

Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Autoridades que habilitan



Ministerio de Educación
Argentina

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Producción de este material

María Beatriz Greco

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, Fernanda Ontiveros,
María Rohde, Evangelina Vidal

Agradecemos la lectura y comentarios de

Ana Campelo, Maia Gruszka, Andrea Sánchez

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina**Publicación de distribución gratuita**

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Autoridades que habilitan / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos
Humanos, Género y ESI, 2021.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1445-8

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 371.71

Fecha de catalogación: 26/06/2021

Acerca del lenguaje inclusivo

Promover el uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólicamente y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Índice

Construir ciudadanía democrática en nuestras escuelas

Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Nación 06

Ciudadanías democráticas

Marisa Díaz, Secretaria de Educación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela 09

1. Introducción

Pensar y ejercer la autoridad pedagógica hoy 14

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de autoridad?

Ampliar significados 17

La autoridad pedagógica entendida como *hacer escuela* 22

Transitar territorios 25

3. Vínculo con la tarea docente

Nuevos sentidos para la autoridad pedagógica actual 27

Los gestos igualitarios de la autoridad pedagógica 34

La igualdad en educación y en las intervenciones que
producimos 35

Formación docente: un modo de autorización. Experiencias
de otras formas de autoridad 43

Desplazamientos: de la autoridad a la autorización 51

4. La autoridad en el aula

Sobre intervenciones institucionales y dispositivos que generan autoridad pedagógica	56
Intervenir para que tenga lugar la experiencia educativa.....	61
La autoridad de la palabra en tiempos de excepcionalidad.....	64

5. Propuestas de actividades para trabajar la autoridad en el aula	66
---	-----------

6. Recurso	73
-------------------------	-----------

Referencias

Bibliografía	80
Imágenes.....	81

Construir ciudadanía democrática en nuestras escuelas

Construir una ciudadanía democrática es uno de los principales propósitos de la escuela. Es la posibilidad de asumir un compromiso real con las problemáticas del mundo contemporáneo, con el conocimiento y con el ejercicio de derechos. Es en el camino de la construcción de la ciudadanía donde se conforman subjetividades individuales y colectivas comprometidas con la creación de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que incluyan a todas y todos. Es permitirnos pensar en generar nuevos derechos, crear en cada aula el espacio propicio para el debate. Es asumir que la escuela es una puerta de acceso al conjunto de derechos.

Expresamos este compromiso con la creación de una Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Y con esta colección, invitamos a pensar y construir políticas educativas tomando como un eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con perspectiva de género, para pensarlos y ponerlos en práctica a fin de construir una sociedad cada día más justa.

Los contenidos sobre Derechos Humanos son imprescindibles en nuestras aulas. Poder reflexionar entre todas y todos sobre cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable, cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás, qué significa y cómo se practica la autoridad, quiénes

son las otras personas con quienes convivimos en las instituciones educativas y en la sociedad. Todo eso implica contemplar una agenda cada vez más amplia de Derechos Humanos que exige la atención de todas y todos en función de quienes están sufriendo en nuestro propio tiempo.

Claro que este camino no le pertenece solo a la escuela: es una búsqueda conjunta de toda la sociedad, pero en la que la escuela tiene una gran responsabilidad. Educar desde un enfoque de derechos es una meta que toda institución educativa tiene que tener en su horizonte. El ejercicio activo de los derechos y su práctica deben invitar a reflexionar sobre los modos en que se habitan las instituciones y buscar democratizar, cada vez más, los espacios y los vínculos que allí se entraman, entendiendo estos derechos en un sentido amplio, revisando el pasado, pero sobre todo, para que podamos planificar otros futuros, con lazos más igualitarios y justos.

Y es nada más y nada menos que un desafío diario formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de incidir sobre la realidad y transformarla.

Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Nación

Ciudadanías democráticas

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela reúne un conjunto de reflexiones teóricas y orientaciones para las y los docentes desde diferentes dimensiones y sentidos sobre temas que resulta imprescindible visitar continuamente entre las distintas generaciones. Nos referimos a los Derechos Humanos en su dimensión integral, es decir, desde una perspectiva de protección y de promoción.

En nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) se expresa explícitamente que la educación es una política de Estado que tiene el deber de construir una sociedad más justa, profundizando el ejercicio de una ciudadanía democrática. Ejercicio que ponga en práctica el reconocimiento de todas y todos como sujetos de derecho. Hoy nos encontramos gestionando políticas y tomando decisiones para cumplir con esos principios rectores y garantizar que se efectivicen en la vida de nuestras niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos.

Esta colección que ponemos a disposición de las y los docentes de todo el país se inscribe en ese desafío. Esperamos que puedan apropiarse de ella y que de forma colectiva reflexionen sobre su contenido, lo recorran y lo conviertan en una herramienta para transformar sus propias cotidianidades. Las y los invitamos a incorporar este material en la agenda escolar que despliegan cada día a favor de una sociedad más justa, inclusiva, participativa y democrática.

Marisa Díaz, Secretaria de Educación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanía democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y cuidados en el ámbito educativo, y Convivencia escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanía democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente y Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *ESI* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Introducción

// PENSAR Y EJERCER LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA HOY //

En este material nos proponemos repensar la autoridad pedagógica, a partir de nuevas formas de abordarla y construirla, en el marco de una perspectiva de derechos que nos permita construir prácticas democráticas contemporáneas en torno a la enseñanza y la convivencia. Con frecuencia, se habla de la crisis de autoridad, de la pérdida de la autoridad que docentes de otros tiempos tenían a partir de una práctica instituida y no del todo cuestionada. Reconocer una crisis puede ser un punto de partida, pero no alcanza. **Lo que actualmente demandan la escuela y nuestro trabajo, más que añorar un pasado, es transformar la autoridad, hacerla objeto de análisis e intervención de una práctica que es, a la vez, singular y colectiva.** Se trata de buscar sus implicancias en cada persona y colectivamente en instituciones que promuevan otras formas y relaciones democráticas de *hacer escuela*, que amplíen derechos y actitudes democráticas entre pares, que promuevan la igualdad, pero que a su vez reconozcan la diferencia. Proponemos pensar la autoridad pedagógica situada en la escuela en ese *hacer escuela* no como una condición ya dada, sino como un trabajo por hacer.

Cuando nos preguntamos a qué nos referimos con *autoridad pedagógica*, surgen otros interrogantes: ¿es la autoridad un ejercicio de poder en decadencia?, ¿su crisis implica necesariamente su pérdida?, ¿es posible educar sin autoridad?, ¿cómo hacerlo desde una perspectiva basada en los Derechos Humanos?, ¿hay otros modos de autoridad que generen nuevos vínculos y formas de enseñar y convivir en la escuela?, ¿la autoridad

pedagógica es de cada docente en forma individual?, ¿es posible construir una autoridad colectivamente en marcos institucionales?

Estas preguntas nos ubican frente a un primer desafío: convocar el sentido más habitual que le damos a la autoridad, como el de quien ejerce poder, quien “manda” para que otra persona obedezca o quien tiene el dominio de una situación. También supone interrogar el sentido del término *autoridad* como una propiedad individual que depende únicamente de características personales.

En este material nos proponemos cuestionar algunas de las significaciones habituales de la autoridad y reflexionar en torno a las diferentes condiciones políticas, institucionales, sociales, históricas, colectivas y singulares que hacen posible la autoridad pedagógica. Se trata de una posición del trabajo de enseñanza atenta a los derechos de niñas, niños y adolescentes o personas adultas en el marco de las instituciones educativas.

Tomemos como punto de partida la idea de que no es posible educar sin autoridad y que el acto educativo demanda la posibilidad de habitar un lugar particular que no es simplemente el de ejercer un poder de unas personas sobre otras. Este lugar está hecho de múltiples materiales con los que las y los docentes trabajamos de manera cotidiana: conocimientos y maneras de transmitirlos, búsquedas constantes entre saberes diversos, diálogos con textos y colegas, formas de dirigirnos a otras personas y de escuchar, maneras de acompañar con gestos, palabras y miradas, e, incluso, decisiones a menudo pequeñas que contribuyen a forjar vínculos pedagógicos. Ese lugar particular se desvanece si declaramos a la autoridad pedagógica en declive y aceptamos su supuesta caída.

La autoridad se juega allí, atravesada por relaciones y lazos entre personas e instituciones, en vínculos que contienen posiciones diferenciadas, asimétricas, palabras de docentes y de estudiantes, en una escuela como lugar habitable y no solo como espacio material. En esa diferencia y en esa distancia nos detendremos a pensar respuestas para diversos interrogantes: ¿qué significa tener o ejercer autoridad?, ¿la autoridad se tiene o se ejerce?, ¿de dónde viene?, ¿para qué la necesitamos a la hora de enseñar?, ¿qué implica para quienes la reciben y aceptan?, ¿cómo se vincula con una perspectiva de derechos?, ¿cómo podemos pensarla entre pares?

A partir de estos planteos e interrogantes, se van enlazando diversos significados: obediencia, sumisión, resistencia, aceptación, habilitación, participación, rechazo, silencio, escucha o diálogo, entre otros. Con ellos vamos a continuar pensando y explorando lo que significa asumir la responsabilidad de la autoridad y comprender en qué se traduce cotidianamente en la escuela.

