 7 estudiantes que cursaban 5to año pertenecientes a las dos escuelas donde se realizó la indagación. Como consideraciones finales obtuvieron que los estudiantes pueden suponer que la autoridad del docente tiene su génesis en el proceso de construcción de la institución educativa y se sostiene por la legitimidad de la misma. Señalan que el vínculo de autoridad alumno-docente no está agonizando, sino que las concepciones en torno a él podrían estar en proceso de transformación.

Un ejercicio diferente de autoridad supone regular la convivencia en el aula reconociendo a todos, como sujetos de derechos y obligaciones sin destruir la relación asimétrica de todo lazo pedagógico. Los autores consideran que el mejor camino posible es la paulatina reinterpretación colectiva de los significados acompañada de una reconstrucción de los marcos institucionales que permitan controlar las crisis de sentidos.

Abrate y Van Cauteren (2016) realizaron una investigación en donde se propusieron la búsqueda y/o recuperación de las expresiones de los estudiantes para conocer sus concepciones sobre la autoridad pedagógica. Para llevar adelante dicha investigación, se realizaron grupos

focales en dos escuelas cordobesas: una de gestión privada ubicada en una localidad cercana a la ciudad y otra, de modalidad técnica, gestión pública, de un barrio urbano marginal. Como consideraciones finales obtuvieron que desde la perspectiva de los estudiantes se obtiene reconocimiento para el ejercicio de la autoridad pedagógica, cuando un docente puede entablar un vínculo de respeto mutuo con sus estudiantes y ofrecer explicaciones que abren comprensiones en relación a un objeto de conocimiento. Las características de una docente que consideran con autoridad están marcadas por vínculos de afectividad y la confianza, además de la experticia en la enseñanza de un objeto de conocimiento.

Zamora, Meza y Cox (2015) a partir de un estudio llevado a cabo en Chile, indagó acerca de quiénes son los profesores reconocidos con mayor autoridad desde las perspectivas de los estudiantes de enseñanza secundaria, cómo caracterizan estos a la autoridad y qué significados le atribuyen. El estudio fue de tipo descriptivo y utilizó técnicas cuantitativas de recolección y análisis de la información. La muestra comprendió a 936 estudiantes de ambos sexos, de segundo año de enseñanza secundaria (15 y 16 años), pertenecientes a 27 establecimientos del grupo socioeconómico bajo, medio y alto de la ciudad de Santiago. En las conclusiones, se señala dos cuestiones importantes, por un lado, para los estudiantes el docente que tiene mayor autoridad es el que más horas está con ellos. Y por otro lado aquel que consideran como experto, es decir, el que sabe más y están satisfecho en la forma de como enseña.

Otra de las investigaciones fue realizada en Chile por Alessandra Díaz Sacco (2016), la indagación se centra en develar los perfiles de los profesores a quienes sus alumnos más obedecen a partir de las características que le reconocen sus estudiantes, e identificar si existe una relación de estos perfiles con las características socioculturales de los alumnos consideradas en este estudio. La investigación es de tipo descriptiva y utiliza técnicas cuantitativas de

recolección y análisis de datos. Se realiza un análisis de conglomerados utilizando una muestra de 874 alumnos de secundaria. Posteriormente, se efectúan pruebas Chi cuadrado de independencia entre los conglomerados formados con el grupo socio económico (GSE) de pertenencia de los alumnos, y con los logros de aprendizaje del establecimiento al cual asisten. Los resultados sugieren un declive de las formas tradicionales de autoridad, y la paulatina imposición de un perfil de profesor reconocido como un experto. Finalmente, la pertenencia a distintos GSE y los logros de aprendizaje del establecimiento al cual asisten los alumnos tienen una baja relación con los perfiles de profesores con mayor autoridad.

Respecto a los estudios que abordan el pensamiento de los estudiantes en relación a la escuela secundaria, Dussel, Brito y Nuñez (2007) llevaron a cabo una investigación nacional, acerca de la evaluación que hacen los docentes y alumnos de sus escuelas secundarias, cuáles son los elementos que valoran, las críticas que le formulan y las demandas que plantean. El objetivo que se propusieron fue contrastar las percepciones y expectativas de docentes y alumnos, compararlas por regiones, sectores socioeconómicos, género y edades en diferentes provincias de la Argentina. Para llevar adelante el estudio seleccionaron metodologías cualitativa y cuantitativa, a través (348) de encuestas a docentes y (768) a estudiantes, que fueron administradas en 16 lugares diferentes del país, y 18 grupos focales organizadas en 3 localidades distintas (Región Metropolitana de Buenos Aires, Corrientes y Mendoza).

Algunas de las conclusiones a las que arribaron, señalan que los jóvenes valoran la relación con los pares y docentes en la escuela secundaria, aunque encuentran dificultades al relacionarse con los últimos. Reconocen a la escuela como un ámbito para hablar, ser escuchados, y valoran los espacios de socialización y de aprendizaje que propone la escuela; sin embargo, ponen en cuestión la demanda de atención, escucha, el seguimiento y el compromiso

en el enseñar por parte de los docentes y directivos. Algunos estudiantes incluso se animan a cuestionar los contenidos y a proponer otros. Asimismo, destacan que no aparecen en los discursos docentes la responsabilidad que a la escuela le cabe en la producción de la igualdad de oportunidades educativas, como por ejemplo las cuestiones específicas acerca de la enseñanza, del currículo, es decir que no se plantean cambios significativos hacia su interior, sobre lo que produce, lo que habilita o lo que está dejando de hacer.

Otra de las investigaciones consultadas fue llevada a cabo por Paola Llinas (2009), quien indagó acerca del sentido que le otorgan a la experiencia escolar en el nivel secundario, los estudiantes de distintas jurisdicciones, niveles socioeconómicos y diferentes escuelas de la Argentina. A partir de una metodología de tipo cualitativa, se entrevistaron a 48 alumnos de cuatro jurisdicciones, Provincia de Buenos Aires, Neuquén, Salta y Ciudad de Buenos Aires. Entre las conclusiones se señalan que los alumnos se refirieron a su experiencia escolar con expresiones positivas como: “me gusta”, “te dan la oportunidad, y te copas”, “me gusta estar, aprendo cosas”. Le otorgan una gran valoración a su paso por la escuela, a la posibilidad de hacer amigos, el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan, y el tema de la exigencia, tanto en lo que hace al nivel de estudios como a las normas en general. Las imágenes que los estudiantes tienen de sus propias escuelas son en amplia mayoría elogiosas, y esa visión atraviesa las distintas jurisdicciones, sectores sociales y modalidades. Respecto al sentido que los estudiantes le dan a la escuela, se lo atribuyen a la posibilidad de insertarse en el mercado laboral, llegar hacer alguien.

Respecto a los estudios que abordan el tema del vínculo educativo, se destaca el realizado por Melisa Taylor (2015) en su tesis psicopedagógica acerca de la, incidencia en la producción del vínculo educativo de los espacios de talleres interdisciplinarios y talleres de estudiantes

propuestos en el mapa curricular de la transformación de la escuela secundaria rionegrina. Centró su trabajo en escuelas de nivel medio incorporadas al programa de reforma de la escuela secundaria en el 2008 y 2013. Desde el marco teórico se sostiene que la construcción del vínculo educativo supone el establecimiento de una oferta educativa por parte del docente y la emergencia de una demanda o disposición por aprender por parte de los estudiantes; son los contenidos a transmitir lo que permite el establecimiento de dicho vínculo y por eso se indagó los lugares que ocupan esos componentes para comprender los matices del vínculo educativo en los talleres implementados. A partir de una metodología de tipo cualitativa, realizó un estudio de casos en dos escuelas de la ciudad de Viedma, las técnicas de recolección de datos primarios fueron entrevistas semi estructuradas y en profundidad a seis docentes, dos coordinadores interdisciplinarios, dos directivos y cuatro alumnos; y como datos secundarios análisis de fuentes documentales. En sus conclusiones plantea la importancia que tienen los “talleres interdisciplinarios” para construir un vínculo entre el docente y alumno. Considerando el lugar que ocupan los talleristas, los alumnos y los contenidos, se pueden percibir algunos aspectos que permiten pensar el lugar del aprender en los talleres analizados. Lo que se destaca es el desacople entre educadores y educandos acerca del impacto de la experiencia del trabajo en los nuevos espacios curriculares ya que, en los talleres interdisciplinarios, los docentes parecían demostrar seguridad respecto a la eficacia de estos espacios de taller, ya que tenían cercanía a los proyectos y temáticas desarrolladas. Además, manifestaron que los estudiantes se sentían atraídos por gran parte de las propuestas implementadas. Sin embargo, los alumnos manifestaron descontento con estas prácticas ya que fueron consideradas iguales al resto de los espacios curriculares.

En los “talleres de estudiantes”, los talleristas expresaron su preocupación por la implementación de prácticas innovadoras en nivel medio; y por la forma de vincularse que tenían

los jóvenes con adultos. Contrariamente para los estudiantes estos espacios de talleres eran importantes ya que las propuestas eran diferentes a las que les presentaban en los espacios curriculares.

Otro de los trabajos llevado a cabo por Vommaro V (2007), en su tesis de grado psicopedagógica, refiere al desinterés del adolescente por el aprendizaje en el nivel medio, desde dimensiones sociales e institucionales. El objetivo del trabajo fue comprender el sentido y significado que poseen los alumnos de nivel medio respecto a causas o factores que llevan a desinteresarse por el aprendizaje en dicho nivel educativo. El estudio se llevó adelante a través de una metodología cualitativa, las técnicas de recolección de datos fueron en un primer momento entrevistas informales a alumnos de tercer año y análisis de documentos; en un segundo momento encuestas descriptivas a estudiantes de tercer año; y en tercer lugar entrevistas semidirigidas a estudiantes seleccionados en las encuestas.

En los aportes que realiza, señala que el nivel medio puede ser considerado el escenario escolar en donde más se expresa el desinterés de los alumnos por aprender. Identifica tres causas del mismo: un primer desinterés es el que denomina simbólico. A este desinterés lo generan la escuela y el docente como producto de su dinámica interna y la implementación de dispositivos institucionales y áulicos inadecuados, también influye el desconocimiento de los aprendizajes previo y los intereses de los alumnos, por distorsiones respecto de la función de educar, entre otros. Un segundo desinterés, refiere al contexto próximo, en relación a su historia personal y las condiciones socio-económicas culturales imperantes, tanto en el grupo social como en el familiar al que pertenece cada alumno. Y el tercer desinterés, refiere al propio adolescente como producto del grupo de pares en el que pertenece, es decir las cuestiones que el adolescente pone en juego y la relación que establece con su grupo. Asimismo, los adolescentes señalan la forma inadecuada

en la que los profesores se dirigen hacia ellos, con la intención de humillarlos delante de todos; en este sentido se remarca la importancia de la relación que cada docente puede construir con el grupo, ya que influye en el desinterés de los adolescentes por aprender determinadas materias.

El conjunto de antecedentes científicos hasta aquí referenciados, dan cuenta que el tema de investigación no fue abordado en su totalidad, sino que se han focalizado en forma parcial de acuerdo al área de interés de cada investigador. Ante ello, la tarea de ofrecer un análisis de la concepción de autoridad y su relación con el aprender de los alumnos de escuela secundaria de Viedma; es una tarea que las indagaciones consultadas no dan respuesta. En ello radica su relevancia y los aportes al campo de la investigación psicopedagógica.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Conocer las concepciones de autoridad y su relación con el aprender de los estudiantes de escuelas secundarias públicas de Viedma RN (2018-2019).

Objetivos específicos

- Describir y analizar el modo en que los estudiantes definen la autoridad.
- Indagar los significados construidos respecto a la relación entre autoridad y transmisión.
- Identificar las condiciones de posibilidad para el ejercicio de una autoridad pedagógica en las escuelas secundarias pública de Viedma que habilite posibilidades para aprender.

Abordaje teórico

La presente investigación pretende conocer las concepciones de los estudiantes sobre la autoridad y su relación con el aprender en las escuelas secundarias de la ciudad de Viedma. Para ello se abordarán los conceptos de: autoridad, transmisión, aprendizaje y escuela secundaria.

El concepto de autoridad aparece vinculado al poder, a una forma particular de ejercicio del poder, que supone una asimetría y un respeto incondicional a la instancia reconocida como superior, ello excluye en el campo educativo, el uso de la violencia y también los medios de persuasión. Al respecto sostiene Hanna Arendt (1996) que la autoridad implica una obediencia en que los hombres conservan su libertad. Ahora bien, ¿Qué es lo que provoca el respeto incondicional? ¿Cuáles son las bases de legitimidad de la autoridad?

Las bases sobre la que se sostiene la autoridad para Weber, estarían dadas a partir de la creencia en la legitimidad del poder, distinguiendo tres formas: la basada en la tradición, en lo legal y en el carisma. Para Tassin (2003) “no tiene una base tan clara, la relaciona con una combinación de distintos tipos de poder legítimos” (p. 158). Zizek(2001); va a sostener que “el fundamento de la autoridad radica en el espacio vacío de la intersección de los dos conjuntos, el de los rasgos personales y el de la enseñanza” (citado en Antelo, 2003, p. 24), dicho de otro modo, el fundamento de la autoridad lo podemos encontrar en lo que se construye, lo que acontece del encuentro entre el docente y alumno. Greco (2007) señala que “es el ejercicio de una posición frente a otro en acto que, a su vez, otorga una legitimación particular” (p. 73).

De esta manera, la autoridad se concibe en la relación entre los atributos que posee el que la ejerce y aquel que con su obediencia autoriza, los considera como legítimos. Al respecto Charlotte Herfray (2005) afirma que “La autoridad se inscribe en una realidad psíquica y

corresponde a un lugar que nosotros damos a aquellos cuya palabra, reconocida como justa, tendría sobre nosotros un poder de influencia” (p. 50).