2

¿De qué hablamos cuando hablamos de autoridad?

// AMPLIAR SIGNIFICADOS //

Sin dudas, el concepto de autoridad es complejo y está lleno de paradojas y tensiones. En el terreno educativo, se plantea una y otra vez la necesidad de reconocernos en un posicionamiento novedoso respecto de la autoridad, y preguntarnos para qué la ejercemos, en nombre de qué y con qué fines.

Para muchas personas, ejercer autoridad es "poner límites", no dejar que otras u otros intervengan en las decisiones que configuran el espacio escolar, cerrar los contornos de una escuela que, según dicen, ha perdido su "verdadero" sentido, donde se supone que algunas personas ejercen poder y otras obedecen, que algunas saben y otras no. Sin embargo, estas definiciones no alcanzan para hacer lugar a otras formas de autoridad pedagógica, acordes a nuestros procesos democráticos y de ampliación de derechos. **Es indispensable, en cambio, inscribir a la autoridad en una dimensión política, institucional, de trabajo docente colectivo, con equipos directivos y docentes formados para generar prácticas democráticas contemporáneas en torno a la enseñanza y la convivencia.**



Esta fotografía muestra un modo de estar y ser en la escuela, una manera de ser estudiantes y docentes, de organizar el espacio y el tiempo escolar en forma homogénea.

¿Qué formas de autoridad están presentes en las instituciones educativas?

En todo tiempo histórico, la autoridad remite a un lazo social que la sostiene, que le da sentido; en el presente, las instituciones educativas se democratizan en los vínculos, en el conocimiento, garantizando derechos, circulando horizontalmente la palabra y la participación. Se abren así espacios antes impensados: centros de estudiantes, consejos de convivencia, consejos de aula, proyectos de enseñanza interdisciplinarios con énfasis en la participación estudiantil, o las articulaciones

escuela–comunidad. Se multiplican las voces, su escucha y las perspectivas desde donde pensar y ejercer una autoridad que esté atenta a generar tramas de relaciones que la fortalezcan.

La autoridad pedagógica no se pierde por hallarse en la búsqueda de nuevas formas y modos democráticos de su ejercicio, sino todo lo contrario. En la actualidad, la estamos repensando no solo porque **las nuevas generaciones no se muestran dispuestas a la obediencia sin más, sino porque hemos avanzado, como sociedad y sistema educativo, en la ampliación de derechos**, en las maneras de institucionalizar la educación obligatoria hasta el nivel secundario como lo dispone la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN), en las miradas que sostenemos en relación con infancias y adolescencias como sujetos de derecho.



Gallina, C. (2008). *Atrapasueños*. Como en la imagen, la trama de lo escolar sostiene a sujetos diversos, a quienes reúne y, metafóricamente, propone formar parte de un proyecto en común.

¿Qué transformaciones son necesarias en la escuela?

Mientras que nuestros marcos normativos indican que niñas, niños y jóvenes son sujetos de derecho, como se afirma en la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niños y Adolescentes N.º 26061, la escuela y sus relaciones pedagógicas demandan transformaciones que hagan lugar a la participación, al derecho a ser escuchadas y escuchados, a que se ofrezca el espacio requerido donde ser protagonistas. ¿Puede la escuela ignorar o anular esa participación, esas voces que se están configurando, que solicitan formas de expresión, de búsqueda, una formación como sujetos políticos y el acompañamiento adulto para que ello ocurra? ¿Basta con conocer un reglamento disciplinario para aprender a convivir? ¿El conflicto tiene que colocarse necesariamente por fuera de la escuela o puede ser objeto



Silvia Bleichmar (Bahía Blanca, 1944 - Buenos Aires, 2007) fue una psicóloga y socióloga argentina. Trabajó con las víctimas del terremoto de México de 1986 y de la explosión de la AMIA en 1994. Algunos de sus textos más conocidos son *En los orígenes del sujeto psíquico* (1985), *La fundación de lo inconsciente* (1993) y *Clinica psicoanalítica y neogénesis* (2000).

de trabajo de personas adultas —personal directivo, docentes, preceptoras y preceptores— junto con estudiantes? ¿Es la enseñanza un asunto de quien porta “el saber de la autoridad” o es una práctica que pone a disposición el mundo, que lo hace común y público para ser pensado?

La psicoanalista **Silvia Bleichmar** (2008) sostiene que:

El problema principal en la escuela no está en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades. Porque el límite es exterior, no educa.

Aunque a veces haya que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes (...). La cuestión se plantea en términos de si esta pauta es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o de una norma o pauta que lo incluye. Es decir que, si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad. En cambio, si la norma es necesaria está definida por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación colectivos, "te obliga a ti tanto como a mí". (33).

La filósofa **Laurence Cornu** (2002) argumenta que la confianza es lo que instituye la relación de autoridad, una confianza que desafía los determinismos.

Un alumno confía en nosotros: eso basta no solo para ahorrar esfuerzos sino para tornarlos deseables. La confianza en un ser es lo que vuelve engañosos todos los pronósticos. La prueba de los determinismos es previa pero los pronósticos construyen aquello que creen constatar: las fatalidades. (2002: 31).

Construir legalidades en encuadres institucionales nos incluye a docentes y estudiantes, escuelas y familias. Hacerlo con la confianza como premisa es nuestro desafío. **La invitación es a darle forma a una concepción de autoridad pedagógica que tenga más que ver con el *hacer escuela colectivamente* que con ejercer un poder unipersonal. Una búsqueda que distinga autoridad de poder y de autoritarismo, y que reconfigure su ejercicio en términos educativos.** Una práctica que se constituya en la confianza y que permita dudar de las certezas que portan algunos diagnósticos cerrados.

// LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA ENTENDIDA COMO HACER ESCUELA //

Ministerio de Educación de la Nación



Un grupo de estudiantes en la Escuela Secundaria N° 2
Clara J. Armstrong, San Fernando del Valle de Catamarca,
Catamarca (2015).

En tiempos de transformación de las instituciones, las subjetividades y las comunidades, incluso en medio de la excepcionalidad, el concepto de autoridad pedagógica no es sencillo de abordar si no nos detenemos a pensar qué quieren decir los términos *institución* y —sobre todo— *hacer escuela*.

¿Qué son las instituciones?

La institución, según algunos autores y autoras, es lo que da forma y sostiene a lo largo del tiempo. **Las instituciones ofrecen sentidos para la vida en común.** Dice la filósofa francesa **Myriam Revault d'Allonnes** en su libro *El poder de los comienzos: ensayo sobre la autoridad* (2008):

Nacemos en un mundo más viejo que nosotros y este mundo nos sobrevivirá. Lejos de que debamos conservarlo tal cual es, nuestra tarea es renovarlo para preservarlo del desgaste y asegurar su permanencia. (...) la duración pública no es una continuidad sustancial: procede por rupturas y disimetrías e incluso en forma indirecta. (...) la misma huella que inscribe lo inmemorial en el presente es la promesa —sin garantía— de una experiencia a inventar. Somos a la vez, e indisolublemente, recién llegados y últimos en llegar. A esta dualidad responde la naturaleza paradójica de la autoridad: obligación heredada y bagaje para la acción que comienza". (253-254).

En 2015, en el ciclo para directivas y directivos de formación docente del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), realizado en el marco de los cursos de formación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), una directora planteaba que los hilos que conectan a docentes, estudiantes y familias son como estar al timón de un barco que va virando. Según ella, es su

responsabilidad, pero también la de todas y todos. Hay que trabajar para que ese viraje tenga lugar y para “mirar” a la o el estudiante, o a quien va a egresar, sin perder de vista que allí hay un sujeto y que somos todos y todas responsables de su trayectoria, ya que participamos en ese recorrido y lo podemos inhabilitar o autorizar para que lo termine.

Podríamos pensar, a partir de las palabras de Revault d'Allones y de la directora, que, para conservar las instituciones, hace falta renovarlas y que, para preservarlas, hay que poder (re)inventarlas. Si la escuela es como un barco que navega y está en movimiento constante, requiere de una estructura que lo sostenga y, a la vez, de aquello que le permite moverse: el trabajo conjunto de muchas personas, conocimientos muy diversos que se articulan y se ponen en juego para enseñar y aprender, objetos necesarios para trabajar, espacios y tiempos. También se requieren normas que regulen qué enseñar, qué aprender, cómo hacerlo y cómo convivir en esa comunidad. Todo esto no se da como algo fijo, sino como un proceso en constante y continua construcción.

¿Qué significa *hacer escuela*?

Hacer escuela implica pensar y materializar una organización de tiempos y espacios —incluso los virtuales—. Requiere criterios que hagan que ese conjunto ensamblado sea formativo.

Cada escuela se inscribe en un sistema más amplio que se articula con otras instituciones. Así se forma el sistema educativo de un país. Por eso, *hacer escuela* es una composición institucional y colectiva, como una gran orquesta que reconoce una partitura en común, aunque su melodía tenga

matices singulares en cada región, provincia, localidad. La educación como derecho demanda que, en ese *común*, nos encontremos todas las personas que formamos parte de la comunidad educativa, y desafía las formas mercantilizadas, individualistas y meritocráticas de concebir la educación.