Pensada en términos de relación la autoridad no se ubica en un sujeto en particular ni es algo que puede definirse en tener o no tener; las expresiones “tener autoridad” o “perder la autoridad” tienen que ser revisadas ya que aluden a la posibilidad de poseer algo que por definición no puede ser poseído, es un vínculo, una relación que requiere que por lo menos existan dos. La autoridad pedagógica hace referencia a la relación entre docente y alumno, en donde debe haber una asimetría posicional necesaria para que la acción educativa advenga, “una asimetría fundante, propia de toda transmisión. Una asimetría que se expresa en la disociación de voluntades e inteligencias y una igualdad que caracteriza a toda relación que entre seres parlantes se establezca” (Greco, 2007, p. 11).

En el campo educativo a la autoridad se la concibe como el vínculo que sostiene el espacio escolar y son muchos los estudios, que refieren a ella a partir de la crisis, el deterioro, la declinación, el debilitamiento o su ausencia. Recuperar la etimología de la palabra autoridad nos lleva a resignificar dicho concepto.

Se le pueden reconocer al término dos orígenes, el primero proviene del latín *auctoritas* que significa el poder de un autor, centrado en una potencia de origen que instauro, que despliega gestos y palabras de autoridad; que habilita a hablar y actuar. Greco (2007) sostiene que “el maestro con autoridad pone en marcha una palabra que lo precede, lo anticipa y lo sustenta, pero son sus propios gestos y palabras los que ofrecen un nuevo comienzo, interrumpen el tiempo, inauguran el tiempo de la escuela” (p. 20), que se funda en algo valioso que tiene para dar.

El segundo origen- se asoció a la raíz latina *augere*, y refiere a acrecentar, aumentar, es decir aquello que permite desarrollarse. “La autoridad se hace cargo de fundar algo distinto, sujetos diferentes, capaces de pensar por sí mismos, menos obedientes. Autoridad que ofrezca espacios de despliegue subjetivo” (Greco, 2011, p. 6).

Se trata –dice Antelo (2007) no de lo que solamente dice no, sino de la que permite, promueve, que dice sí, que pretende dar garantías, que cuida y ordena. Así entendida la autoridad es una práctica de la recepción, de aquel que se proclama autor debe recibir, cuidar, respetar al otro, generando condiciones de posibilidad para que esté pueda ser guiado u orientado. Sólo hay autoridad cuando hay alguien que autoriza o reconoce a una persona como tal. Al respecto Diker (2008) sostiene que:

La autoridad es acordada a alguien por aquellos que otorgan confianza a su palabra. Se trata de una palabra, Otra, que puede enseñarnos, hacernos aprender cosas, guiarnos, una palabra que representa alguien a quien se quisiera parecer, que se quisiera ser y que posee eso que se quiere tener. (p. 62)

El planteo realizado conlleva la necesidad de abordar el tema de la autoridad no sólo desde la perspectiva de los docentes, sino también desde los propios estudiantes ya que no sólo es necesario tener en cuenta las representaciones y bases en la que se sustenta, sino considerar lo que está en la base del reconocimiento de la autoridad como así también las posibilidades de producir algún desarrollo personal y social, es decir “emprender el esfuerzo de conectar autoridad con amor, cuidado, libertad y consideración” (Antelo, 2007, p. 5).

La autoridad así concebida en el campo pedagógico, tiene más que ver con el tema de la transmisión que con el de la disciplina, que se “constituye en una condición para que la

transmisión tenga lugar” (Diker, 2008, p. 63); sostiene además la autora que para que la “autoridad se realice tiene que haber un reconocimiento mutuo”, tanto sobre aquel que la ejerce como sobre a aquellos a quienes se dirige ¿Cuál es la relación entre transmisión y autoridad?.

La transmisión de lo humano se produce a partir de “palabras que cuentan” (Herfray, 2005), que son el resultado de un reconocimiento que otros nos dirige como destinatarios de lo que se transmite, pero además, reconocimiento como sujetos capaces de modificarlo, pues lo propio de la transmisión según Hassoun (1996) es que “ofrece una herencia y habilitación para transferirla, para resignificarla, para introducir las variaciones que permitan reconocer lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia” (p. 63).

En este sentido, Greco (2007) señala que la autoridad del profesor se inscribe en la transmisión y para ser reconocida debe en primer lugar desplegar miradas habilitantes en los estudiantes como sujetos capaces de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Reconocimiento que implica estar allí para hacerse cargo, para promover recorridos propios, condiciones esenciales para que la autoridad tenga lugar.

Autoridad y transmisión son procesos que, para ser comprendidos, debe intervenir la variable temporal, que genera relaciones de diversos sentidos:

Porque la autoridad opera por delegación de un auctor, la misma es transmitida por una fuerza de origen que se localiza en el pasado; porque la autoridad misma es transmitida, en la medida en que su ejercicio supone un reconocimiento de que podría ser delegada a aquellos sobre los que se ejerce; (...) porque es este juego de delegaciones en el tiempo lo que asegura la aceptación libre o la obediencia libre a la autoridad. (Diker, 2008, p. 64)

Ahora bien, lo que se pasa no es un conocimiento objetivado, sino la relación con ese conocimiento, que es lo que habilita, lo que provoca que acontezca algo nuevo y transforma al sujeto, es decir provoque algo del orden del aprendizaje, entendido este como “encuentro y acontecimiento” (Antelo 1999).

Porque “aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse al futuro; es dejarse sorprender por lo ya conocido, es reconocerse, crear y crear” (Fernández, 2009, p.133). Si bien el aprendizaje se relaciona con perder algo viejo, el fundamento del mismo tiene que ver también, con crear lo nuevo, promover el deseo, la singularidad, el encuentro.

En el aprendizaje, lo que ha sido transmitido, el sujeto lo transforma para luego poder resignificarlo, recrearlo, es decir, “Los procesos de aprendizajes son constructores de autoría donde lo esencial se construye en el propio sujeto” (Fernández, 2009, p. 133).

La escuela es el espacio institucionalizado que tiene que ver con la transmisión de los saberes y, es sabido, que la transmisión despliega múltiples significados que han mantenido y mantienen una conflictiva relación de sentidos en las prácticas pedagógicas. La cultura en que los jóvenes aprendían de los viejos, las nuevas generaciones de las pasadas, fue la base sobre la que se construyeron en buena medida los sistemas educativos.

En relación a la escuela secundaria, son numerosos los estudios que intentan dar cuenta de las problemáticas del nivel. (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006; Dussel 2008). Se considera que es uno de los niveles más complejos y críticos del sistema educativo argentino considerando que una importante proporción de jóvenes accede hoy

al nivel secundario, aunque alrededor de un tercio no logra completarlo. Esto conlleva que la escuela secundaria esté en el centro de la agenda de la discusión y de la reforma educativa.

La enseñanza secundaria ha tenido en nuestro país en las últimas décadas, un importante crecimiento a partir de incluir por primera vez, a amplios sectores de la población históricamente excluidos del mismo. La presencia masiva de los sectores populares plantea nuevas demandas que requieren ser atendidas porque constituyen la vía de inclusión social, cultural y política.

La educación pública no es un hecho congelado, no se expresa meramente en la masividad, ni en la gratuidad ni en la caprichosa voluntad de sostener su tradición. La escuela efectúa su carácter público cada vez que suelta sus viejas imágenes de lo que debería ocurrir y se afirma y actúa desde su capacidad de generar experiencias que afecten sensiblemente a sus habitantes. La escuela será pública si aprovecha su circunstancia de albergar vidas y hace la experiencia de poner a prueba lo común de esas vidas. (¹Proyecto de investigación N.º VO4/99-3).

Los espacios educativos son lugares de conflictos y luchas de poder donde confluyen docentes y estudiantes con culturas e identidades propias, y en donde los modos de vivir y sentir de los jóvenes no siempre tienen lugar. Si bien no en todas las instituciones se los incluyen culturalmente, en otras se intenta hacer un esfuerzo por comprender a sus estudiantes y sus modos de vida, como única posibilidad para la transmisión de la cultura.

La Provincia de Río Negro cuenta con antecedentes de reformas y transformaciones educativas de nivel secundario consideradas relevantes tanto a nivel provincial como nacional: la Reforma de Nivel medio CBU y CSM del año 1986-1995 que sentó las bases para una

¹Bolletta Viviana, Tarruella Nora. “Las condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria Viedma-R. N”. Primer informe de avance del proyecto de investigación:

transformación profunda a nivel organizacional, curricular y disciplinar. La transformación educativa de 2005 y la recientemente aprobada Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, intenta abordar la problemática de la escuela secundaria, retomando la formulación de políticas educativas conducentes a la democratización del conocimiento y la igualdad social. Cabe preguntarse si estos intentos de transformación y reforma en qué medida brindan posibilidades para “asumir una responsabilidad en el proceso de humanización, de cómo donar, ofrecer, pasar eso que es considerado válido, necesario para los nuevos, para los recién llegados, para que con eso puedan hacer algo nuevo, algo diferente, algo mejor” (2PI N° V04/99-3)

Abordaje metodológico

En el marco metodológico del presente estudio, primero, se desarrolla el tipo de metodología seleccionada, luego el tipo de estudio y diseño. Además, se explicitan la estrategia metodológica, la muestra y población, y en último término, las técnicas de recolección de datos.

En relación a la metodología, se optó por una lógica de investigación cualitativa, dado que permitió, a partir de las vivencias de los estudiantes, identificar las concepciones de autoridad que tienen los mismos, analizar y comprender cómo entienden las relaciones entre autoridad pedagógica y aprendizaje, y cuáles son para los estudiantes las concepciones de autoridad que posibilitan el aprendizaje. Este tipo de metodología “provee nuevas perspectivas

² Bolletta Viviana, Tarruella Nora. “Las condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria de Viedma. RN 2017-2020”. Universidad Nacional del Comahue

sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento” (Morse, 2002 a: 875 citado en Vasilachis 2006).

El tipo de estudio es de carácter descriptivo y explicativo, pretende examinar un tema de investigación que no ha sido abordado antes e identificar y describir las concepciones de autoridad y como se relacionan con la transmisión y el aprendizaje en la voz de los estudiantes, que se encuentran transitando la escuela secundaria.

El diseño de investigación es de carácter flexible dado que nos permitió tomar una serie de decisiones que se consideraron necesarias en el proceso de la indagación considerando los aspectos relevantes del objeto a indagar.

Como estrategia metodológica se optó por un estudio de caso, ya que nos brindó la posibilidad de comprender en profundidad y abordar lo particular de las unidades de análisis. "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2005, p. 11).

Población y muestra

La población sobre la cual se centra esta investigación, son los estudiantes de Nivel Medio pertenecientes a sectores populares que cursan en tres escuelas secundarias de Viedma.

Teniendo en cuenta la lógica de investigación adoptada, se utilizó un tipo de muestreo No- probabilístico e intencional. Ello nos permitió seleccionar la muestra de una manera intencional de acuerdo a criterios específicos para abordar el objeto de indagación; también permitió que la muestra pueda ir sufriendo modificaciones en la marcha, de acuerdo a los elementos que fueron apareciendo. Este muestreo nos brindó la posibilidad de conocer en

profundidad a través de los discursos y perspectivas de los estudiantes las concepciones de autoridad y como lo relacionan con el aprendizaje.

Los establecimientos educativos fueron seleccionados considerando que la matrícula corresponde a estudiantes de sectores populares y por razones de accesibilidad: ESRN 4, ESRN 18 y ESRN 84. Participaron de la indagación siete estudiantes que asisten a la escuela secundaria en diferentes años de estudio: una estudiante de 1ero, tres estudiantes de 2do, una estudiante de 3ero, una estudiante de 4to y una estudiante de 5to.

En el siguiente cuadro se detalla la situación de cada estudiante respecto al año de estudio y a la escuela que asiste:

ESTUDIANTES	AÑO	ESCUELA
Selena	1ero	ESRN 4
Andrés	2do	ESRN 84
Diamela	2do	ESRN 84
Victoria	2do	ESRN 84
Yasmin	3ero	ESRN 4
Aldana	4to	ESRN 18
Antonella	5to	ESRN 84

La unidad de análisis del presente estudio fueron los estudiantes de la escuela secundaria.

La unidad de información estuvo integrada por los estudiantes de la escuela secundaria y documentos educativos en relación a la reforma de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN).

Técnicas de recolección de datos

Como técnicas de recolección de datos y de acuerdo a la metodología utilizada, se realizaron entrevistas abierta y en profundidad que posibilitaron situaciones de interacción e intercambio; además habilitaron un espacio favorable para que los estudiantes puedan expresarse y compartir sus experiencias, “encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias vidas” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 101)

El grupo focal como estrategia de interacción grupal, habilitó a que se generaran intercambios de ideas, se produjeran debates sobre los temas que se ponían a discusión y también abrió un espacio al diálogo entre los alumnos para reflexionar sobre la temática trabajada.

El análisis de documento fue utilizado como técnica complementaria para la triangulación de datos. Poder acceder a la reforma de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) nos abrió camino para obtener información sobre como los dispositivos institucionales pueden favorecer a la construcción de autoridad.

Capítulo II

La autoridad desde las experiencias de los estudiantes

En este apartado se describen y analizan las concepciones de autoridad desde las perspectivas de los estudiantes. Para ello en primer término se indaga acerca de cómo definen la autoridad los estudiantes de las escuelas secundarias, qué sentidos y significados le asignan; posteriormente conocer las características que le atribuyen y cuáles son las bases de legitimidad en la que se sostienen. Finalmente, cuales constituyen para ellos situaciones en la que se sostiene una posición de autoridad. El desarrollo realizado permite ir articulando aportes teóricos con las experiencias de los estudiantes en relación al concepto de autoridad y los diferentes modos que tienen de significarla.

De qué hablan los estudiantes cuando se refieren a la autoridad.