// TRANSITAR TERRITORIOS //

Se podría pensar que, al transitar territorios escolares, a la vez reconocemos y construimos ciertos paisajes. Para los geógrafos, en algunos casos, la cartografía es un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje. Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, que pierden su sentido, y se forman otros, que se crean para expresar afectos contemporáneos: lo que vemos, lo que sentimos, cómo nos relacionamos, de qué formas entrelazamos la organización de la escuela y de las escuelas entre sí con nuestra propia experiencia subjetiva y profesional.

¿Qué son las tramas institucionales?

Al referirnos a las escuelas como organizaciones articuladas políticamente para sostener la educación, hablamos de diversas cuestiones entrelazadas: políticas, normativas, formas organizacionales, edilicias, comunitarias, subjetivas, propias de un trabajo y un oficio específico, de una historia que da sentido, de mandatos fundacionales (que a veces pesan demasiado y otras se pierden o se olvidan), de desafíos ante lo que va a venir pero que todavía es necesario generar.

La sala de profesoras y profesores puede ser un lugar interesante para entender cómo pensamos la autoridad: aquello que nuestras y nuestros colegas demandan y ofrecen, a lo que se disponen y lo que puede ser construido si se toman decisiones institucionales. **Las tramas institucionales nos constituyen.** Sin embargo, también puede ocurrir que nos agobien o limiten nuestra capacidad de acción, las tramas institucionales pueden hacernos sentir que se hace imposible el trabajo con otras personas. En esos casos, dejan de sostenernos y sentimos que no podemos avanzar ni transformar nada. En ese momento, nos preocupamos particularmente por la organización y la orientación de las instituciones, por el ejercicio de autoridad que allí se ejerce. El lugar del equipo directivo se vuelve clave en la interpretación o lectura institucional, así como en la creación de dispositivos para el cambio.

3

Vínculo con la tarea docente

// NUEVOS SENTIDOS PARA LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA ACTUAL //

La escuela es la institución que nos reúne generacionalmente. En este sentido, **la autoridad tiene que ver con el tiempo, con aquello que hace que algo perdure transformándose**; por eso, en la escuela se reúnen la novedad y la tradición, lo común y lo compartido, y también lo que hace a la singularidad de cada individuo.

¿Qué significa que la escuela es un lugar de transmisión de objetos culturales y saberes?

Sin la escuela, las sociedades perderían su historia y, a la vez, su futuro. Por eso, es un espacio de transmisión, ya que allí se produce un pasaje no automático de objetos de la cultura, de modos de hacer, pensar, sentir, analizar y resolver problemas. Cuando nos hacemos cargo de la transmisión, recibimos y a la vez damos. **La escuela es el lugar de la responsabilidad adulta por un mundo en común y más justo a lo largo del tiempo, el ofrecimiento de un espacio material y simbólico y de los instrumentos para ocuparlo.** En ese sentido, la autoridad es responsabilidad: nos trasciende e implica hacerse cargo del porvenir, más que de un pasado inmutable.

Ese pasaje no lineal de maneras de hacer, pensar y sentir se realiza a través de múltiples formas. Quienes ejercemos la tarea docente encarnamos

temporariamente ese lugar que nos autoriza a ser transmisores de saberes, de cultura, de sentidos, incluso sin saberlo. Es interesante vincular la autoridad a la transmisión como trabajo de la escuela en su conjunto con la enseñanza en el marco de proyectos educativos. A la vez, son importantes una mirada y una escucha atentas que hagan de la autoridad una figura de habilitación de procesos para otras personas.

En palabras de **Teresa Punta** (2013), autora y directora de escuela:

Muchos chicos, muchos adultos, muchas, muchas, diferencias. El “sistema”, el edificio, los nombramientos, los horarios, el currículum, las dietas, las normativas, las licencias, los asuetos, las partidas, la documentación, las reuniones, todo nos era dado, había una forma pre-determinada (...). Pensar desde cada escuela, desde cada chico, desde cada maestro es una vía muy fértil para intentar develar lo que se nos presenta bajo la forma de “obvio” (...). Esta *deshechura* también nos resguardaba de quedar atrapados en nuestro ser maestros como constitución final y acabada, y resguardaba a los chicos “y sus familias” de *una identidad sustancial determinada e inamovible* (...). (29).

La autora también relata su experiencia como directora de una escuela en la que “cada situación va encontrando su propia resolución” (2013: 31), pero solo si se “leen” los signos de las infancias y adolescencias, de las personas adultas que las acompañan, y se imaginan posibilidades de *hacer escuela* en conjunto, muchas veces inéditas.

Patricia Redondo, pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación, en su libro *La escuela con los pies en el aire* (2019), comenta:

La “escuela especial” se dispone cada día a habitar un tiempo y un espacio singular y propio. Un tiempo que estructura cada jornada en base a una propuesta acordada por el equipo institucional, que ordena y organiza la tarea y las

actividades diarias pero que, desde su apertura, muestra una disposición a la creación, a la invención y a que cada día acontezca algo diferente. (...) En su apariencia, la escuela presenta una forma escolar semejante a las demás, pero compone una partitura original que a lo largo de los años afirma su identidad propia, ya reconocida por los padres y los propios docentes, así como por otras instituciones del distrito e incluso fuera de él. (150).



Patricia Redondo es doctora en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. También se desempeña como Directora Provincial de Educación Inicial de la Dirección General y Educación de la provincia de Buenos Aires. Algunos de sus textos son *Inventar lo imposible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas* (2015), escrito junto con Pablo Martinis, y *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (2017), escrito en colaboración con Estanislao Antelo.

¿Cómo nos orientamos en el territorio escolar?

Se dice que el mapa no es el territorio, pero para no perdernos necesitamos mapas que nos orienten y señalen recorridos posibles. En el mapa-cartografía de la escuela hay demarcaciones previas, señales, rutas, sitios clave donde detenerse, regulaciones a respetar, lugares prefijados por donde pasar primero y otros por donde hacerlo más adelante. Esos recorridos se transitan en *territorios* situados (cada escuela, cada jurisdicción) y desde la singularidad de cada estudiante, docente, directiva o directivo, cuyas trayectorias se van creando en el camino, en el andar.

La práctica de la autoridad es la de una persona concedora de territorios y de mapas: una cartógrafa o un cartógrafo que crea territorios y acompaña sus recorridos, señala caminos, alienta la invención de nuevos senderos, se detiene y avanza cuando sus estudiantes lo demandan. Es así que la autoridad se encarna por un tiempo y se retira a tiempo, cuando cada persona en formación se autoriza a sí misma o a sí mismo.

¿Qué desafíos encontramos actualmente al hacer escuela?

Hacer escuela es tal vez hoy nuestro mayor desafío. **Es necesario crear una autoridad pedagógica que delimite sus bordes y los sostenga**, y generar la espacialidad y la temporalidad de una institución incluso cuando el distanciamiento social nos coloca frente a las pantallas como único modo para hacerlo. Al respecto, **Jan Masschelein y Marteen Simons** (2014) señalan:

(...) para nosotros, el acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. (...) lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio desvinculado en cierto sentido del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*. (28).

Existen muchas historias en las que la escuela, a partir de un ejercicio de autoridad habilitante, transformó, provocó, interrumpió y produjo igualdad allí donde parecía imposible. En medio de la obligación cotidiana de un ejercicio supuestamente jerárquico, se hace posible una relación de autoridad que habilita, emancipa, autoriza. Esta relación ofrece y recibe

- palabras, hace que un espacio se vuelva público —donde cada cual tiene un nombre— y confirma derechos. En estos tiempos en que pareciera que las instituciones están en retroceso, debemos reconocer los múltiples modos en que una lógica deficitaria —de "lo que no hay", lo que falta— logra confirmar que nada cambia y que no vale la pena *ver, hacer, pensar*. En este sentido, según comenta **Jacques Rancière** en su libro *El maestro ignorante* (2003), el pedagogo Joseph Jacotot se preguntaba: ¿qué puede la escuela y la autoridad pedagógica hoy?, ¿de qué modos nos hace sujetos, nos subjetiva?



Jacques Rancière (Argel, 1940) es un filósofo francés que se ocupa principalmente de la política y la estética. Su tesis y sus primeros trabajos se centraron en el movimiento de emancipación obrera. Algunos de sus textos más conocidos son *La palabra muda* (1998), *Destino de las imágenes* (2003) y *Política de la literatura* (2007).

- **Daniel Pennac**, en su libro *Mal de escuela* (2009), recuerda su propio tiempo de escolarización. Se suponía que, en ese momento, Pennac era un mal alumno, pero tuvo tres profesores que lo interpellaron. Así relata el autor su experiencia:

Solo sé que los tres estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida (...). En su presencia —en su materia— nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, *me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del*



Daniel Pennac (Casablanca, 1944) es un escritor francés. Es autor de novelas, ensayos y guiones de cine, televisión e historietas. Se hizo conocido por la saga Malaussène que cuenta las peripecias de una familia y los personajes que la rodean. Algunos de sus libros son *La mirada del lobo* (1984), *Como una novela* (1993) y *Mal de escuela* (2007).

yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí. (24-25).

La educación y la escuela ejercen autoridad y nos ubican a las y los docentes en la posición de asumirla,

para lo cual ofrecen un espacio, un tiempo, unas tareas, una suspensión de lo habitual, donde reencontrarnos con nosotras y nosotros mismos. La experiencia de *ser capaz de*.

¿Cómo pensarnos como autoridades en la escuela?

Para acompañar las subjetividades contemporáneas en formación, necesitamos pensarnos como autoridades pedagógicas en procesos colectivos, conjuntos e institucionales. Es necesario plantearnos diversos interrogantes: ¿qué forma debemos darle a la escuela contemporánea?, ¿de qué modo la formación puede ser emancipatoria?, ¿de qué maneras y con qué herramientas nos sostiene —nos *sujeta*— la escuela?

Les proponemos recorrer, en cada terreno de práctica, las fronteras que habilitan la aparición de un sujeto capaz de emanciparse (docentes y estudiantes), no de una vez y para siempre, sino con interrupciones, discontinuidades, con facetas inquietantes y polémicas. **Se trata de sostener una paradoja política: nadie se “hace” sola o solo pero a la vez una persona se hace a sí misma.**

La palabra *autoridad* remite al latín *auctor augere*: aquel que se encuentra en el origen de un proceso, que “da nacimiento” a otro, no en un sentido biológico sino humano, y que a la vez se hace garante de que eso que nace crezca. En 1954, **Hanna Arendt** realizó una investigación sobre la autoridad

y destacó esta acepción antigua del término en un sentido político. Para la filósofa alemana, la reflexión sobre la autoridad en un sentido político es central para construir espacios públicos, de todas las personas, habitables. Para la autora, la autoridad habilita: su tarea es fundar y hacer crecer.



Hannah Arendt (Hannover, 1906 - Nueva York, 1975) fue una filósofa alemana y teórica política que escribió sobre temas como la condición humana en el siglo XX, la democracia, los autoritarismos y los gobiernos totalitarios. Algunas de sus obras son *Los orígenes del totalitarismo* (1951), *Eichmann en Jerusalem: un estudio sobre la banalidad del mal* (1963) y *Crisis de la república* (1969).

¿Qué rol tiene la autoridad en la relación entre docentes y estudiantes?

En nuestro país, cuando se habla de autoridad, se corre el riesgo de asociarla al autoritarismo, ya que cargamos con una historia reciente de terrorismo de Estado y dictaduras y esto condiciona la mirada de espacios legítimos de autoridad. Las últimas décadas de vida democrática han sido fundamentales para reconfigurar esa aproximación errónea entre autoridad y autoritarismo. Todavía resta por hacer un fuerte trabajo para comprender que estos términos, en realidad, se oponen, que el dominio de otra persona es la negación misma de la autoridad, porque no construye sujetos, sino que los arrasa, los inhabilita como tales. Arendt sostiene esta postura en sus análisis sobre el totalitarismo, el poder y la autoridad.

Quienes educamos ponemos en juego una autoridad que se hace cargo de otras personas, y de su crecimiento y despliegue subjetivo, en el marco de una relación de confianza que no es accesoria sino instituyente. Así lo plantea Laurence Cornu (2002) cuando escribe sobre la confianza en las relaciones pedagógicas. Esta relación se da de antemano por parte de las y los docentes, genera confianza en cada estudiante, prueba sus capacidades y confirma una potencialidad, incluso antes de tener la certeza de que la tiene.

Por este motivo, la presencia docente —siempre temporaria— se vuelve fundamental en la constitución subjetiva de quien aprende, no por quien enseña en sí, sino por lo que la relación pedagógica produce cuando es habilitante, cuando abre un mundo posible, cuando acompaña en la apropiación de herramientas para conocer, convivir, encontrarse con otros individuos y afirmarse en un escenario compartido. En ese sentido, las y los docentes son figuras mediadoras del sujeto consigo mismo, del que es en el presente y en el futuro.

// LOS GESTOS IGUALITARIOS DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA //

La autoridad suena de otra manera si la asumimos como responsabilidad ante otras personas, como la confianza que se da cuando habilitamos o delimitamos ciertos procesos y hacemos posible que el sujeto se constituya en relación con un mundo compartido.

El despliegue subjetivo —la búsqueda singular de lo que hay en cada persona— requiere siempre de otros individuos que comparten lo que se

tiene en común. Los gestos igualitarios interrumpen, cuestionan, movilizan, crean mundos en su inacabada posibilidad de fundar lo nuevo con lo que “hace igualdad” en medio de la desigualdad. Por eso, en el presente se vuelve indispensable concebir gestos que incorporen una perspectiva de derechos, generarlos y hacerlos crecer en el proceso de la enseñanza y de las intervenciones que hacemos en la escuela.

Nos interesa, entonces, detenernos a problematizar lo que concebimos como *gestos que verifican la igualdad*, que sostienen una perspectiva de derechos, en el sentido en que la filosofía de la emancipación los propone —no como lo que supone “hacer” idénticos a los seres humanos, ni como instrumento para fines utilitarios—. En esta perspectiva, la igualdad se plantea como principio que abre a un nuevo comienzo, como lo que está a disposición de todas las personas a fin de ser puesto en obra y en palabras, desplegado, diversificado y “aumentado”.

// LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN Y EN LAS INTERVENCIONES QUE PRODUCIMOS //

En un mundo desigual, siempre es posible entrelazar una *igualdad en acto* con el material de lo cotidiano en cada aula o espacio virtual educativo. La propuesta es pensar el trabajo docente como trabajo político en medio de esas formas cotidianas, entremezclado en las hebras de una realidad habitual, *común* y conflictiva. **Enseñar, dirigir o intervenir en una escuela se constituyen de gestos que dejan huellas desde la posición de autoridad que el personal docente y el directivo ejercen.** Lo político se juega así en situaciones mínimas, cotidianas y se vincula

más con actos que inauguran lo justo e igualitario que con definiciones acabadas que fundamentan lugares fijos, que establecen categorías y diagnósticos.

A continuación, analizaremos cuatro gestos igualitarios y algunas escenas que resumen los trazos de lo político en educación desde nuestra perspectiva: la creación de lo común, las interrupciones, la creación de lo nuevo y la pasión como gesto político.

¿Cómo se crea lo común en la escuela?

A menudo, la creación de lo común aparece como un desafío inalcanzable o ya dado, producido en espacios familiares y sociales, anteriores a la escolarización. Sin embargo, lo común es el trabajo central de la escuela: un común no homogéneo (no todas las personas haciendo y pensando lo mismo), sino un encuentro donde el espacio y el tiempo se reúnen, de manera diferenciada, en torno a la cosa pública, que es de y para todas y todos. Lo común no tiene un fundamento último ni es un producto terminado. Siempre está en obra: demanda una autoridad que lo sostenga, en el sentido en que Hanna Arendt trabaja el concepto; es decir, como *auctor-augere*: ser autor de un proceso y hacerlo crecer, aumentarlo.

Para muchas escuelas, las formas habituales de la educación secundaria *común* no alcanzan, por lo que se propone otro común a crear. Sin embargo, este otro común no viene dado. Se plantean nuevos formatos, otros regímenes académicos, y otras formas de enseñar, aprender y evaluar como modos de crear condiciones para trayectorias posibles

● en quienes vieron su escolaridad interrumpida. En este sentido, pueden consultarse las experiencias de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)¹.

● Algunos estudiantes de una escuela de reingreso de CABA (“la 2 del 4”) participaron en el documental *Elogio de la incomodidad*, de CTERA (2013). En sus testimonios comentan que sienten que en esa escuela son todos iguales, que las soluciones a los problemas se buscan entre todas y todos, que tanto el personal docente como el directivo se preocupan si alguien no asiste a clase. Incluso, gracias a esa institución, algunas o algunos pueden pensar en la universidad y permitirse proyectar.

Pueden profundizar sobre las problemáticas que atraviesan a las y los jóvenes en el material *Juventudes*.



● Los gestos de invención de igualdad se multiplican cuando el equipo docente reconfigura la escuela en su conjunto y a la autoridad escolar en particular. Por ejemplo, las y los estudiantes se sientan en círculos, se habilita la palabra, se habla de sus malestares, los agrupamientos de estudiantes son flexibles, se aprenden las materias articuladas con talleres de radio, periodismo, teatro, música. La escucha está siempre dispuesta aunque resulte incómoda. Las y los estudiantes se reconocen en las miradas de sus docentes.

1- Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron creadas en 2004 como parte de una política educativa en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media, dispuesta por la Ley N.º 898 de la CABA, cuyo propósito era reconstruir las trayectorias educativas de estudiantes entre 16 y 18 años que habían visto interrumpida su escolaridad por más de un año. Entre las modificaciones institucionales que permiten dicha reconstrucción, se encuentra la transformación del régimen académico (cursada por materia, agrupamientos por niveles de conocimiento, entre otras) y de las modalidades de relación pedagógica, como puede reconocerse en los testimonios de docentes y estudiantes en el documental *Elogio de la incomodidad*, de CTERA (2013), disponible en bit.ly/3saMBX5.