En el campo pedagógico entran en juego diferentes concepciones de autoridad. Por un lado, están los que la piensan relacionada al poder, es decir, relacionan a “la autoridad al poder de un sujeto o institución sobre otros, sea por derecho o de hecho, en forma legítima o ilegítima, demandando obligación y obediencia” (Greco, 2007, p 37).

Por otro lado, la autoridad implica respeto, cuidado, garantía, confianza. Aparece definida como una relación asimétrica entre el docente y estudiante, donde lo fundamental es el reconocimiento mutuo. Hablar de autoridad es también “hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio del vivir juntos” (Greco, 2007, p 15).

En este sentido se sostiene que la autoridad “está por todos lados. Se rechaza, teme y desea. Se añora y combate. Se afirma que falta y/o sobra. Se denuncian sus excesos y su inacción. Se hacen esfuerzos por calibrar su forma, su justa medida, su dosis necesaria”. (Antelo, 2007, p 1)

Las expresiones de los estudiantes dan cuenta de diferentes posiciones cuando se refieren a la autoridad; lo hacen a partir de las vivencias y experiencias que transcurren en el aula con el docente.

Por un lado, algunos, que a partir de las situaciones que observan o vivencian en el aula, se refieren a la autoridad relacionada al poder. Poder que ubicaría al adulto en un lugar de superioridad ante el estudiante:

“Para mí la autoridad es cuando yo te digo, te ordeno a que hagas algo, vos sos él que tenès el poder para decir que hacer.” (Victoria 4to)

“Y que ellos te dicen que no se puede hacer algo y vos a eso lo tenès que respetar, te guste o no, hay que respetarlo.” (Diamela 2do)

“Para otros la autoridad debe ser que nosotros le hagamos caso y eso.” (Andrés 2do)

“Que nosotros le prestemos atención y todo eso...” (Antonella 5to)”

Los estudiantes traen a escenas el concepto de poder que reconocen en la jerarquía y en el establecimiento de límites asociado al orden y la disciplina. Relaciones que se dan entre personas

desiguales con diferente poder de influencia; el estudiante queda ubicado en un lugar pasivo, es objeto de obediencia por el agente ubicado en lugar de saber, poder, lugar superior. Desde esta concepción se debería realizar lo que el adulto dice por el simple hecho de ser docente y los estudiantes con su obediencia autorizan. En estas situaciones se observa que no hay palabras mediadoras, que no hay un “no, porque”, sino que son decisiones tomadas de manera arbitrarias.

Otra de las posiciones que se observa, alude a la idea de respeto formulada en términos de exigencia de igualdad y aquí cabría preguntarnos como lo hizo Sennet (2003) ¿Cómo tratar a los demás con respecto cuando el contacto con ellos se produce en circunstancias tan desiguales? Tal vez se trate del reclamo de condiciones de igualdad en el marco de la asimetría que conlleva el acto educativo:

“Es el respeto del docente, aunque ahora no se da, porque algunos no nos respetan, humildad, compartir con los alumnos y al revés, los alumnos también tienen que respetar. Hay que aprender a respetarse.” (Victoria 2do)

“La autoridad es que te hagan respetar con alguien, para mi sería eso. que los chicos la respeten también, ósea por ser mayor también lo tendrías que respetar, pero tampoco el profesor se puede poner como un compañero más, como esta profesora de matemáticas que vos podías decirle lo que quieras y ella nada, ahí no la respeta nadie.” (Yasmin 3ero)

“El respeto que se le tiene al docente” (Antonella 5to)

“Tiene que ser de respeto más que nada y que entre los dos se respeten y puedan tener comunicación, pero hasta ahí nomás.” (Selena 1ero)

El respeto se presenta para los estudiantes como un rasgo ineludible de la autoridad, que habilita la intervención del docente y que se configura como una forma de reconocimiento. Sin embargo, no se trata de un respeto que se manifiesta de modo unidireccional, tanto de parte de aquel que no posee autoridad, como por parte de quien es reconocido como tal; se trata más bien de advertir y reconocer la relación que se establece entre ambos, de un vínculo que se asienta sobre la base de la reciprocidad a través del respeto mutuo.

Expresan los estudiantes que para construirse una relación de respeto entre docente y alumno es imprescindible que el mismo sea mutuo, es decir tiene que ver con la reciprocidad. Además, señalan que el respeto se construye a partir de las acciones o modos de relacionarse en el aula y la falta de respeto impide que se otorgue reconocimiento, lo que alude a la forma que se ve y se trata al otro.

También encontramos en sus discursos que la autoridad aparece ligada a otros sentidos:

“(la autoridad seria) compartir con los alumnos.” (Victoria 2do)

“Y la autoridad seria cuando una persona te cuida, la pienso desde el cuidado.” (Andrés 2do)

Dentro de la etimología de la palabra autoridad aparece como uno de sus orígenes el verbo *Augere*, refiere a acrecentar, aumentar, es decir aquello que permite desarrollarse. La

autoridad así entendida funciona como una operación que consiste en hacer nacer, crecer y cuidar. Antelo (2007) dirá “una autoridad que cuida, que crea y cría, del atento, del que asiste, reconoce y se proclama autor” (p. 2). Tal vez sentidos omitidos en nuestro vocabulario cotidiano pero que son recuperados en las representaciones que los estudiantes tienen sobre la autoridad.

Desde la palabra de algunos estudiantes la autoridad aparece relacionada con el cuidado, como un rasgo significativo. Cuidado que implica sostener, reconocer, prestar atención a los estudiantes, acompañarlos, estar interesados en lo que les sucede más allá de lo pedagógico. Se establece una conexión entre autoridad, reconocimiento y amor. “Una autoridad, cuida y ordena. Se trata de un auxilio que puede ser más o menos familiar pero que siempre es (.o era?) *ajeno*, viene del otro” (Antelo, 2007, p. 3). El reconocimiento, la reciprocidad que implica todo acto educativo, es lo que propicia, lo que inscribe.

En otros casos, los estudiantes al hablar de la autoridad, lo relacionan con el “buen trato”:

“El año pasado con la profesora de inglés, decía que nosotros le teníamos que hacer caso porque era la profesora de inglés, siempre nos trataba bien igual, pero un día nos trató mal, y nosotros le dijimos porque nos trataba así.” (Diamela 2do)

“(La autoridad tiene que ver con) El trato que tengo con ellos.” (Antonella 5to)

“Y hablarnos bien, porque nosotros si están todo el tiempo gritándote no entendemos, o si te están insultando, no entendemos nada, onda que nos hablen bien, así nosotros también los entendemos.” (Selena 1ero)

El buen trato implica respeto y muestra de empatía hacia los estudiantes. En estas vivencias, están señalando lo que sucede cuando se produce ausencia de buen trato. Hay falta de reconocimiento, de cuidado, se ven obstaculizadas las posibilidades de relaciones de reciprocidad. En palabras de Antelo (s/f) “el docente se define por su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha o por un saber llegar” (Antelo, s/f, p. 4).

En las concepciones de autoridad que aparecen desde las vivencias de los estudiantes hacen referencia a las diferentes maneras de concebirla, algunos la vinculan a una forma particular de ejercicio del poder, otros hacen referencia a la autoridad como la relación entre docente y estudiante, en donde debe ponerse en juego una asimetría necesaria propia del acto educativo, una autoridad que promueve, cuida y ordena. Señalan como una condición para que la autoridad se pueda construir el respeto y el buen trato. Dejan entrever cuales son las tensiones, desde las diferentes concepciones, que se disputan en el campo educativo.

Qué Características le Atribuyen...

Las bases de legitimidad, son los pilares sobre los que se construye la autoridad pedagógica. Desde las expresiones de los estudiantes hay diferentes bases que la sostienen:

“Algunos tenèn que hacerle caso si o si, solo porque son los profesores.” (Diamela 2do)

“(...) respetar a alguien, al igual que porque ella es mayor, por eso.” (Yasmin 3ro)

“El docente es como que vendría a ser en la escuela el padre o la madre del alumno, digamos que le tenès que hacer caso a lo que te dicen.” (Antonella 5to)

Estas expresiones dan cuenta que la autoridad se sostiene a partir de la función que ocupan: profesores, mayores, asociado tal vez al saber, la experiencia y el lugar de adulto en dicha relación; estaría en juego el reconocimiento de la necesaria desigualdad que conlleva el acto educativo para dicha concepción. De acuerdo al planteo que realiza Weber, se pueden identificar dos de las fuentes de legitimidad de la autoridad, por un lado, la tradicional cuando refieren a lo intergeneracional y a la función de padre o madre, y la legal, cuando alude al carácter de docente, enseñante.

Otra de las características que los estudiantes le atribuyen, refiere a la relación de asimetría que conlleva todo acto de autoridad pedagógica, que en los casos de ausencia lo marcan como un obstáculo respecto a la posibilidad de construcción de autoridad en la escuela:

“Como se manejan con los alumnos, mucha confianza, piensan que así pueden enseñar. Ósea esta bueno que haya confianza, pero hasta un punto, es llevarse bien.” (Aldana 4to)

“Que no se pongan a la par de los chicos, ósea está bien solo para un rato, pero cuando ya se alborotan y eso ya está.” (Yasmin 3ero)

“Y para mí que no tiene que ser como muy buena onda, porque vos le das la mano a mis compañeros y te agarran el codo, para mí no. Ósea los profesores deben ser exigentes y presionar al alumno para que haga las cosas, entonces él se pone así y bueno listo, ahí le

toman más respeto.... No se tiene que sobrepasar la confianza, hasta ahí.” (Antonella 5to)

Las expresiones señaladas dan cuenta de situaciones de pérdida de la asimetría entre el docente y estudiante, la que resulta necesaria para que algo del acto educativo pueda construirse. “Una asimetría fundante, propia de toda transmisión. Una asimetría que se expresa en la disociación de voluntades e inteligencias y una igualdad que caracteriza a toda relación que entre seres parlantes se establezca” (Greco, 2007, p. 11).

Cabe preguntarnos ¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de construir posiciones adultas que puedan hacerse responsable de los estudiantes? Aquello que señalan con fuerza los estudiantes, es la necesidad de una posición adulta que se haga responsable del acto pedagógico. En palabras de Perla Zelmanovich (2003) es posible sostener, en este sentido, la idea de que los adultos en las escuelas tienen la función, la responsabilidad de preservar a los estudiantes ejerciendo el papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora. En la escuela se encuentran adultos, docentes, que deben hacerse cargo de recibir a las nuevas generaciones. Respecto a la asimetría necesaria que tiene que estar presente en todo acto pedagógico, la autora sostiene:

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. (Zelmanovich, 2003, p. 2)

Otros estudiantes señalan como fuente de autoridad cualidades de los docentes que ayudan a construir relaciones de igualdad:

“(...) Ser solidario. (...) humildad (...) Ser amables, algunos son muy muy amables muy buenos”. (Victoria 2do)

“La paciencia de algunos profesores (...)”. (4to)

“Enseñarnos, respetar, ir con la mejor onda a la escuela (...) ahora los profesores son otros, tienen paciencia (...) te acompañan”. (Andrés 2do)

“Buena onda” (Andrés 2do)

“Porque también está el profesor mal llevado, y la actitud de los docentes influye en el aula” (Aldana 4to)

“Se maneja bien, es buena onda, nos respeta, pero cuando tiene que ponerse en su lugar lo hace.” (Antonella 5to)

“Hay algunas profesoras que son en verdad re buenas con nosotros, nos respetan y todo.” (Selena 1ero)

¿Son necesarias estas cualidades para la construcción de autoridad? Al hablar de las cualidades que poseen los docentes como bases de su autoridad en las últimas expresiones, los

estudiantes estarían señalando la tercera fuente de legitimidad del poder para Weber, que es el carisma.

Desde el pensamiento de Paulo Freire (2010), estas cualidades son indispensables para los educadores, que se van generando en la práctica. La humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros y hacia los demás. El amor, la amorosidad en el trabajo si no se sostiene pierde sentido, es indispensable en el propio proceso de enseñar. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir, respetar lo diferente. La paciencia que implica respetar los tiempos del otro, escucharlos, acompañarlos.

También reconocen como fuentes de legitimidad, lo propio del oficio docente:

“(…) Es una maravilla, nos explica bien, nos hace reír.” (Andrés 2do)

“(…) Y la manera de explicar.” (Victoria 4to)

Cabe preguntarse ¿Qué indicios dan estas viñetas? Lo que destacan de algunos de los profesores es el saber acerca de la enseñanza, la predisposición para explicarles, y aquello que les hacen sentir, como por ejemplo hacerlos reír. La disposición del profesor hacia la tarea específica de enseñar, acción que es propia de su posición en el acto educativo.

Se puede concluir que las bases de legitimidad de la autoridad para los estudiantes estarían dadas, por un lado, en la legitimidad tradicional y legal cuando refieren al rol y lugar que ocupan los docentes: la asimetría, la posición adulta. Y por el otro, cuando aluden a condiciones personales que se ponen en juego en la relación pedagógica: respeto, solidario, humilde, amable,

la paciencia y buena onda. Expresan lo que sucede cuando están presentes estas fuentes y cuando hay ausencia de las fuentes de legitimidad. Estas características que los estudiantes señalan como significativas para la construcción de autoridad, se da de manera indiferente en las distintas escuelas sobre las que se indagó a los estudiantes y en diferentes años de estudio. Las citadas condiciones aparecen en el discurso de los estudiantes como necesarias y esenciales para que la autoridad tenga lugar.

Situaciones en la que se Sostiene una Posición de Autoridad.