No obstante, el documental *Elogio de la incomodidad* (2013) muestra una posición docente reinventada que no carece de conflictos ni incomodidades. Reinventar el lugar docente requiere trabajo conjunto: por ejemplo, enseñar en parejas pedagógicas, alojar problemáticas de todo tipo, alentar a que existan delegadas y delegados por cursos y un centro de estudiantes. Una autoridad que habilite futuros impredecibles se hace en la escuela, entre varias personas.

¿Cómo se interrumpe la desigualdad?

Patricia Redondo (2018) relata la experiencia de una escuela especial de Villa Scasso, en el partido de La Matanza de la provincia de Buenos Aires. La autora titula “La mariposa y el violín” a una escena que el director de la institución narra de la siguiente manera:

Un día de clases, en una escuela de una barriada muy popular, uno de los grupos de alumnos/as de la mañana conserva en un frasco una oruga que ese día abandona la crisálida y se transforma en mariposa. Los chicos —según relatan sus maestros— se sorprenden por su transformación. No era una mariposa deslumbrante pero de todos modos los llena de asombro. En el patio, al compartir lo sucedido con otros, surge la pregunta sobre ¿qué hacer? La decisión final es dejarla en libertad para que vuele. En la escuela se encuentran los profesores y profesoras de la Orquesta ensayando los instrumentos con sus alumnos/as en las aulas. El día anterior, frente a la eventualidad y lo que provoca el nacimiento de una mariposa, el director de la escuela le consulta al director de la Orquesta si es posible sumar música para acompañar el primer vuelo. Todos se

dirigen al patio. El director de la Orquesta improvisa con un violín una melodía y ese vuelo, mínimo, de una mariposa (común), en el patio de una escuela del conurbano, es acompañado por la música de un violín... Y se transforma en algo mágico, la mariposa y la música del violín embelesan a los que lo presencian. (Director, agosto de 2015, cit. por REDONDO, 2016, s.p.). (bit.ly/3tb91ZA).

Cuando los derechos de las infancias aparecen vulnerados, el territorio de la educación provoca desplazamientos imperceptibles, como el de una larva a mariposa acompañada por un violín en un patio escolar. Aun cuando en algunas comunidades las condiciones de vida impiden que se garantice, entre otras cosas, una adecuada alimentación, vivienda, esparcimiento, en el interior/ exterior del espacio educativo un tejido igualitario se enlaza y entrama, uniendo los puntos del reconocimiento de un derecho —a la educación— y la apertura a todas las melodías que la humanización habilita. (Redondo, 2018: bit.ly/3tb91ZA).

Resuenan también las palabras de Simons y Masschelein (2014), quienes sostienen que la escuela es ese espacio que tiene que ver con la *suspensión del tiempo*, tiempo libre o liberado de un presunto orden de desigualdad.

La escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar (por 'su posición') no tenían derecho a reivindicarlo. (28).

En el relato de Redondo sobre la escuela de Villa Scasso, el vuelo poético de una mariposa común interrumpe otro relato: el de la imposibilidad, el de la pobreza que —supuestamente— no deja lugar a otra cosa, suspende

los diagnósticos de las y los estudiantes que han sido derivadas y derivados a la escuela especial, ignora categorizaciones para ensayar otros modos inaugurales de subjetivación. Ellas y ellos aprenden y se autorizan más allá de sus supuestas imposibilidades. Hacen música, crean narraciones, leen textos, amasan pan, habitan poéticamente una escuela-mundo superpuesta al mundo de lo desigual. **El territorio escolar interrumpe lo que venía siendo, y las y los estudiantes con sus familias devienen en otras trayectorias de vida.**

¿Cómo se crea lo nuevo?

En *Emancipación, educación y autoridad*, **María Beatriz Greco** (2012a) relata la siguiente escena, que transcurre en una escuela del barrio del Abasto en la Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes de 13 y 14 años han llegado a esta escuela desde barrios del conurbano bonaerense. Todas las mañanas, muy temprano, la estación de trenes cercana trae a trabajadoras y trabajadores con sus hijas e hijos. Son inmigrantes bolivianos y peruanos que se han trasladado a Buenos Aires en busca

de mejores oportunidades. La motivación del proyecto educativo surge del interés de las docentes por generar mayores capacidades en sus estudiantes para leer y escribir. No obstante, la primera intención de la escuela fue solicitar la intervención del equipo de psicología. La



María Beatriz Greco es doctora en Filosofía y Ciencias Sociales. En sus trabajos aborda los temas de la autoridad, la formación y los procesos subjetivos en educación. Algunos de sus libros publicados son *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación* (2007) y *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática* (2012).

expectativa era la de las derivaciones a tratamientos o a otras modalidades del nivel secundario. Al personal docente le preocupaba el escaso hábito de lectura, la ajenidad con respecto a los textos que los programas de las materias proponían, el presunto desinterés, la percepción de que escribir o leer “no es para ellas y ellos”.

La biblioteca los recibía en silencio. No era un espacio habitual, aunque formaba parte del espacio cotidiano. El taller de lectura y escritura se inició una mañana de invierno. Sobre la mesa central se habían colocado los libros. Estudiantes y docentes no se sentaron a leer “en el lugar que les corresponde”, sino que merodeaban alrededor de la mesa, tocando, percibiendo colores y texturas, dejándose llamar por las letras de los títulos. Cada estudiante seleccionó un texto y se alejó del grupo, hacia un sitio más íntimo, para leer. Se les pidió a las y los estudiantes que pensarán los motivos por los cuales habían elegido esos libros (objetos hechos de texto, textura, imágenes y palabras), y que recordaran algún libro de la infancia que consideraran significativo. Se invitó a las y los participantes al relato oral, luego a la escritura, luego a la lectura de fragmentos y nuevamente a la escritura. Los encuentros se sucedieron semana a semana, las y los estudiantes fueron hilando la experiencia presente con experiencias pasadas, lo vivido con lo que no fue vivido nunca, la sensibilidad de cada taller con la reflexión por fuera de la situación en la biblioteca.

La experiencia de inmigración se volvió el eje de trabajo, emergió como lo que da sentido al encuentro escolar, impulsó la escritura y la lectura sobre otras inmigraciones de la historia argentina. El espacio escolar fue apropiado por un grupo de estudiantes a las y los que se piensa —y que se piensan a sí mismos— como extranjeras y extranjeros. Así, escribieron sus relatos y

las profesoras propusieron publicar cuentos y poemas de quienes pasaron a denominarse *nóveles escritores*. Al llamarlos de ese modo, un reposicionamiento subjetivo produjo un giro emancipatorio que no se cierra allí.

Esta escena porta gestos potentes acerca de la creación de subjetividad no signada por el déficit. La inicial inquietud de *derivación* a tratamientos individuales o a otras modalidades escolares se disipa, se vuelve decisión de creación de un espacio distinto compartido y que opera una *des-identificación*. **En lugar de clasificar, se des-clasifica a las y los estudiantes.** La intervención del equipo de profesionales, junto a las docentes es de carácter político, produce un desplazamiento de las identificaciones *fallidas*: “ser inmigrante y no saber”; autoriza lo que parecía desautorizado social, política, culturalmente. **La igualdad irrumpe de la mano de la autoridad pedagógica de equipos docentes y de orientación.** En este espacio se despliega eso común y a la vez nuevo, que la escuela persigue en forma de pensamiento y verificación de una igualdad en acto.

En el ensayo “Puente y puerta”, Georg Simmel (1909) dice:

Solo al hombre le es dado, frente a la naturaleza, el ligar y desatar (...). Tanto práctica como lógicamente sería absurdo ligar lo que no estaba separado, más aún, lo que en algún sentido no sigue también permaneciendo separado. (bit.ly/3tmwbfH).

¿Qué significa entender la pasión como gesto político?

Lo político asume en estos gestos un carácter particular, del orden de lo cotidiano, lo pequeño, lo inacabado, lo momentáneo, lo frágil, lo heterogéneo,

lo que no tiene fundamento último, sin renunciar a la construcción de un *común* compuesto por estos mismos rasgos.

Los gestos políticos se presentan siempre mezclados, entretnejidos entre las hebras de una realidad habitual, cotidiana, común. Lo político no pertenece a una esfera diferenciada, a salvo de lo sensible y simple. Por ese motivo, un gesto que creemos reconocer en estos relatos y muchos otros implica lo político bajo la forma de la pasión: esa *inteligencia sensible* que deja ver muchos mundos, al habitar multiplicidades de cuerpos y pasiones, de identidades que se desplazan en *des-identificaciones*.

Si lo político tiene que ver con una configuración sensible de gestos, es porque produce otras formas de ver, hablar, pensar, darse nombres y herencias que ya están allí sin estarlo. En este punto, lo político se vuelve menos una idea declarada —de igualdad, de libertad, de comunidad— y resulta más bien un intervalo entre un conjunto de pasiones encarnadas en cuerpos, voces que se hacen escuchar, palabras apropiadas y sentimientos que se pueden percibir en el calor y el color de lo cotidiano.

// FORMACIÓN DOCENTE: UN MODO DE AUTORIZACIÓN. EXPERIENCIAS DE OTRAS FORMAS DE AUTORIDAD //

Siguiendo a **Jorge Larrosa** (2002), vamos a ligar la pasión a la experiencia para continuar pensando la autoridad y su formación. Hablar de *autoridad pedagógica* no supone decir de qué modos debe ejercerse una autoridad para contener la violencia, para establecer modos de convivencia armónicos por una vía de disciplinamiento sobre los sujetos: una autoridad centrada en establecer reglamentos, poner límites o sanciones. Si hay autoridad



Jorge Larrosa (España, 1951) es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus ensayos abordan diferentes temas relacionados con la filosofía, la literatura, el cine y la educación. Algunos de sus libros son *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (1996), *Entre lenguas: Lenguaje y educación después de Babel* (2003) y *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación* (2020).

pedagógica es porque se trata de alguien que trabaja, prioritariamente, en el terreno de la enseñanza y allí ejerce su autoridad en un tejido de relaciones y posiciones institucionales.

A través de la enseñanza misma, *convivir* en una escuela no debe pensarse mediante

reglamentaciones específicas, formas de limitar, imponer, sancionar o prohibir. **Se hace necesario separar, en una escuela, la enseñanza de lo que hace a la convivencia: colocar procesos que tienen que ir juntos en espacios divididos y estancos.** La convivencia se juega en el corazón mismo de la escuela: al enseñar y aprender. Por esta razón, con frecuencia, nos sorprendemos al encontrar que las transgresiones, los malestares entre estudiantes y entre estudiantes y docentes provienen de momentos “pedagógicos”, en los cuales tiene lugar una manera de enseñar que no los reconoce.

¿De qué modos se forma la autoridad pedagógica a lo largo de la formación docente?

Con frecuencia, la autoridad queda implícita en su formación o relegada al conocimiento de ciertas normas o procedimientos, con las cuales se concibe el lugar de autoridad como ordenador de espacios para luego enseñar y aprender. Sin embargo, más que prohibir o imponer, formar la autoridad pedagógica implica, desde el inicio de la formación docen-

te, poner a circular una cierta forma de relación con el saber. Enseñar, más que ubicarse en un lugar de poder, se centra en lo que genera experiencia cuando, por ejemplo, se aprende matemática o se lee un libro. Generar experiencia para y con la otra persona implica dar lugar al pensamiento de ese otro individuo en torno a un mundo compartido. Jorge Larrosa señala que se trata de reconocer la autoridad del mundo, “que es el mundo el que nos habla, el que nos da a pensar, el que nos da a ver” (2002: 172). Nuestras palabras, nuestros pensamientos y nuestros proyectos no son tanto propuestas para el mundo, sino respuestas al mundo. Lo importante (lo que manda, lo que tiene autoridad) es el texto, el camino, el mundo y no nosotras y nosotros mismos.

La formación docente requiere acompañar procesos de lectura de ese mundo en torno al que se transmitirán saberes, miradas críticas, implicadas, no individualistas ni autocentradas. Proponemos, entonces, seguir problematizando el concepto de autoridad a partir de imágenes. Este nuevo modo de mirar —a otros individuos, a nosotras y nosotros mismos, a nuestras relaciones y nuestras formas de trabajar— es lo que más adelante nos dará pie para diseñar y llevar a la práctica dispositivos, herramientas y experiencias que configuren otros modos de autoridad.

¿Es autoridad sinónimo de poder?

Contemplemos el cuadro *La clarividencia* (1936), del pintor belga René Magritte, que se encuentra disponible en mo.ma/3svySKn, en el que se ve a un pintor que observa un huevo mientras pinta un ave sobre el lienzo. Si miramos detenidamente la imagen y consideramos, al mismo tiempo, la tarea

Pueden profundizar sobre el trabajo de las imágenes en el aula en el material *Leer imágenes*.



docente, surge la idea de proyección, de alguien que se adelanta al futuro, que imagina algo que todavía no está y lo hace en relación con las posibilidades de otra persona. *Vuelo, libertad y autonomía* son palabras que evoca esta imagen, si nos centramos en el trabajo del pintor que podría ser un docente.

La anticipación del artista también nos genera preguntas, porque puede llegar a ser excesiva, determinante de la otra persona. ¿Por qué pensar que de ese huevo saldrá ese pájaro y no otra cosa u otro ser? ¿Qué le da al artista esa capacidad clarividente?


La obra muestra, justamente, la paradoja de la autoridad. Entre la mirada actual y la mirada a futuro, entre la identidad de quién es hoy la o el estudiante y quién será. ¿Será una mirada necesaria o un exceso que se adelanta a quien se construye a sí misma o a sí mismo a través de la relación con otro individuo? La persona que ejerce la autoridad se anticipa a definir el sentido en que esa otra persona puede construirse, lo que supone un ejercicio de poder. Sin embargo, se trata de un poder acotado: no todo puede adelantarse ni delinearse. Hay una dimensión que es propia de quien se está formando a la que no podemos ni debemos acceder. Esta paradoja es la que nos interesa poner de relieve.

Cuando pensamos la autoridad, es importante tomar otras ideas que no son las habituales, porque *autoridad* no es sinónimo de *poder*; al menos no de la forma en que se entiende generalmente. Es necesario buscar pensamientos en torno a la autoridad que la sitúen junto a los procesos de subjetivación y emancipación. Esto es lo que nos interesa poner en marcha en la formación docente: una autoridad atenta a la subjetivación y a la emancipación.

En *¿Qué es la autoridad?* (1954), Hannah Arendt trabajó en torno a la concepción de autoridad política. Para la filósofa, la autoridad no es quien ejerce poder, sino quien funda un espacio, un proceso de formación y crea las condiciones para que ese proceso se despliegue. La autoridad no se apodera de lo que le ocurre al otro individuo, ni es su artífice. No lo hace idéntico a sí mismo, sino que garantiza su crecimiento. La autoridad cuida que lo frágil se despliegue y aquello que nace es frágil, requiere tiempo y espacio para desplegarse.

¿Hay autoridad sin reconocimiento?

Otra imagen que nos ayuda a analizar el rol de la autoridad en la escuela es la litografía *Manos dibujando* (1948), del artista holandés Maurits Cornelis Escher, que se puede observar en bit.ly/2QfHWp0. La imagen muestra dos manos que se van dibujando la una a la otra. Es lógico preguntarse, al observar la obra, quién hace a quién. Una respuesta posible es que siempre nos constituimos en relación con otra persona, y la autoridad no es una excepción. La autoridad también es relación, se da en ella. Si la autoridad no es una persona, entonces hace falta que alguien la reconozca, la instituya en ese lugar. Una persona puede ejercer poder, actuar por la fuerza, obligar amenazando, pero eso no es autoridad. El filósofo francés **Alexandre Kojève** afirma que no hay autoridad sin reconocimiento; pueden obligarnos a



Alexandre Kojève (Moscú, 1902 - Bruselas, 1968) fue un filósofo y político francés de origen ruso que se centró en el estudio de Hegel desde una óptica marxista. Es conocido por su concepto del fin de la historia. Algunas de sus obras son *La noción de autoridad* (1942) y *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel* (1971).

hacer algo bajo amenaza o un sujeto puede autodeclararse autoridad, pero eso no hace que tenga autoridad.

Es habitual pensar que se reconoce a la autoridad porque porta un saber: alguien es o tiene autoridad porque sabe. Pero esto no es suficiente: la autoridad no se vincula solo con el saber sino, en todo caso, con la capacidad de transmitir, de hacer que otras personas se lo apropien. Como decíamos antes, **la autoridad no es una persona sino, sobre todo, una relación ligada a la transmisión.** En este sentido, Kojève (2005) sostiene que la autoridad implica una renuncia a reaccionar en su contra, una aceptación por parte de quien recibe su influencia. En su libro *La noción de autoridad*, el autor delinea algunas figuras, como el padre, el jefe y el juez, y explica que cada una de ellas solicita una renuncia y ofrece algo a cambio. El padre ofrece un linaje, ser inscripto en una historia, en un reconocimiento filiatorio; ante un juez se renuncia porque se aceptan sus decisiones, las que nos garantizan vivir en un mundo más justo. Un jefe nos habilita a formar parte de un proyecto, igual que una o un docente.

Esto nos conduce a pensar que la autoridad no se posee como un objeto ni es una esencia cristalizada en un sujeto, sino que se ejerce, se asume en forma temporal, al servicio de otros individuos y a partir de instancias que la otorgan. Las instituciones nos dan autoridad, la asumimos en su nombre y, como afirma la filósofa francesa Laurence Cornu (2002), la autoridad es responsabilidad. En lugar de dominio sobre otra persona, la autoridad es responsabilidad por ella o él.

¿Qué implicaba en el pasado la construcción de autoridad en la escuela?

Archivo General de la Nación, 1936.