Algunas de las situaciones en donde se pone en juego las relaciones de autoridad para los estudiantes son aquellas en las que se requiere la intervención del docente para resolver conflictos, tensiones, disputas entre estudiantes:

“La otra vuelta hubo un problema con un compañero de mi curso y otro curso de la escuela iban a pelear, porque lo querían agarrar a mi compañero. Mi compañero le fue a avisar a mi preceptor porque el otro chico andaba con cuchillo. Para evitar la pelea mi preceptor junto a los dos chicos y al otro preceptor para hablar, ósea les hablo y así pudo evitar la pelea.” (Aldana 4to)

“Por ejemplo pasa que a la salida de la escuela los chicos se agarran a pelear, en la esquina, en el patio, en donde sea, y el profesor de historia siempre era el que se acercaba, ahora se jubiló, pero era el único que se acercaba y separaba las peleas, les hablaba a los chicos, decir que eso estaba mal.” (Victoria 2do)

En estos relatos aparece la autoridad como alguien que protege, brinda seguridad y control. Tiene relevancia el lugar de la palabra, les habló a los estudiantes, lo que habilita a que ellos puedan expresarse, y así evitar estos conflictos. “No hay sujeto sin actualización de la estructura en frases dirigidas, pero tampoco hay sujeto fuera de la ley de la lengua. El sujeto es el sujeto hablante”. (Cornu p. 30 citado en Frigerio y Diker 2004)

Asimismo, y reforzando este planteo, cuestionan la figura de algunos docentes que no se ubican en la misma posición:

“Desde que él no está (el profesor de historia que se jubiló) ahora los profesores te pasan por al lado y si estás peleando no hacen nada. Vos estás haciendo algo mal, pasan por al lado y no te corrigen, no te dan consejos, no te dicen, eso está mal, y él era el único.”

(Victoria 2do)

Se utiliza la palabra como mediadora, la que autoriza y marca aquello que está mal, pone un límite. La autoridad queda ubicada como la que guía, cuida y orienta. “Alguien que utilizará su fuerza para cuidar a otros y atenderlos” (Sennett, 1983, p.4).

Otra de las situaciones narradas hace referencia a la necesidad de generar condiciones de igualdad en la relación pedagógica:

“El profe de Arte visual, nosotros queríamos ir al baño y él nos dijo que no, pero nos explicó porque no nos dejaba salir y eso...eso está bien en decirnos la verdad y no

mentirnos, por ejemplo ellos quieren hacer lo que ellos quieren y no es así, tienen que decirnos la verdad porque no nos quieren dejar salir y el profe nos explicó bien, nos dijo que si él nos deja salir a nosotros después vienen los directores y se la agarran con él y no con nosotros, la verdad que estuvo bien en explicarnos el profe.”(Andrés 2do)

Explicar implica dejar abierta la posibilidad de respuestas, de pensamiento, poner al otro en situación de reflexionar, que pueda interrogarse, permite abrir sentidos. Y la creencia, creer en la palabra del docente, aparece como un rasgo de la autoridad. Desde esta perspectiva aquello que se pone en juego es la reciprocidad, el docente también debe creer en sus estudiantes.

En otra de las situaciones se pone en juego la posición adulta que se hace responsable por la transmisión:

“La profesora de matemática te puede contar algo pero o te puede hacer una joda y eso, pero enseguida toma su posición, su papel de maestra, ósea la profe está hablando con alguien, o te está haciendo una joda y cuando se meten otros chicos ahí ya se termina todo y la tenès que respetar se pone en su papel, termina la charla y todo queda ahí, y sigue con la clase.” (Yasmin 3ro)

En estas expresiones, la posición adulta es aquella que sabe establecer límites, que está advertida de que hay alguien en proceso de formación que requiere de cuidados y también de la cultura. En palabras de Greco (2007) “una autoridad pone en marcha un cambio en el otro cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en

torno a un mismo trabajo” (p. 41). La autoridad se refiere a alguien que se hace responsable de transmitir los legados culturales.

Es de destacar que, en algunos casos, los estudiantes hicieron referencia a situaciones que constituyen verdaderos obstáculos para que algo de la autoridad acontezca y que están relacionadas con la pérdida de la asimetría, con correrse del lugar de adulto responsable de sostener el acto educativo:

“Cuando algún profesor llama al preceptor, te dicen: voy a llamar al preceptor y nos amenaza. Pero vos mismo como profesor tenes que poner tu autoridad, si no podes con tu autoridad entonces llamas a otro.” (Yasmin 3ero)

“Si un profesor, que hay veces que manda a comprar a los alumnos al quiosquito cosas para él, ósea se aprovecha de los alumnos.” (Aldana 4to)

“(...) Bueno cuando los docentes faltan vienen suplentes, vino uno, se empezó a hacer el copado, se creía que era él nomas, usaba el teléfono, y no está bueno eso, porque después nos dicen a nosotros que no usemos el celular y el respeto tiene que ser mutuo, no nos da tarea, nos trataba mal. Lo único que hacía era charlar...nos decía no me hablen que estoy ocupado... nos quejamos, pero no nos escucharon...nos decía son unos desubicados”. (Victoria 2do)

“Para ellos como para nada, como que nada, porque a ellos no le interesa nada, si ellos ya tienen su carrera, a ellos no le va importar si nosotros la terminamos o no hay pocos

profesores que se interesan por la carrera que van a hacer los alumnos, y hay profesores que no, nada”. (Selena 1ero)

“Me paso una situación con otro profesor que estábamos haciendo un dictado y yo me había trabado en el final y le dije al profe si me lo podía repetir...y me dice, hay bueno no se jòdete por no escuchar y copiar rápido, yo lo quede mirando y dije bueno ósea para mí era normal que me dijera eso, y a ese lo desaprobé porque no había copiado tres renglones del texto y bueno”.(Antonella 5to)

Los relatos dan cuenta de cómo se ven obstruidas las relaciones de autoridad producto de desencuentros, discontinuidades, sin posibilidades de establecer encuentros que abran espacios, que habiliten, en donde se sostenga una asimetría necesaria que requiere el espacio educativo. Para los estudiantes la autoridad pedagógica implica poner en juego la palabra, la escucha, el respeto, condiciones necesarias para acompañarlos en este proceso de formación que atraviesan los sujetos en esta etapa de la vida; acompañamiento para enfrentar situaciones que requieren de una actitud reflexiva.

En las viñetas, la autoridad aparece identificada en un adulto que se hace responsable de sostener a ese otro, en este caso en situaciones de conflictos, de establecer límites y de esa manera crear condiciones para la transmisión de los legados culturales. Respecto a lo que limita a la autoridad pedagógica identifican la pérdida de la asimetría entre estudiantes y docentes, o cuando el docente se corre de su lugar de adulto responsable de propiciar lo educativo.

Capítulo III

El vínculo entre autoridad y transmisión

En este capítulo se analizan las concepciones y significados construidos respecto a la relación entre autoridad y transmisión a partir de recuperar escenas, experiencias y anécdotas que, desde la perspectiva de los estudiantes, se teje esa trama de relación. Indicios de situaciones que dan cuenta cómo a partir de ese vínculo entre autoridad y transmisión es posible dar cuenta de una transmisión lograda y también los obstáculos concretos con los que se encuentran, que obturan dicha posibilidad. Por otro lado, se analizan las representaciones de los estudiantes respecto a la incidencia en este proceso de la novedad que aporta la ESRN.

Relatos de Escenas Posibilitadoras

La transmisión en el campo pedagógico, es el lugar determinado por donde transita la autoridad pedagógica. “Su casa ambulante y transitoria –no sólo propia–, que no deja de construirse a cada paso y, en el mismo momento, habitarse” (Greco, 2007, p. 44).

La autoridad implica reconocimiento, palabras, gestos, miradas habilitantes hacia los estudiantes. Greco (2007) sostiene:

La transmisión aloja a la autoridad porque es ésta la que reúne en su ejercicio un origen que produce movimiento desde su potencia, una palabra que viene de lejos pero que

vuelve a ser dicha en el presente y un gesto que da lugar, de cara al futuro, a otros que vienen llegando. (p. 45)

A partir del trabajo de campo, se pudo identificar en las voces de los estudiantes indicios de situaciones donde la transmisión aloja a la autoridad:

“Él te explica de lo primero a lo último que te tiene que explicar, y con ese profesor estamos todos re atentos, entendèrs todo, y te dan ganas de seguir estudiando y escuchándolo.” (Victoria 2do año, grupo focal)

“Hay algunas profesoras que son en verdad re buenas con nosotros, nos respetan y todo. Tengo una compañera que hace poco, nos enteramos que estaba embarazada, entonces la profesora siempre la estuvo ayudando, siempre la apoya y siempre esta con ella y todo eso, entonces me pareció que está bueno, y además siempre nos respeta a todos y nos habla bien, o si no entendemos, nos trata de ayudar, aunque no entendamos.” (Selena 1er año)

“Hace que me guste su materia. Y como que me incentivan a hacer más, a aprender lo que tengo que saber (...) yo la amaba (la Prof. de Biología), pero era brava, pero iba yo y como que había esa confianza de contar chisme, algo así, y bueno re buena onda y eso me sorprendió.” (Antonella 5to año)

“(...) Nos hace sentir que les importamos, nos cuidan y respetan (...) para mí que me traten bien es que enseñen bien y expliquen bien, todas las veces que nosotros no entendemos nos tienen que explicar”. (Andrés 2do año)

“Entró y nos dijo su nombre, nos preguntó a nosotros nuestros nombres y empezó a hablar de ella o miraba a una compañera y le decía: vos me haces acordar a alguien y así, pero calmada (...) llevan lo que nos tienen que dar y hablan, explican y nosotros hacemos.” (Diamela 2do año)

Lo que se pone en juego es el reconocimiento a los estudiantes, le prestan su tiempo, les hacen sentir que quieren que estén ahí, los escuchan. Cuando hablamos de transmisión algo del reconocimiento debe ponerse en juego, no solo reconocimiento como destinatario de lo que se transmite, sino que el docente debe reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de modificarlo.

Otra cuestión a considerar es lo expresado por algunos estudiantes al plantear la relación entre autoridad y transmisión, en referencia a la “buena onda” de algunos docentes:

“El profesor de matemáticas es re buena onda, y hace que me gusten las matemáticas, porque me explica mucho y te muestra cómo resolver los ejercicios de diferentes maneras.” (Antonella 5to año)

“Tenemos al de física que por más que nosotros nos hayamos pasado mal toda la hora, él viene siempre con la buena onda a hablarnos; por más que pasen las cosas que pasen, él nos comenta de su vida y nos entretiene.” (Victoria 2do año, Grupo Focal)

“Valoro del profesor que sean buena onda y expliquen bien, porque si van con mala onda que no vayan porque se la agarran con nosotros (...) por ahora los profesores te enseñan con onda (...) ir con la mejor onda a la escuela.” (Andrés 2do año)

El sustantivo “onda” viene del latín (unda), implica movimiento “algo intangible que no percibimos hasta que nos volvemos el receptor adecuado para sintonizar distintas frecuencias que, invisibles, inciden en la realidad” (Agustín, 2004, p. 12). Es utilizado en la física como el transporte de perturbaciones en el espacio, pero también, la expresión “buena onda” constituye un neologismo definido por los lingüistas como una afectación en el modo de decir algo: “invención de nuevas unidades léxicas mediante los recursos propios de la lengua” (Martínez de Souza, 1995, p.279-280). Estaría expresando de manera inédita una cierta visión personal sobre la relación pedagógica; algo intangible pero eficaz y necesario en la voz de estos jóvenes estudiantes, para que algo de la transmisión pueda producirse.

Si algo de la transmisión se produce, estamos hablando de una transmisión lograda. Hassoun(1996) sostendrá que “una transmisión lograda es aquella que ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el (pasado) para (mejor) reencontrarlo” (p. 17).

Otra cuestión a señalar como significativa para los estudiantes, refiere a las palabras que utilizan los docentes para dirigirse a ellos:

“Valoro las palabras que utiliza (...) entendès más que un profesor te hable y te explique bien, a leerlo en una fotocopia.” (Andrés 2do año)

“Por ahí es el vocabulario que usa, usa la palabra piola, entonces es como que usa nuestro vocabulario y eso hace que se entienda más, en cambio los otros son más estrictos, más complicados en el vocabulario que utilizan. El de matemáticas se expresa de manera diferente, nos da confianza.” (Antonella 5to año)

“La manera de cómo te hablan también, porque según como te hablen, es que te queda más.” (Victoria 2do año)

El lenguaje es la manera que el sujeto usa la lengua para ejercer prácticas sociales e individuales (pensar, actuar, argumentar, adquirir conocimientos, defender sus derechos, etc.) es decir como instrumento de poder. Estudios sobre la variedad lingüística plantean que el lenguaje es una práctica social: el valor de su uso no es el mismo en los distintos grupos sociales y aún más, es una práctica no sólo social, sino identitaria; se adquieren por participación en prácticas donde las mismas se ejercen. (Perelman, 2008)³

En algunos estudiantes las prácticas del lenguaje no se diferencian de las escolares y por eso cuando van a la escuela la incorporan naturalmente. En cambio, en otros la herencia cultural es muy diferente (no por eso ilegítima) lo que genera dificultades entre los estudiantes y docentes;

³ - Perelman, Flora (2008) Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza. Conferencia en video. Dirección Gral. de Cultura y Educación. Pcia. de BA

podría ser esta situación la que plantean los estudiantes al señalar que son pocos los docentes que reconocen la variedad de prácticas del lenguaje.

Los estudiantes utilizan expresiones que responden a prácticas culturales propias del medio socio-cultural de donde provienen, que incluye rituales, usos y costumbres propios que las hacen diferentes a las prácticas letradas que exige la escuela. Tenerlas en cuenta constituye un signo de reconocimiento, sin embargo, ello no significa renunciar a que progresivamente se pueda transformar la versión social en versión escolar o letrada.