Escolares entonando el Himno Nacional el día de su Celebración, Buenos Aires, 1936. En esta fotografía vemos a las estudiantes ubicadas en forma homogénea, con delantales blancos. Parecen idénticas e idénticos y permanecen en la misma posición en el espacio. La disposición de los cuerpos, el modo en que se presentan, nos dicen de un modo de *hacer escuela*. Si evocamos imágenes de este tipo, podemos pensar en una construcción de autoridad pedagógica acorde a ese tiempo histórico, una formación docente que construye identidades que serán replicadas en las escuelas. Estas imágenes dan cuenta de un modo de pensar la educación bajo un formato de disciplinamiento y homogeneidad, desde el lugar de un proyecto político que formaba ciudadanas y ciudadanos para una nación que se estaba construyendo.



Beatriz Sarlo (Buenos Aires, 1942) es una crítica literaria y cultural. Algunos de sus libros son *El imperio de los sentimientos: Narraciones de circulación periódica en la Argentina* (1985), *Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930* (1988) y *Borges, un escritor en las orillas* (1993).

La maestra Rosa del Río, cuyo testimonio se encuentra en el texto “De cabezas rapadas y cintas argentinas”, del libro de **Beatriz Sarlo** *La máquina cultural* (1998), narra la construcción de autoridad bajo la forma del relato del propio lugar singular, diferenciado de su contexto

familiar, y también como lugar político y social alcanzado en el marco de un proyecto común. Del Río compone su subjetividad como mujer de la época, hija de inmigrantes, ciudadana argentina, integrante de un proyecto estatal nacional, directora de una escuela de un barrio pobre, orgullosa de su progreso social y del lugar de emancipación que asume. En el texto se lee el entramado que sostiene a Rosa para decidir rapar a sus alumnos obedientemente formados en el patio escolar a fin de garantizar la higiene indispensable. Luego, cuenta la decisión de confeccionar las primeras cintas argentinas que sus estudiantes tendrían para desfilar el 25 de Mayo. Los símbolos patrios se entremezclan con decisiones y apreciaciones acerca de su vida y la de sus estudiantes, con la historia familiar de inmigración —el padre sastre y su taller casi como destino inexorable para Rosa, el ascenso social en una nación promisoría— y con su lugar clave de autoridad en una construcción que la trasciende y la incluye.

La autoridad de Rosa se constituía bajo el mandato institucional de darle unidad a la diversidad, en un tiempo histórico de fundación de una nación.

Hoy nos preguntamos, a la inversa, cómo le damos diferenciación a lo que aparece homogéneo y a la vez creamos algo en común. El desafío es enorme.

La experiencia nos enseña que no hay construcción de autoridad pedagógica sin proyecto político pedagógico que le dé sustento. Los desafíos que tenemos en el presente implican preguntarnos hacia dónde redefinimos los proyectos políticos pedagógicos que nos reúnen, como país y en cada institución educativa; cómo interrumpimos esa lógica individualista, en la que cada persona construye sola; y de qué modos inscribimos esa construcción de autoridad en un territorio en común.

// DESPLAZAMIENTOS: DE LA AUTORIDAD A LA AUTORIZACIÓN //

Se puede pensar que la formación docente es un modo de autorización para el ejercicio de una práctica que demanda una posición como forma relacional, que ocurre en tanto acontecimiento singular y que no puede reducirse a un trabajo instrumental, uniforme u homogéneo. Si la autoridad se mueve a la autorización, podemos pensar también algunos desplazamientos a lo largo de la formación docente, para trabajar en torno a la autoridad pedagógica en estos tiempos. A continuación, enumeramos algunos de esos desplazamientos.

- * **Del conocimiento ya *sabido* a la pregunta por ese saber desde el lugar de cada docente:** como docentes con diferentes grados de formación, títulos y acreditaciones, siempre vamos construyendo un saber inacabado; siempre tendremos preguntas, problemas ante los que no tenemos respuesta. Enseñar desde ese lugar es un desafío,

mostrar a las y los estudiantes que hemos recorrido un camino, pero que eso no significa saberlo todo, que podemos pensar en conjunto los problemas. En ese espacio compartido, vacío de saberes terminados, se expresa la igualdad.

* **De la autoridad a la autorización:** hay una ley simbólica que diferencia lugares generacionales, asimétricos y hechos de responsabilidad. Esta ley pone un límite y abre un espacio diferenciado que es del otro individuo, que no es intercambiable, ni negociable, sino que pertenece a cada cual. Es interesante pensar que la autorización no supone un ejercicio de poder de quien autoriza porque se trata de reconocerse como *capaz*. La autorización se da en la relación con una o uno mismo.

* **De la explicación a la circulación de la palabra:** implica dar lugar al pensamiento y la palabra de otras personas desde el convencimiento de que todas pueden pensar y desplegar una inteligencia, y que no siempre necesitan recibir explicaciones. Es habitual pensar la jerarquía escolar basada en el saber que se posee y en que las y los estudiantes no saben, por lo tanto, lo único que tenemos para hacer entonces —supuestamente— es explicarles. La explicación puede ser un modo de acercarse o de enseñar un contenido, pero si no deja lugar, si no arma un vacío para la pregunta, resulta inhabilitante.

* **De la autoridad jerárquica a la autoridad-transmisión:** la autoridad jerárquica solo sabe de imposición, de dar una orden y pedir obediencia. Entonces, ¿por qué aceptar una autoridad? ¿Por qué aceptar lo que nos exige, es decir, obediencia? Tal vez, una autoridad

centrada en la transmisión y no en la imposición exige algo diferente: participar en el conocimiento, aprender, formar parte de una comunidad de *inteligencias*, nos da algo que antes no teníamos. Una autoridad centrada en la transmisión da a cambio la posibilidad de vivir dentro de una historia, que es el modo humano de vivir en torno a *la condición humana*, dice Hannah Arendt en el libro que lleva ese mismo título (1958), la posibilidad de relatar(nos) la propia vida.

Estos desplazamientos crean una paradoja en el ejercicio de la autoridad: alguien que rechaza la jerarquía pero que no resigna su lugar diferenciado ni su responsabilidad, alguien convencido de la igualdad y que la toma como punto de partida. En esta relación paradójica nos detendremos para pensar la cuestión de la mediación en términos de creación de condiciones, delimitación de espacios, lugares y posiciones subjetivas, acompañamiento de trayectorias, procesos y generación de efectos para equipos directivos y docentes.

¿Qué es una trayectoria educativa?

El concepto de trayectoria educativa cobra sentido cuando lo pensamos en relación con la construcción de una *autoridad entre varias personas*, sostenida por una trama que va más allá de los sujetos y que los modifica, que los interpela, a la vez que los reconoce y los incluye. En este enfoque, podemos decir que hablar de trayectoria es mucho más que referirse a un recorrido solitario e individual que se podría hacer por escuelas, institutos y universidades; **la trayectoria educativa no se puede contar solamente como un relato propio, de la vida privada de cada estudiante.** En cambio, *trayectoria* y *autoridad pedagógica* son sinónimos del encuentro entre

sujetos e instituciones, de apertura, de identidades que se transforman, de *ir siendo* con otros individuos en espacios que las instituciones ofrecen. Las trayectorias formativas de estudiantes y futuros docentes se despliegan en tiempos y espacios, relaciones y trabajos educativos y escolares que no podrían realizarse en otros ámbitos y que van delineando cambios, producciones, posibilidades, ajustes y desajustes. En cada uno de esos tiempos y espacios, nos encontramos como los sujetos singulares que somos, con nuestras historias y biografías.

¿Cuáles son algunos de los ejes para articular las trayectorias con la construcción de autoridad?

- * Las trayectorias resultan de **recorridos subjetivos e institucionales**; es decir que no son construcciones individuales sino que emergen del interjuego entre variables institucionales, subjetivas y sociales.
- * Mirar una trayectoria supone **sostener una mirada múltiple**; no se trata de mirar solo a un sujeto ni de centrar la atención solo en la organización escolar.
- * Una trayectoria **es una tarea institucional**, ya que es responsabilidad de la escuela que se sostenga. Se trata de que la institución aliente, cuide y acompañe. Hay una responsabilidad institucional en el seguimiento de las trayectorias.
- * La trayectoria, concebida de este modo, se produce porque existen relaciones de **autoridades pedagógicas habilitantes**, emancipatorias, atentas a los sujetos que las encarnan con sus diferencias y sus semejanzas.



Estudiantes de la Escuela de Educación Media N° 2,
Programa Alumnas Madres, Ciudad Oculta, Ciudad
Autónoma de Buenos Aires.

La autoridad en el aula

// SOBRE INTERVENCIONES INSTITUCIONALES Y DISPOSITIVOS QUE GENERAN AUTORIDAD PEDAGÓGICA //

Como hemos mencionado, el concepto de autoridad pedagógica es complejo y no podría analizarse desde un solo lugar, porque no hay construcción de autoridad pedagógica sin proyecto político pedagógico, sin una comunidad que la conciba y la reclame de una determinada manera, y tampoco sin una cultura que la reconozca y la haga práctica pedagógica en espacios cotidianos. Se trata de un concepto que demanda ser mirado en su multiplicidad de enfoques.

¿Cuál es la dimensión social de la autoridad pedagógica?