En la transmisión hay un legado, algo que, en tanto perteneciente a los viejos, permite a los nuevos inscribirse en una tradición existencial. Esto nos conduce, inevitablemente, a pensar en la filiación como proceso de inscripción en una cadena generacional. (Brizuela et al. p. 60 citado en Frigerio y Diker 2004)

Otra cuestión que fue objeto de análisis refiere a la recurrencia de los estudiantes respecto a “la explicación” de los docentes:

“Porque nosotros llevamos temas y ella nos explica sobre eso. La manera de explicar (...) si hay varios que no entienden, vuelve a explicar todo otra vez, y si ve a algún alumno que no entiende se acerca hasta su lugar y explica, nos dedica tiempo además de enseñar la materia.” (Aldana 4to año)

“Porque explica mejor, te habla.” (Diamela 2do año)

“Yo no entendía algo que todos lo entendían y el profe me explicó, esto, esto y esto... y para mí fue como gracias porque yo no entendía eso y todos mis compañeros sí, y luego que me explico a mí solo, pude entenderlo y hacer el trabajo (...) algunos explican bien, (...) tienen paciencia y te explican las veces que vos quieras y te acompañan.” (Andrés 2do año)

“Porque me explica mucho y te muestra cómo resolver los ejercicios de diferentes maneras.” (Antonella 5to año)

“Te explica muy bien, se te sienta al lado y te explica cada uno de los problemas y hasta que lo entendés (...) llega y nos saluda a todos, te habla, nos pregunta cómo estamos, y nos pregunta si terminamos la tarea, y si le decimos que no, dice bueno vamos a terminarla juntos. Lo copia y te ayuda, hace muchos ejemplos en el pizarrón para que vos puedas entender y te salga bien y no te confundas. A ella no le importa estar explicándote una hora al lado tuyo, enseña re bien.” (Yasmin 3er año)

Los indicios que dan a partir de estas expresiones es que tienen claro que enseñar es un intento, que la decisión está en el sujeto. Cuando el intento genera efectos en los enseñantes, se hace referencia a una transmisión lograda, intentos que hacen referencia al ofrecimiento de diferentes espacios, apelando a variadas estrategias, reconociendo los tiempos de cada uno, mostrando preocupación, interés; son esos significados que le permiten al estudiante construir su diferencia, que es su propia palabra. La forma de autorizar la palabra es a partir de que la palabra tenga lugar, lugar en el lenguaje, como instancia fundadora del sujeto.

Hay condiciones que son necesarias para que algo de la transmisión ocurra “*explicar bien, muchas veces, de diferentes maneras*” son expresiones en donde podríamos pensar que hay una apuesta hacia los estudiantes, en palabras de Zelmanovich (2007) apostar significa estar implicados. Apostar a los estudiantes tiene una particularidad y es la confianza que se transmite.

Un docente con deseos de enseñar, que se hace responsable de la tarea de transmitir algo, introducir a los estudiantes en otros lenguajes y códigos, les brinda herramientas, no deposita en el sujeto la responsabilidad, sino que crea situaciones que favorezcan el despliegue del deseo. Pensar en propuestas, situaciones de enseñanzas diversificadas, variadas, que estimulen a los estudiantes, que puedan sentirse protagonistas, que los ponga en posición de actuar, “es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender” (Meirieu, 2016, p.3).

Cuando hablamos de transmisión, estamos haciendo referencia a una habilitación, algo que pasa y provoca que suceda otra cosa:

“(...) Nosotros le proponemos, nos permite participar de otra manera, nos transmite lo que queremos saber. (...) Busca que nos llevemos bien. Nos empezó a hablar, llevar materiales, trabajar en grupo.” (Aldana 4to año)

La transmisión no tiene objetivos ni una direccionalidad, lo que se pretende es producir efectos, habilitar a que los estudiantes hagan algo con eso que se le ofrece, “la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la reinención, la recreación del pasado en el futuro” (Diker, p. 227 citado en Frigerio y Diker , 2004).

Algunos Obstáculos Identificados

Por otro lado, los estudiantes dieron cuenta de situaciones en donde el posicionamiento del docente en relación a la autoridad pedagógica, obtura a que algo de la transmisión ocurra:

“Depende del ánimo con el que docente ingresa al aula, tienen sus días también, a veces te tratan bien y otras veces se la agarran con nosotros. Depende del día.” (Aldana 4to año)

“Porque a veces tiene problemas en la casa y se la agarra con nosotros.” (Diamela 2do año)

“Hay veces que sabe ir mal a la escuela, ósea mal en el sentido de que si tiene problemas, quilombos en la casa lo expresa en la escuela con los chicos y por ahí vos le sabes preguntar cosas bien y te habla mal, y no está bueno.” (Aldana 4to año grupo focal)

“Tienen problemas en la casa y se la agarran con nosotros.” (Andrés 2do año)

“Los que llegan mal al aula, llegan y ya no te explican, no te hablan, no te dicen ni a.” (Yasmin 3er año)

“Llega de mal humor, llegaba y no quería enseñar a nadie, usaba el teléfono.” (Victoria 2do año)

Las viñetas dan cuenta de la dificultad, en algunos casos, de ubicarse los docentes como alguien que tiene algo para dar, de implicarse en los espacios escolares, de sostener los actos y sus consecuencias, es decir, de asumir la propia responsabilidad pedagógica, que implica asegurar el traspaso y habilitar al mismo tiempo, a que se haga con lo traspasado otra cosa.

En las representaciones de los estudiantes, algunos docentes están atravesados por otras vulnerabilidades (problemas personales, familiares, domésticos), que atentan contra la posibilidad de cuidar, recibir, guiar, respetar y reconocer a los estudiantes; esto les impide ubicarse en una posición de asimetría, es decir como adulto responsable de que advenga el acto educativo. Con estas situaciones se corre el riesgo de dejar a los estudiantes solo y librado a su suerte, sin nadie que se haga cargo de su educación (Meirieu, 2006).

Ubicados como adultos vulnerables, se corre el riesgo de romper la asimetría necesaria del acto educativo, dejando de cumplir la función de protección y de mediadores de la cultura. Señala Zelmanovich (2003) que se hace necesario encontrar cómo y dónde sostenemos nosotros como adultos, que dicho sostén nos ampare frente a la inestabilidad del presente para no transferir nuestra propia vulnerabilidad a los estudiantes. Los docentes que habitan en las escuelas juegan un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores y por ello deben encontrar cómo sostenerse frente a la inestabilidad del presente, en una especie de dependencia recíproca que ampare frente a las duras condiciones en que se desarrolla la tarea.

Otra forma que adopta la pérdida de asimetría se manifiesta en lo que expresan los estudiantes respecto a la falta de explicación, al trato de malas maneras y a través de los gritos:

“Una vez que fue una profesora de lengua que era nueva y empezó a tratar mal a los alumnos, nos gritaba y no nos quería explicar. Entonces nosotros nos quejamos, y cuando nos fuimos a quejar con mis compañeros, ella empezó a amenazarnos y nos dijo que culpa de nosotros a ella la podían llegar a echar y cosas así.” (Victoria 2do año, grupo focal)

“Son más los profesores que piensan que tienen autoridad porque nos dicen de mala manera lo que tenemos que hacer, se creen que nos tienen que manejar, son un 80 % más o menos que se manejan así.” (Diamela 2do año)

“Me paso una situación con otro profesor que estábamos haciendo un dictado y yo me había trabado en el final y le dije al profe si me lo podía repetir y me dice, hay bueno no sé, jòdete por no escuchar y copiar rápido.” (Antonella 5to año)

“Por como plantean la clase, porque ellos solo están gritándonos y todo el tiempo nos gritan a nosotros, y nosotros no le damos bola, seguimos en la nuestra, por eso.” (Selena 1er año)

Lo que hace diferencia entre estudiantes y profesores, entre jóvenes y adultos, son diferencias generacionales, es decir existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia entre unos y otros. Se trata de una relación asimétrica, necesaria en tanto hay un Otro que tiene una función constituyente para el sujeto. Distancia, asimetría que es imprescindible ejercitar y revisar y que en estos casos está borrada: “obviar esta distancia pone

en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo original propio de condición juvenil” (Zelmanovich, 2003, p. 3). Significa pensar en una subjetividad que se está constituyendo en el discurso de los adultos y que requiere de alguien que le acerque la cultura y le ofrezca espacios de protección para aprehenderla.

“Hablar de mala manera, nos grita, piensan que si nos hablan gritando le vamos a hacer caso” son expresiones que dan cuenta de posiciones que, al perder la asimetría, obturan la transmisión, porque no se despliegan miradas habilitantes hacia los estudiantes como sujetos capaces de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Aparece el límite a la transmisión, la imposibilidad para hablar de una transmisión lograda, de reconocer el carácter indispensable del intento de transmisión, sin el cual no hay lazo social ni sujeto.

Para que algo de la transmisión pueda ponerse en juego primeramente tiene que haber un reconocimiento a ese que se pretende transmitir algo, condición ineludible para construir una relación de autoridad.

“Paso el otro día en matemáticas, yo no entiendo mucho y necesito que me expliquen varias veces, y la profesora dijo que iba a explicar una sola vez en el pizarrón y después no explicaba más, y yo le dije que si me podía explicar otra vez y me dijo que no. Y le pedí que me explique las otras consignas y me dijo que las haga yo sola. Y yo no sabía cómo hacerlas.” (Diamela 2do año)

“Ósea vos no entendiste con los profesores y listo, como decir problema tuyo. No es problema mío es su nota, te dicen cosas así ellos.” (Victoria 2do año, grupo focal)

Estas expresiones refuerzan lo expresado anteriormente por algunos estudiantes, con respecto al profesor que “*explica mucho, muchas veces*”, que favorece situaciones que detentan autoridad y transmisión. En este caso señalan cuando esas condiciones son faltantes, provocando que las condiciones esenciales para la autoridad y transmisión se encuentren obstruidas.

Responsabilizan a los estudiantes de su propio aprendizaje, generando sentimientos de soledad. Zelmanovich (2003) va a sostener que debemos “evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos”. (p.2)

Se requiere asumir la responsabilidad en el proceso de humanización, hacerse garante, protector, de lo frágil. Que en la escuela halla adultos capaces de acompañar, guiar, inscribir, cuidar y ofrecer la cultura; pasar lo que es considerado válido, necesario para los nuevos, para los recién llegados, para que puedan transformar lo que le es dado como un fragmento de la cultura, y puedan hacer algo diferente.

Condiciones para la Transmisión en el Marco de la ESRN.

La Escuela secundaria Rionegrina (ESRN) propone un cambio en el modelo organizacional y en el modelo pedagógico, promoviendo otros modos de hacer escuela, donde lo diferente tenga lugar y puedan generarse nuevas experiencias de transmisión cultural en el marco social actual (talleres, ateneos, proyectos, seminarios). El propósito de dicha organización es que los estudiantes “transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre

estudiantes, entre docentes y estudiantes, y con el saber” (Estructura Curricular ESRN - Anexo I Res. N° 03991-16, p. 17).

La escuela pensada de esta manera promueve distintos modos de apropiación de saberes que dan lugar a nuevas formas de enseñanzas, de organización de trabajo de los profesores, del uso de recursos y ambientes de aprendizajes. Una de estas formas es el trabajo en talleres, en algunas áreas de conocimientos se propone un espacio donde se lleva adelante un trabajo de este tipo. El taller pensado como un espacio en donde proponen “distintas formas de estar y aprender, ofreciendo nuevas formas de enseñanza variadas en la que los aprendizajes se produzcan en diferentes espacios y tiempos, y con diferentes formatos pedagógicos” (Anexo I -Diseño Curricular- ESRN, p. 45).

Al referirse a los talleres los estudiantes señalan algunos aspectos que favorecen condiciones para la transmisión:

“(...) Hay tres profesores y nos pueden atender a todos juntos (...) en los talleres, porque hay tres profesores y están atentos a si necesitamos ayuda, nos prestan atención (...) ahora es mejor porque te explican los tres, y si uno no te sabe explicar, viene y te explica el otro.” (Diamela 2do año)

Los espacios de talleres planteados en la ESRN, son espacios destacados por los estudiantes donde se trabaja desde la singularidad, brindando la posibilidad a que los estudiantes se sientan reconocidos e identificados. Los talleres proponen modalidades de trabajo donde el estudiante se ubica como protagonista de ese hacer y el docente se corre de ese lugar de organizar el trabajo, permitiendo de esta manera generar condiciones de apropiación de saberes

propiciando formatos diversos para el trabajo cotidiano. En el relato los estudiantes enfatizan la atención que les brindan los docentes, pueden contemplar los distintos tiempos de aprendizaje, están atentos a ellos; se sienten sostenidos y acompañados.

Asimismo, se observa que vuelve a aparecer el tema de la “explicación” situación muy repetida por los estudiantes en sus relatos. Aquello que resaltan en este fragmento es la diversidad de explicaciones que tienen, es decir, las diferentes maneras ofrecidas por los docentes, lo que posibilita que, si no llegan a la comprensión de una manera de explicar, otro docente pueda desplegar otras propuestas para hacer comprensible lo que en un primer momento no lo fue.

Otro de los aspectos señalados refiere al seguimiento que se hace de cada estudiante:

“Porque ponele, ahora las faltas son a partir de porcentajes, entonces ahí tenès que tener un seguimiento de cada alumno, eso es un poquito más de seguimiento personal tienen, si después tienen que sacar el porcentaje, en eso puede ser positivo.” (Antonella 5to año)

Hacen referencia al registro de asistencia como un aspecto positivo. Condición que obliga a que los estudiantes sean reconocidos en su singularidad y los docentes puedan tener un seguimiento de como llevan adelante el proceso educativo. Reconocen la necesidad que se tenga en cuenta las particularidades que atraviesan a los estudiantes, y de esta manera poder acompañar, contener, organizar, y potenciar sus trayectorias escolares.

En otros casos, señalan situaciones que se producen en el marco de la implementación de la ESRN que obturan el proceso de transmisión:

“Porque una profesora estaba explicando una cosa y empezó a decir que los otros profesores no la ayudaban y entonces empezaron a discutir así. Y nosotros nos impactamos porque nunca habíamos visto a los profesores pelear.” (Andrés 2do año, grupo focal)

“Como hay talleres, hay de a tres profesores, llamas a uno y te dice que no te pueden ayudar porque no entienden mucho, entonces no hay relación con el docente.” (Aldana 4to año)

“No, en ninguna materia se comunican, no hay un seguimiento, no trabajan en equipo.” (Antonella 5to año)

La escuela secundaria tradicional proponía un espacio en donde los docentes no compartían con otros compañeros, sino más bien, el espacio docente era un espacio privado, donde cada uno de manera individual tomaba sus propias decisiones en cuanto a lo pedagógico. Y la ESRN viene a proponer un abordaje distinto del espacio escolar, considerándolo como un espacio de encuentro con otros, un trabajo colaborativo en la construcción de propuestas pedagógicas y así poder realizar un trabajo de inter área.

Las expresiones de los estudiantes estarían señalando algunas de las dificultades que conlleva su implementación, considerando que en el momento en que se comenzó a realizar el trabajo de campo se transitaba por el primer año de su puesta en marcha en la localidad. Los docentes tienen una formación de base orientada a una disciplina, diferentes conocimientos acerca del curriculum y de la organización del espacio escolar, que fueron los pilares de la

escuela secundaria. Esta situación relatada por los estudiantes da cuenta de tensiones que produce la ruptura de algunos supuestos que sostienen las concepciones de la matriz histórica del nivel, con un nuevo modelo pedagógico didáctico que se está construyendo. Flavia Terigi (2008) sostiene que las escuelas secundarias:

Están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y que es en ese funcionamiento donde han acumulado experiencia. Cambiarlo implica hacerse cargo de rediseñar los circuitos administrativos e intervenir en el saber acumulado, y ello conlleva una complejidad que alcanza detalles que pueden sorprender al reformador inadvertido. (p. 69)

“Están perdidos, tampoco la entendemos”, son expresiones que dan cuenta de las dificultades con las que se encuentran hoy los docentes; las mismas pueden deberse a la complejidad que implica la implementación de ese modelo pedagógico y de la necesidad de ser acompañados y sostenidos en dicho proceso.

En virtud de lo hasta aquí expuesto respecto a la relación entre autoridad y transmisión, es posible identificar expresiones que dan cuenta que la transmisión se logra cuando la posición de autoridad de la docente habilita el reconocimiento de los estudiantes que se expresa a través de la escucha, la explicación (bien, muchas veces), la buena onda, el respeto, cuidado y las palabras con que se dirige a ellos. También hicieron referencia a aquellas condiciones que limitan y obstaculizan la posibilidad del docente de asumir la responsabilidad pedagógica, y que algo de la transmisión ocurra. Dan cuenta los relatos de que la vulnerabilidad por la que están atravesados algunos docentes llevan a la pérdida de asimetría, que se pone en evidencia cuando

las explicaciones no son suficientes o cuando la forma de dirigirse a ellos no la consideran adecuada, ya sea por el tono de voz o las expresiones que utilizan.

La implementación de la ESRN tiene aspectos positivos y por otro lado obstáculos que se producen. Por un lado, como aspectos positivos destacan el trabajo en taller que se propone en algunas áreas de conocimiento, la diversidad en las explicaciones y el seguimiento que se realiza a cada estudiante. Y, por otro lado, señalan situaciones que producen obstáculos en el marco de su implementación, como es la propuesta de una organización escolar diferente a la tradicional, un trabajo colaborativo entre docentes; situaciones que dan cuenta de la necesidad de sostener y acompañar el proceso de implementación de la reforma por la complejidad de los cambios que introduce.

Capítulo IV

Una autoridad pedagógica que habilita el aprender

El presente capítulo tiene por objetivo identificar desde la voz de los estudiantes, las condiciones de posibilidad para el ejercicio de una autoridad pedagógica que habilitan el aprender. A partir del trabajo de campo con los estudiantes se pudo identificar en algunos casos, fragmentos de experiencias que hablan de una autoridad pedagógica que se hace cargo de nombrar y reconocer, que dan cuenta de marcas, huellas que los habilitaron a que se “invista de la posibilidad de aprendiente” (Fernández, 2000, p. 35).

El desafío en este sentido consistió es repensar y analizar el lugar del docente en las situaciones que permiten que algo del aprendizaje acontezca. Para ello se despliegan tres escenas educativas narradas por los estudiantes en las que es posible identificar posiciones de autoridad pedagógica que los estudiantes reconocen como posibilitadoras de aprendizaje y en las que se analiza cómo se producen, quiénes intervienen, qué limitaciones conllevan y cómo se sostienen.

La Experiencia de Antonella

La autoridad pedagógica, es una condición necesaria para habilitar el aprendizaje, que se expresa en una trama de encuentros, a donde al menos dos, en una relación asimétrica, entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio. Hacemos referencia a una asimetría que implica igualdad y reciprocidad como lugares ineludibles.

La autoridad debe posibilitar la construcción del aprendizaje de quienes están en proceso de formación, sosteniendo espacios para que circule la palabra y los conocimientos entren en juego. En el aprendizaje, “el enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo” (Fernández, 2009, p. 35).

Una de las experiencias seleccionada corresponde al relato de Antonella:

“Algo que me impacto mucho cuando en una clase estábamos hablando de la contaminación , que se entierra la basura en el suelo para generar espacio verdes y poder reutilizar esa tierra que esta , eso es algo que me impacto (...) la profe de ciencias hizo un proyecto en donde teníamos que ir a juntar basura a la costanera, bueno fuimos a juntar que se yo, y eso era para realizar un trabajo sobre soluciones que nosotros podíamos dar de qué hacer con la basura, y nosotros pensábamos en la quema de basura, y la profe nos hizo pensar y reflexionar sobre que provoca ,y es mala, por la contaminación y que se yo...y después buscando encontramos el método que tenía sus cosas buenas y sus contras, y eso está bueno porque yo no lo sabía eso y me impacto mucho, a parte está bueno, tampoco sé si es muy bueno para el medio ambiente. Porque es lo mismo, ósea es enterrar basura” (Antonella 5to año)

La presencia y actuación del docente permitió adoptar un posicionamiento en donde más allá del contenido que debía mostrar, abrió espacios para el despliegue del aprendizaje, es decir, habilitó espacios para la construcción de autoría de pensamiento. La estudiante pudo descubrir lo nuevo, la riqueza del lenguaje, aquello que posibilita ir apropiándose de lo propio. Alicia

Fernández (2009) sostiene que jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños; “aprender es reconocerse, creer en lo que creo y crear lo que creo” (p. 45).

Ofrecer a los estudiantes experiencias nuevas de aprendizaje brinda la posibilidad de que ellos lo vivan diferente, que se posicionen diferente. Es un aprendizaje que no solo queda escrito, sino que pasa por la vivencia, el sentir, tocar, hace que otra parte del pensamiento se ponga en marcha.

En otra parte de la entrevista la estudiante manifiesta:

“(respecto al que “le deja algo”) El docente que se ubica como alumno, ósea lo mira desde el lugar de alumno, y ahí lo vamos corrigiendo, si algo está mal lo dice o nos hace preguntas para pensar y resolverlo (...) y también el que me deja dar mi opinión ...por ejemplo el de matemáticas nos había explicado un tema que era re larga la cuenta me acuerdo, bueno ponele que yo hice toda la cuenta y el profesor también la hizo en el pizarrón, a él le había dado un resultado y a mi otro , él no le encontraba el error a mi cuenta y ni siquiera a la de él, entonces nos pusimos juntos , los dos a hacer la cuenta, y ahí vimos que tenía razón yo de cómo había hecho el proceso y nada, el mío estaba bien...yo la hice de manera diferente, y sin embargo la corregimos y me dejo que aunque use otro proceso para hacerla, llegue al mismo resultado.” (Antonella 5to año)

Sin renunciar a su responsabilidad en la tarea pedagógica, al generar espacios de experiencias, da lugar al pensamiento de los estudiantes, sale de la enseñanza tradicional, la de los textos, de lo que está preestablecido, lo instituido, no lo ata, no lo limita, no lo encadena, y

justamente por eso provoca impacto en los estudiantes, motiva la capacidad de asombro, necesario para que puedan construir el aprendizaje. Estudiantes ubicados como protagonistas, con un lugar activo en su aprendizaje. Hacer lugar a la autoridad pedagógica en estos tiempos dando lugar a la palabra y al pensamiento del otro, desde el convencimiento que todos pueden pensar, pueden desplegar su inteligencia.

Aquello que hace el educador es propiciar herramientas y un espacio adecuado, donde sea posible la construcción de conocimiento y despertar la curiosidad en los estudiantes, algo necesario en todo proceso de aprendizaje. En relación a esto, Paulo Freire (2014) nos aporta que “aprender es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador” (p. 26).

Aprender implica romper con algo y salir afuera, exponerse, arriesgarse, para poder transformar aquello que se recibe. Solo es posible dar lugar al aprendizaje cuando se posibilita al estudiante salir de las estructuras estáticas, establecidas, y pueda exponerse descubriendo nuevas formas.

Otra de las situaciones narradas por la misma estudiante, da cuenta de efectos de transmisión que parten del reconocimiento de que el sujeto de aprendizaje tiene intereses propios:

“La forma en que expliquen el tema para mí es fundamental para aprender, la manera que utilizan para explicar (...) vino un profesional, en un espacio que se llama REVE, era de kinesiología y explicaba de que se trataba la carrera, y el tema de los huesos y que se yo, y a mí me re gusto, nos puso imágenes en la pared, uso la computadora para

proyectar, nos mostró como se trabaja, llevo videos y desde ahí me quede con que voy a estudiar kinesiología, en Febrero arranco (...) explicó también como eran las prácticas, cuáles eran los objetivos de la carrera, cuanto tiempo duraba, las salidas laborales y era un chico que iba a 3er año de la carrera, y me re gusto.” (Antonella 5to año)

El relato da cuenta de los distintos recursos utilizados por el docente para poder ofertar aquello que para él era importante; el profesional se posicionó como alguien que tenía algo valioso para mostrar y de esa manera autoriza a alguien a desear aprender y producir movimientos en este sentido.

“Entre enseñante y aprendiente se abre un campo de diferencias, donde se sitúa el placer de aprender” (Fernández, 2009, p. 35). El enseñante entrega algo, en este caso aquello que le quería mostrar, y para poder apropiarse de eso, el estudiante toma aquello que le es transmitido, lo hace propio y lo recrea, por ello es que puede construir su propio camino, recuperando algo de la experiencia que fue transmitida. En las situaciones de aprendizaje cobra mayor relevancia cierto molde relacional que se va invistiendo sobre la subjetividad del aprendiente.

Condiciones que Habilitaron a Selenia

Reconocer al sujeto es abrir un espacio para que pueda aprender, es creer en lo que puede construir y a la vez querer que el otro que se presenta con su singularidad, aprenda. Se producen experiencias que hablan de una autoridad pedagógica que se hace cargo de nombrar y reconocer y nos conduce a otros pensamientos como el de transmisión y aprendizaje.

“Yo tengo una profesora que en el bimestre pasado casi me llevo una materia, y la profesora estuvo todo, todo el tiempo, y me presto más atención a mi que a mis compañeros...ellos hacen esto. A los que más están interesados en la materia es a los que más atención le prestan; ella estuvo todo el tiempo ayudándome y me daba particular en los recreos, estaba muy interesada en que yo pueda aprender (...) valoro como son con nosotros y la atención que nos prestan y que además, ellos si fueran otros, no me prestarían atención , porque no son mi familiar, onda no me tendrían que haber ayudado , pero ella si me ayudo y estuvo siempre para mí.” (Selena 1er año)

Reconocer a otro es hacerle saber que tiene un lugar. Se lo valoriza y ubica en un lugar de posibilidad construyendo un modo de relación caracterizado por la confianza lo que le otorga al otro, capacidad de acción. El estudiante siente que hay otro ahí, para habilitarlo, para sostener el estallido de aquello que acontece en cada uno y brindar la posibilidad de que pueda ir creando lo propio. Para aprender los estudiantes necesitan que se lo provea de “un ambiente facilitador, confiable y confiante y este ambiente debe ser ofrecido por los enseñantes” (Fernández, 2006, s/p).

Indicios de condiciones presentes entre el docente y los estudiantes: la intencionalidad, la relación y la confianza de que el otro, estudiante, es capaz de transformar aquello que se le desea mostrar y hacerlo propio. El aprendizaje ocurre cuando hay encuentro con el otro, cuando el docente busca las formas de acercarse para que los estudiantes aprendan por sí mismo, abrir un espacio para que el aprendizaje ocurra.

En este caso hacemos referencia a una autoridad relacionada con la amorosidad, alguien que aloja a otro, posibilitando que se instale en un lugar. En este sentido Paulo Freire (2014) nos

dice que “esta apertura al querer bien, significa la manera que tengo de sellar automáticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano” (p. 132).

Selena destaca la importancia del gesto de la docente, tiene gran influencia para ella, pues le posibilita construir un espacio de confianza necesario para producir algo del orden del aprendizaje. Un simple gesto del docente puede modificar los modos de sentir y estar de los estudiantes en la escuela, “lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo” (Freire, 2014, p.43).

En otra parte de la entrevista, Selena comenta:

“Siempre nos respeta a todos y nos habla bien, o si no entendemos, nos trata de ayudar, aunque no entendamos. Ella usa otros ejemplos, diferentes tipos de cosas para que nosotros podamos aprender, o nos hace hacer juegos a veces para que entendamos, (...) Bueno nosotros en nuestro curso, en la materia de teatro no nos podíamos expresar, no nos salía, no nos animábamos, entonces la profesora nos hacía hacer que nos juntamos en grupo, creemos una historia y a esa historia la teníamos que interpretar nosotros ahí en el escenario, y nosotros teníamos que hacer todo como lo habíamos escrito, (...) y ahí si nos pudimos expresar, pudimos hablar, y aprendimos a cómo hacer para expresarnos, ahora nos sale bien, y nos expresamos mejor” (Selena 1er año)

El fragmento habla de una confianza instituyente; de una autoridad que promueve el despliegue de posibilidades de todos y de cada uno. Da cuenta de lo novedoso que el aprender con otros trae; se estaría ligando el aprender a un modo de relación con los otros y con uno mismo.

Se destaca la singularidad de la oferta, su creatividad, supo utilizar diferentes recursos para que los estudiantes se puedan expresar, logren recuperar la palabra y enlazarlos a la cultura, en este caso al lenguaje. Alicia Fernández (2009) dirá que “jugando se descubre la riqueza del lenguaje, aprendiendo nos vamos apropiando del mismo” (p. 45).

Un aprendizaje que llega desde una propuesta que genera movimiento, puesta en acto de los estudiantes. Entonces aquello que se debe destacar es la importancia del movimiento dentro de la escena educativa, estudiantes que relatan, se expresan, porque al estar en movimiento un nuevo escenario para el aprendizaje entra en escena, aquello que les permite hacer otra cosa con eso que se les da.

En todo aprendizaje se pone en juego cierta cuota de temor, “*no nos animábamos, no nos salía*”. Fernández (2009) sostiene que “el temor no siempre debe adscribirse al miedo al cambio, sino que es propio del encuentro con la responsabilidad que la autoría supone” (p. 41). En el aprendizaje el desafío es ir hacia lo nuevo y asumir la responsabilidad de haberlo intentado.

El profesor de Historia.

Dan cuenta en los relatos que son los modos de presentarse en los espacios educativos los que autorizan la apropiación de la palabra de los estudiantes. En este caso, el docente se mostró ante los estudiantes, interesado en el lugar que ocupaba, ligando el aprender a crear espacios generadores de autoría, de creatividad, habilitando subjetivaciones diversas. Un docente que no cede en su tarea de educar, valorando y reconociendo los logros de los estudiantes:

“Con el profe de historia del año pasado yo no entendía cómo hacer un trabajo y él me apoyó y me dijo que por más mal que este el trabajo yo lo haga igual, ósea no lo tiró y no me dijo que no sirve. Me dijo esto a vos te sirve para que sepas que es lo que está mal y que está bien entendès (...) y yo me sentí re bien porque me dijo que no tengo que bajar los brazos y que tengo que volver a intentarlo y era un trabajo evaluativo. Yo me había puesto re mal porque me había re esforzado para hacerlo y estaba todo mal y me dice no a esto yo lo tengo, lo guardo y vos me traes otro trabajo, pero primero te lo voy a dar para que vos te guíes, porque no está todo mal, me dijo, y eso yo lo valoro mucho, porque no hay muchos profesores así.” (Victoria 2do año, grupo focal)

“(...) Nos apoya a todos, no solamente a uno por ejemplo yo voy hago algo y está mal por ejemplo hice un punto bien y los otros mal, y entonces nos apoya nos dice a esto te lo voy a dar para que el jueves más o menos lo hagas, te da otras oportunidades, te equivocas pero te deja que reflexiones y veas cual es el error, no sé a mí me da ganas de seguir trabajando” (Andrés 2do año, grupo focal)

Educadores creadores, inquietos, curiosos, persistentes, son los que generan condiciones para que el aprendizaje acontezca; permiten a los estudiantes ir construyendo y reconstruyendo el saber enseñado. Fernández (2009) señala que “para aprender necesitamos de un enseñante que se muestre conociendo y no conocedor, que se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piensa” (p. 120).

Se habilitan condiciones para que los estudiantes logren reflexionar, pensar, los acompaña en el trayecto de su relación con el conocimiento, y consigo mismo. Para lograrlo no

se sustenta en imposiciones arbitrarias o en el mandato de obediencia, sino retomando gestos y palabras; así es que se constituye el estudiante en alguien que aprende y que desea aprender.

Para conmover a los estudiantes y acercarlos al aprendizaje, la autoridad que tiene lugar es la del gesto y la palabra; dar lugar a un acontecimiento que otorgue otros lugares a los sujetos, la oportunidad de una salida creadora de algo nuevo y la elaboración de nuevas significaciones de formas vivificantes de enseñar y aprender, entre generaciones. (Greco, 2007)

Inspira, hace lo posible para que los estudiantes participen en su propio aprendizaje, genera confianza, que se auto descubran. Inspirarse es dejar fluir las ideas, abrir los espacios necesarios para crear; “el arte del maestro es saber descubrir y mostrarles a sus estudiantes cuanto piensan ellos, incluso sin darse cuenta” (Fernández, 2009, p. 122).

La autoridad como puente para el aprendizaje en la ESRN.

Interesó también poder identificar a partir de lo expresado por los estudiantes, cómo se juega el tema de la autoridad pedagógica que habilita el aprender en la ESRN, iniciativa que promueve otros modos de hacer escuela donde lo diferente tenga lugar y puedan generarse nuevas experiencias de transmisión cultural, construyendo una nueva mirada de la educación secundaria que permita sostener y acompañar a los estudiantes. La organización que se propone implica romper con la estructura tradicional, disponer de tiempos escolares que posibilitan diferentes recorridos, es decir, contemplar los distintos tiempos de aprendizaje. Las actividades que se les ofrezcan a los estudiantes se orientan a promover aprendizajes combinando unidades curriculares y propiciando formatos pedagógicos diversos para el trabajo cotidiano.

Si bien en algunos casos dan cuenta de las dificultades que atraviesa el proceso de implementación por los aspectos de la organización y del modelo pedagógico que intenta cambiar, en otras, se hace mención a ciertas condiciones que ocurren en la Nueva Escuela Rionegrina que abren posibilidades para que algo del aprendizaje entre en juego:

“Se organiza por áreas, tenemos materias fijas matemáticas y lengua. Después tenemos dos talleres, con varios docentes juntos (...) Ahora me están enseñando bastante, a comparación del año pasado, el año pasado no te explicaban bien, no te enseñaban bien, no hacían nada los profesores.” (Andrés 2do año)

“Sí, sirve. Porque si hay dos profesores, tal vez no les presta atención a todos los alumnos, en cambio sí son varios profesores nos pueden ayudar a todos y todos podemos tener más aprendizaje.” (Selena 1er año)

“Compañerismo, enseñan bastante.” (Yasmin 3er año)

Vuelve a aparecer la importancia de explicar bien, asociada al enseñar; aquel que enseña bien, dicho por los estudiantes, es alguien que pone en juego el deseo, que el otro que está ahí pueda ligarse a algo, intención de provocar al estudiante y que vaya al encuentro. Ir al encuentro con los estudiantes implica compromiso, reconocimiento a sus saberes y a la identidad cultural.

En este sentido es que sostenemos que la autoridad refiere a aquel que aumenta, el que potencia, enriquece y procura dar un espacio en el que haya un despliegue en el otro, digno de confianza, del que se espera que haga algo nuevo con aquello que tenemos para entregarle

(Antelo, 2010). Y el aprendizaje ocurre en este espacio, ese momento en el que el encuentro con el otro habilita posibilidades, diversas formas de acercarse a aquello que se transmite.

A lo largo de este capítulo hemos procurado identificar, desde la voz de los estudiantes, cuáles son las condiciones de autoridad que posibilitan el aprender. Por un lado, en la experiencia de Antonella, cobran relevancia las propuestas educativas innovadoras, creativas, aquellas que rompen con lo que está preestablecido en materia de enseñanza y ubican a los estudiantes en otra posición, como sujetos de la relación, que, al estar en relación con ese conocimiento, lo transforman, lo recrean, posibilitando que acontezca algo nuevo, nuevas formas de acercarse al aprendizaje. La autoridad pedagógica aparece dando lugar a la palabra y al pensamiento del otro. Destacan a aquellos adultos que se posicionan como alguien que tienen algo valioso para mostrar y de esa manera autoriza a alguien a desear aprender y producir movimientos en este sentido.

En las condiciones que habilitaron a Selena aparece una autoridad pedagógica que se hace cargo de nombrar, reconocer, que valoriza, alguien que cree, que habilita, sostiene y brinda la posibilidad de crear lo propio; relacionada con la amorosidad, alguien que aloja a otro, posibilitando al estudiante instalarse en un lugar. El gesto de la docente tiene influencia en los estudiantes, permite construir un espacio de confianza necesario para producir algo del orden del aprendizaje, este a su vez se produce en relación con otros y con uno mismo. Se resalta la singularidad de la oferta, propuestas que implican movimientos, generando en los estudiantes capacidad de relatar, expresión, habilitando a que suceda otra cosa. La docente utiliza diferentes recursos para incentivar a los estudiantes y logren recuperar la palabra.

Las experiencias en donde hicieron referencia al profesor de historia dan cuenta cuando un docente asume la responsabilidad por la tarea de educar, que valora y reconoce los logros de

los estudiantes. Educadores creadores, inquietos, curiosos, persistentes, son los que generan condiciones para que el aprendizaje acontezca. La autoridad que tiene lugar es la del gesto y la palabra; “una palabra otorgada y asumida por el que aprende en el sentido de apropiarse de sus posibilidades de aprender en el marco de una relación de igualdad con su maestro” (Greco, 2007, p 16).

En cuanto a las condiciones posibilitadoras de aprendizaje en la implementación de la ESRN vuelve a aparecer la explicación, en este caso relacionada con enseñar bien, aquel que explica es el que enseña. El docente que explica es alguien que pone en juego el deseo, interviene para que el otro que está ahí pueda ligarse a algo, intención de provocar al estudiante y que vaya al encuentro con la cultura.

Conclusiones

En esta tesis psicopedagógica se indagó sobre las posibilidades de pensar y preguntarnos sobre los supuestos que sustentan la autoridad pedagógica en el acto educativo desde la mirada de los sujetos de la educación y su relación con la transmisión y el aprendizaje. El objetivo general fue conocer las concepciones de autoridad y su relación con el aprender de los estudiantes de escuelas secundarias públicas de Viedma RN 2018-2019.

Los datos obtenidos surgen de una investigación de tipo cualitativa que buscó comprender, a partir de un estudio de caso, los sentidos y significados construidos respecto al objeto de indagación. Para el trabajo de campo se recurrió a diversas fuentes de información a través de técnicas como entrevistas abiertas y en profundidad, grupo focal realizado con los estudiantes entrevistados y documentos específicos elaborados en el marco de la reforma de la ESRN.

En este trabajo se han señalado investigaciones cuyos desarrollos teóricos abordan de manera parcial la temática, se identificaron estudios en donde los estudiantes hablan de la autoridad docente (Maria Aleu 2008; Martini y Stemberger 2015; Giacobbe y Merino 2012; Abrate y Van Cauteren 2016; Zamora, Meza y Cox 2015; Alessandra Díaz Sacco 2016), otras indagaciones abordan el pensamiento de los estudiantes en relación a la escuela secundaria (Dussel, Brito y Nuñez 2007; Paola Llinas 2009) y un conjunto de trabajos que estudian el tema del vínculo educativo (Melisa Taylor 2015; Vommaro V 2007). Es por ello que investigar acerca de las concepciones de autoridad y su relación con el aprender desde los estudiantes de escuelas secundarias, es un aspecto no agotado específicamente, tratándose de analizarlo en el marco de un proceso de reforma educativa del nivel medio.

Este estudio aporta conocimientos teóricos al campo de investigación psicopedagógico y herramientas para la intervención del psicopedagogo en el trabajo con docentes que se desempeñan en escuelas secundarias de la ESRN y también a los equipos técnicos que asesoran y orientan a dichas instituciones educativas.

La investigación se enmarcó teóricamente en los desarrollos respecto a la concepción de autoridad (Antelo, 1999, 2007; Greco, 2007, 2011; Zelmanovich, 2003), la relación entre autoridad y transmisión (Cornu, 2004; Diker, 2004; Frigerio, 2004; Hassoun, 1996; Diker 2008) y el concepto aprendizaje que se abordó desde la línea teórica de la psicopedagoga Argentina Alicia Fernández (2000, 2006, 2009), y el pedagogo Paulo Freire (2010,2014).

En este capítulo, de carácter conclusivo, se presentan los resultados arribados que dan respuesta a las preguntas y objetivos de investigación planteados.

Se identificaron diferentes maneras de concebir la autoridad pedagógica; algunos, la vinculan a una forma particular de ejercicio del poder, asociado a la jerarquía y el establecimiento de límites que no implica otra cosa que orden y disciplina. Otros refieren a la misma como la relación asimétrica necesaria entre docentes y estudiantes; en este sentido señalan como condiciones para la construcción de autoridad, por un lado, el respeto, como una forma que adquiere el reconocimiento y la reciprocidad del mismo, y por otro, hablan del buen trato, como una manera de demostrar empatía, querer cuidar al otro que se presenta con su singularidad y reconocer a los estudiantes. Todas estas cuestiones, dejan entrever cuales son las tensiones, desde las diferentes concepciones, que se disputan en el campo educativo. El desafío en este sentido es “intentar reponer sentidos, reencontrar lo que no puede perderse (...) Tal vez eso por venir sea una autoridad en igualdad” (Greco, 2007, p 7).

Respeto a las bases de legitimidad de la autoridad, se pudieron identificar diferentes posiciones que están en estrecha relación con sus concepciones respecto a la autoridad pedagógica. Para algunos de los estudiantes, cobra relevancia el acompañamiento y las formas de manejarse de los docentes a partir de gestos de solidaridad, humildad, amabilidad, y paciencia. Para otros, el rol y lugar que ocupan serían los fundamentos de la autoridad: hacerles caso porque son los profesores, se los respeta porque son mayores, en la escuela son como una madre o un padre, es decir hacen referencia a lo intergeneracional. Es importante señalar, que estas características se dan de manera indistinta tanto en las escuelas en las que se indagó a los estudiantes, como en los diferentes años de estudio; estas condiciones aparecen en el discurso de los estudiantes como esenciales para que la autoridad tenga lugar.

Resulta significativo señalar que, para los estudiantes, las condiciones para sostener la autoridad pedagógica se manifiestan cuando ocurren situaciones de conflictos entre estudiantes o cuando se hace necesario establecer límites y también en el acto educativo. Ellos hablan de la necesidad de la palabra, la escucha, el respeto, es decir requieren de un adulto que se haga responsable de sostenerlos en su proceso de formación. La excesiva confianza entre docentes y estudiantes y el ponerse a la par de los chicos lo consideran como un obstáculo para sostener la autoridad pedagógica, dado que produce la pérdida de la asimetría necesaria en el acto educativo de parte de quien tiene la necesidad de sostenerlo.

También interesó conocer cómo interviene la transmisión en el marco de la autoridad pedagógica pudiéndose identificar algunas recurrencias que manifestaron los estudiantes que interesa destacar. Por un lado, las palabras que utilizan los docentes para dirigirse a ellos, lo que hace que se sientan reconocidos como sujetos adolescentes que pertenecen a un medio socio-cultural particular y que tienen un lenguaje propio. Por otra parte, un tema que apareció con

frecuencia en las situaciones narradas refiere a la explicación que el docente realiza en clase sobre los contenidos culturales. Cuando el docente explica bien, todas las veces que se necesita para que ellos puedan construir comprensión sobre lo estudiado, genera condiciones para la transmisión dado que sienten que les importan, los motiva a hacer y a seguir esforzándose. En síntesis, cuando estas cuestiones están presentes se sienten reconocidos como sujetos capaces de apropiarse de aquello que se le transmite. Cuando estas condiciones no están presentes, sienten que las posibilidades de acercarse a los saberes de la cultura están obstruidas. Ofrecer a los estudiantes explicaciones, es abrir un espacio para la comprensión en relación a un objeto de conocimiento y que siempre constituye un intento. También, hacen referencia en varias situaciones a la buena onda, definida como una afectación en el modo de decir algo, es como una visión personal sobre la relación pedagógica; algo intangible pero eficaz y necesario en la voz de estos jóvenes que tiene que ver con ser reconocidos en su singularidad, con el amor y la alegría, todas ellas fundamentales para crear condiciones para la transmisión, “Es viviendo (...) la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, (...) como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz”. (Freire, 2010, p. 83)

Cuando las explicaciones no son suficientes o cuando la forma de dirigirse a los estudiantes no la consideran adecuada, ya sea por el tono de voz o las expresiones que utilizan, constituyen condiciones que según entienden los estudiantes, limita y obstaculiza la posibilidad de asumir la responsabilidad pedagógica, ello pone en evidencia la vulnerabilidad por la que atraviesan algunos docentes que les impide ubicarse como mediador entre el sujeto y la cultura, limitando de esta manera la posibilidad para la transmisión; el desafío en ese sentido, es “que la voz del maestro no debe extinguirse y, sobre todo en estos tiempos, tiene que sostenerla para

sostener la de otros. Sólo se trata de volver a habitar la escena de otro modo, compartiendo espacio, diferenciando lugares” (Greco, 2007, p. 14).

El proceso de reforma que se implementa en la provincia, esta atravesando por los primeros años de su implementación, que implica cambios profundos en la matriz de la escuela secundaria. En relación a la ESRN los estudiantes, destacan las posibilidades que otorga el espacio en taller, porque se trabaja desde la singularidad, se sienten reconocidos e identificados; permite que los estudiantes se ubiquen como protagonistas del hacer y donde son objetos de mayor atención por parte de los docentes. Otra de las cuestiones que destacan de la escuela refiere a la diversidad de explicaciones que se ofrecen, es decir, al haber más de un docente en el aula, si no entienden con uno, pueden recurrir a otras explicaciones. También remarcaron el seguimiento que se realiza a cada estudiante, a partir del acompañamiento en las trayectorias escolares. Estos aspectos que destacan dan indicios de esta necesidad de ser reconocidos como sujetos en el acto educativo, oportunidad para la existencia de gestos de cuidados. Y, por otro lado, identifican situaciones que se constituyen en obstáculos en el marco del proceso de su implementación, falta de apropiación por parte de los docentes de aspectos de la propuesta que marcan una ruptura con la forma de organización tradicional y la dificultad para el trabajo colaborativo entre docentes. Un modelo que aún se está construyendo, considerándose, además, que se está erosionando los supuestos de una matriz escolar tradicional.

Para dar respuesta a la pregunta acerca de las posibilidades de aprendizaje en el marco de una autoridad pedagógica se seleccionaron tres escenas que narran experiencias vividas por algunos de los estudiantes, en la que se analiza, cómo se producen, quiénes intervienen, qué limitaciones conllevan y cómo se sostienen.

El caso de Antonella relata tres situaciones que para ella fueron significativas, en la primera, narra la experiencia vivida a partir de un trabajo sobre la contaminación planteado por la profesora de biología; la propuesta produjo impacto en ella, porque implicaba una manera diferente de hacer, de reflexionar, una puesta en acto. Da cuenta de un aprendizaje que se construye a partir de una intervención oportuna, innovadora, que sorprende, que rompe con lo preestablecido y que despierta la curiosidad y el interés del estudiante. Un aprendizaje que ubica a Antonella en otro lugar, un lugar de relación, que, al estar en contacto con ese conocimiento, lo transforma, lo recrea, posibilitando que acontezca algo nuevo. En la segunda situación, señala al docente que para corregir realiza una puesta en común, que reconoce las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes para resolver los ejercicios de matemática; en este sentido, la autoridad pedagógica permitió abrir espacios para el despliegue del aprendizaje, para la construcción de autoría de pensamiento, dando lugar a la palabra, es decir, un lugar de protagonismo que permite ir construyendo lo propio. Y, en tercer lugar, señala como relevante al estudiante de Kinesiología que la sorprendió no solo por los recursos que utilizó (imágenes, videos) sino también por la fuerza y entusiasmo con que habló de su profesión. Pone en evidencia las condiciones de posibilidad que brindan aquellos adultos que se posicionan como alguien que tienen algo valioso para mostrar y de esa manera, autoriza a desear aprender y producir movimientos en este sentido.

En las condiciones que habilitaron a Selena se pudo identificar dos situaciones que fueron relevantes para ella, en la primera, narra la experiencia de una docente que, ante una situación de dificultad para comprender su materia, se interesó en ayudarla a partir de dedicarle otro tiempo e incluso, se quedaba en los recreos para brindarle otras explicaciones; pone en evidencia la puesta hecha por la docente frente a las posibilidades de que Selena pueda construir la comprensión

requerida. A Selena la sorprende el gesto de la docente, que mostrará interés para que ella aprenda, el tiempo y la atención que le dedicó; esta situación la habilitó a ir construyendo un lugar, un modo de relación caracterizado por la confianza. El aprendizaje ocurre en ese espacio de encuentro, donde es posible la relación con los otros y con uno mismo, lo que permite que suceda otra cosa. En otra de las situaciones destaca como significativa la propuesta de la docente del área artística, que, frente a la dificultad para expresarse y superar las inhibiciones para hablar ante sus compañeros, su oportuna y singular intervención permitió la puesta en movimiento del cuerpo, y de esa manera recuperar la palabra y enlazarlos a la cultura, en este caso al lenguaje.

El profesor de historia, se constituyó como un referente para muchos de los estudiantes en relación a su posición respecto a la autoridad pedagógica y a la habilitación de posibilidades para el aprendizaje. Las experiencias relatadas por los estudiantes dan cuenta que habilitó la posibilidad del error y de los segundos intentos, alguien que reconoce sus logros y que los posiciona como sujetos que están en procesos de aprender, un profesor que genera condiciones para que el aprendizaje acontezca a partir de mostrarse interesado del lugar que ocupa, de habilitar procesos de subjetivación, que acompaña, inspira y genera confianza. La autoridad que tiene lugar es la del gesto y la palabra, necesaria para motivar e incentivar a que alguien desee aprender, “una palabra otorgada y asumida por el que aprende en el sentido de apropiarse de sus posibilidades de aprender en el marco de una relación de igualdad con su maestro” (Greco, 2007, p. 16).

Finalmente sostenemos que el reconocimiento de la autoridad pedagógica no viene dado y hay que repensar nuevas condiciones para que pueda ser construido y de esa manera hacer posible la transmisión para que el aprendizaje ocurra. Se hace necesario interrogar y reflexionar sobre los escenarios educativos que estamos habitando hoy, ¿Qué da cuenta la voz de los

estudiantes? ¿Hay condiciones para la construcción de autoridad, transmisión y aprendizaje? Las experiencias relatadas dan cuenta que hay condiciones, pero también hay situaciones que refieren a obstáculos que limitan dichos procesos. El desafío en este sentido será potenciar aquellas condiciones que favorecen, como el cuidado, la confianza, el respeto, la escucha, la palabra, la explicación. “Para transformar el lugar de autoridad es necesario abrir un espacio diferente al lugar del alumno sin negar el del maestro, construirlo en conjunto, instituir un modo participativo de su pensamiento, a partir de la relación que se establece” (Greco, 2007, p. 14).

El recorrido realizado abre nuevas preguntas. Una de ellas refiere a cómo potenciar condiciones que permiten la construcción de una autoridad pedagógica que habilite la transmisión para que el sujeto pueda apropiarse de la cultura. Otro de los interrogantes, que se deriva de la anterior, es conocer las condiciones que la ESRN posibilitaría a partir de dispositivos, espacios o programas específicos previstos para poder abordar estas cuestiones.

Referencias

- Agustín, J (2004). *La onda que nunca existió*. Revista de crítica literaria Latinoamericana. Año XXX, N.º 59. Lima- Hanover.
- Aleu, M (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en gestión educativa. Universidad de San Andrés Escuela de Educación, Buenos Aires.
- Abrate, L y Van Cauteren, A (2016). *La autoridad pedagógica en la escuela: decires de los estudiantes*. Universidad Nacional de Córdoba. Cuadernos de Educación Año XIV- N.º 14.
- Antelo, E (1999). *Instrucciones para nombrar de otro modo a los aprendizajes o Como deshacerse de argumentos que dificultan la enseñanza*.
- Antelo, E (2007). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Ensayo.
- Antelo (s/f). *Autoridad*.
- Arendt, H (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. 1º Edición. Barcelona. Ediciones Península S.A.
- Arent, H (1972). *Crisis de la república*. Editorial Trotta.
- Bolletta, V y Tarruella, N *Condiciones para la transmisión en la escuela secundaria de Viedma-R.N.* Proyecto de investigación 04/V099-3. UNCO-CURZA. 2017-2020.

- Díaz Sacco, A (2016). *¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile*. Perfiles Educativos. vol. XXXVIII. núm.153, IISUE UNAM.
- Diker, G. (2008). *Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para repensar la educación*. Revista Educación y Humanismo N° 15. Colombia. Universidad Simón Bolívar.
- Diseño Curricular- ESRN. Ministerio de Educación y derechos humanos Rio Negro.
- Dussel, Brito & Núñez (2007). *Más allá de la crisis: Visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria Argentina*. 1era edición. Buenos Aires. Santillana 2007.
- Estructura Curricular ESRN - Anexo I Res. N° 03991-16.
- Fernández, A (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. y Goncalves Da Cruz, J. (2006). *La atención atrapada*. Revista EPsiBA N° 12, octubre. Bs. As
- Fernández, A (2009). *Poner en juego el saber. Propiciando autorías de pensamiento*. Editorial: Nueva Visión 1° edición, 4° Reimpresión.
- Freire, P (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2° ed. 5° reimp –Buenos Aires. Editorial: Siglo Veintiuno.
- Freire, P (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. . Editorial: Siglo Veintiuno.

- Frigerio, G y Diker, G (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires-México.
- Giacobbe, C y Merino, L (2012). *Los Alumnos y la autoridad docente ¿crisis de sentido?* Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1.
- Greco, M, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Editorial Homo Sapiens.
- Greco, M, B. (2011). *Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación*. Cap. II. Noveduc.
- Herfray, C (2005). *Les figures d'autoridad*. Collection hypotheses. Arcanes strasbourg,
- Hassoun, J (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor S.R.L para la edición en castellano. Buenos Aires- Argentina.
- Llinas, P (2009). *Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina.
- Martínez de Sousa, J (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Biblograf, Barcelona.
- Martini, I y Stemberger, L (2015). *Autoridad y cuidado: estudiantes de nivel medio hablan sobre sus docentes significativos*. Proyecto de investigación: configuraciones de la escuela del nivel medio: iniciativas para el encuentro intersubjetivo. Un estudio de caso en la ciudad de Neuquén 2014-2017. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.

- Meirieu, P (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf.
- Perelman, F (2008). *Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza*. Conferencia en video. Dirección Gral. de Cultura y Educación. Pcia. de BA
- Referencias APA. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/referencias/>.
- Stake R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Sennet, R (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. (1er. ed.) Barcelona: Anagrama. Barcelona. Anagrama.
- Sennett, R (1983). *La autoridad*. Madrid, Alianza.
- Tassin, E (2002). *Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)*. En Frigerio, G (comp.). *Educación rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana, Buenos Aires.
- Taylor, M (2015). *La construcción del vínculo educativo en los espacios de taller implementados en la última transformación educativa de la escuela secundaria: Viedma, Río Negro*. Tesis de Grado. Viedma-R.N. UNCo – CURZA.
- Terigi, F (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa Número 29. Vol11, Págs. 63 a 71.
- Vasilachis, I (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vommaro V (2007). *El desinterés del adolescente por el aprendizaje en el nivel medio*. Tesis de Grado. Viedma (RN): UNCo -CURZA.

Zamora, Meza & Pardo (2015). *¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes*. Universidad Católica de Chile. Revista Internacional de Investigación en Educación.

Zelmanovich, P (2003). *Contra el desamparo en Enseñar hoy*. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel, I. y Finocchio S. (comp.) Fondo de Cultura Económica: Buenos aires.

Zelmanovich, P. *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente 2007. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf>.

Zizek, S (2001). *El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política*. Paidós. Buenos Aires.