La dimensión social de la autoridad está constituida por historias de vida y culturas tanto singulares como colectivas. Casi todas las personas adultas hemos atravesado formas autoritarias en las relaciones con docentes y formadoras o formadores. Ello conlleva diversos efectos que advertimos cuando trabajamos en la escuela, o bien cuando la comunidad y las familias reclaman una autoridad pedagógica similar a la vivida en su propia experiencia, porque la representación de lo que es una escuela supone *esa autoridad de antes*, o bien cuando aparece el rechazo a los modos autoritarios y la expectativa de democratización de las relaciones pedagógicas. Los testimonios de las y los estudiantes de la Escuela de Reingreso que mencionamos anteriormente, por ejemplo, señalan que sus expectativas son que haya buen trato y contar con alguien que ponga límites pero que también los tenga para sí. No rechazan las relaciones de autoridad, sino que las reclaman de otra manera.

Una sociedad que vivió durante años dictaduras y gobiernos autoritarios probablemente reclame otras formas de ser gobernada y conducida. Sin embargo, se espera que esas otras formas sean construidas a lo largo del tiempo, en instituciones democráticas, a través de vínculos igualitarios, desde la perspectiva de derechos y la participación de todos los individuos. Construir autoridad pedagógica, entonces, implica atender esta dimensión social.

¿Cuál es la dimensión política y normativa?

Además, **hay una dimensión política y normativa, a través de su perspectiva histórica, que enmarca un modo de ejercicio de la autoridad en educación.** Las transformaciones políticas y los marcos legales promueven ciertos procesos y maneras de construir sociedad y ciudadanía propias de ese tiempo. Podríamos preguntarnos hoy de qué modos las políticas en los marcos normativos generan condiciones para ejercer autoridad pedagógica, o bien cuáles son los sentidos que las leyes actuales proponen, desde la LEN hasta las resoluciones que definen sistemas de convivencia, enfoques de enseñanza.

A modo de ejemplo, podemos mencionar los lineamientos contemporáneos que permiten pensar en un ejercicio de autoridad pedagógico sustentado en el derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación en tanto sujetos de derecho que están presentes en la Ley de Educación Nacional N.º 26206 y la Ley de Protección Integral de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N.º 26061. A su vez, la Ley de Educación Sexual Integral N.º 26150 establece el derecho de las y los estudiantes a recibir educación sexual integral, lo que implica que debemos repensar nuestros lugares de

autoridad, ya que nuestra tarea es acompañarlas y acompañarlos en sus procesos de crecimiento, para garantizar así su pleno desarrollo.

Por su parte, en lo que refiere específicamente a la convivencia escolar, desde 2013 contamos, a nivel nacional, con la Ley de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N.º 26892. Esta ley, como otras resoluciones (la 93/09 por ejemplo, en el nivel secundario y la 239/14, anexo II, en los niveles inicial y primario), establece que la escuela no debe sostener una lógica criminalizante ni patologizante de los conflictos escolares, por medio de castigos individuales o grupales, sino que tiene que avanzar en un sistema de convivencia con participación de toda la comunidad estudiantil.

El sistema de convivencia se aleja de la lógica del disciplinamiento, al proponer conformar consejos institucionales o de convivencia u otros órganos de participación que analicen situaciones y conflictos a abordar y favorezcan la vida institucional en sí misma, recreando condiciones y formas de convivir y de enseñar. Ello supone desplazar el lugar de autoridad del personal directivo y docente como un atributo personal hacia modos más horizontales, democráticos, donde la participación de las y los estudiantes sea indispensable.

Sabemos que aún resta mucho trabajo por hacer en las instituciones para habilitar y sostener espacios de participación y toma de decisiones por parte de las y los estudiantes, junto al personal directivo y docente. En este sentido, la Ley N.º 26877 (Creación y Funcionamiento de Centros de Estudiantes) establece este derecho estudiantil.

En 2014, en el Ministerio de Educación de la Nación, se elaboró la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Esta guía promueve la comprensión de las diferentes situaciones que se plantean en las escuelas (violencia, vulneración de derechos, diferentes problemas de convivencia) desde un paradigma de cuidado no punitivo. Antes y después de esta publicación, diversas jurisdicciones también elaboraron sus propias guías.

¿Cuál es la dimensión de la praxis?

La dimensión de la praxis no es solo instrumental sino que reúne una manera de concebir la autoridad, de pensar las infancias y adolescencias, la enseñanza y la formación. Esta dimensión se construye en la formación inicial y continúa, cuando se despliegan un conocimiento y un saber hacer que trascienden los contenidos a enseñar, aunque los incluyen.

Si educar implica generar procesos con una intencionalidad en relación con otras personas, debemos preguntarnos cómo se producen esos procesos colectivos. Si acordamos que es indispensable transformar la autoridad para transformar la escuela, para sostenerla y *hacerla*, podemos interrogarnos acerca de si una organización efectivamente puede transformarse, y cuáles son las intervenciones y los dispositivos que pueden ayudar.

En este contexto, entendemos a la intervención institucional como un proceso que parte de la (re)construcción de un problema. Cuando empleamos el término *problema*, no nos referimos a los conflictos que no

nos dejan avanzar en el día a día de la tarea de la escuela, sino a un *problema de intervención*, a una construcción que nos permite actuar. Se hace necesario problematizar aquello que nos parece natural, hacer preguntas a los hechos cotidianos. La intervención comienza por sostener un lugar de terceridad (otra manera de decir *autoridad*), por crear una forma de presencia que colabore para interrogar lo cotidiano, para plantear nuevas condiciones a fin de hacer un trabajo con otras personas, por sostener una escucha y miradas nuevas sobre problemas conocidos y recurrentes.

Cuando intervenir implica focalizar en las trayectorias educativas, la mirada se vuelve más abarcativa: las trayectorias se inscriben así en una trama y se tienen en cuenta componentes organizacionales, como los tiempos, los espacios, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los modos de utilizar los recursos, las maneras de hablar, pensar, actuar, los significados circulantes, la cultura institucional y los dispositivos de acompañamiento. Se trata de pensar las trayectorias en relación con los espacios de acompañamiento que proponen sacarla del ámbito privado, personal, para ubicarla en el centro del proyecto educativo. Esto requiere de dispositivos de intervención.

¿Qué implica armar un dispositivo de intervención?

Un dispositivo es un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización, pero no en un sentido burocrático sino como lugar de experiencia. **Un dispositivo institucional es un productor de experiencia educativa.**

El armado de un dispositivo requiere que la autoridad se detenga a pensar, que interrumpa lo que viene ocurriendo y convoque a otras personas al trabajo conjunto. Por ejemplo, la autoridad puede interrumpir el debilitamiento de las trayectorias en el nivel secundario, el distanciamiento entre familia y escuela, o la concepción que individualiza los problemas de aprendizaje. El dispositivo reclama, además de la interrupción de efectos indeseados, una organización de tareas, tiempos y espacios que sea provocadora de nuevos efectos.

// INTERVENIR PARA QUE TENGA LUGAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA //

Una experiencia educativa no es acumulación de tiempo; al menos, no es aquella actividad que se repite una y otra vez en un tiempo lineal y continuo donde nada se interrumpe ni se detiene o se modifica. La experiencia de la que hablamos no se traduce en tiempo transcurrido, sino que se asocia con haber adquirido una competencia terminada, acabada, definitivamente lograda. Hay un sujeto faltante en la idea de que la experiencia se adquiere con el paso del tiempo, sin más. El sujeto es el territorio de la experiencia —como dice Larrosa (2002)—, no el tiempo cronológico por sí solo.

La experiencia educativa tampoco es una situación absolutamente controlada. El experimento escolar que procuró la predicción en detalle de los logros por medio de la normalización de las estrategias no generó una experiencia educativa genuina. La experiencia es incompatible con la certeza y con el afán de controlarlo todo; por eso, no es un experimento, dado

que no es predecible ni controlable, aunque podamos pensar y analizar qué condiciones —tanto institucionales como de los sujetos— hacen falta para que haya experiencia.

En nuestra perspectiva, **la experiencia educativa es un concepto límite entre lo que está propuesto y sostenido objetivamente en una institución** mediante tiempos, espacios, tareas, etcétera, y lo que efectivamente le acontece al sujeto en posición directiva, docente o estudiante. Lo que atraviesa a cada individuo lo cambia y deja una huella que volverá a activarse en el futuro. Por eso, la experiencia educativa se vincula con la autoridad pedagógica y con lo abierto que deja la enseñanza, tanto para una misma o uno mismo como para la institución y para otras personas que forman parte de ella. Esto genera una transformación subjetiva e institucional.

¿Cómo se produce la intervención desde la autoridad?

Para que la intervención se constituya en experiencia educativa, necesitamos dispositivos que la produzcan y la acompañen, así como de posiciones de autoridad habilitante, productoras de situaciones conmovedoras, que generen deseo e interés por conocer. Y para que estos dispositivos no sean “experimento” (Baquero, 2002) necesitamos definirlos en su complejidad, no como actividades sueltas, ni como intentos aislados de mover algún aspecto de la organización, sino como sistemas de relaciones entre espacios, sujetos, tiempos o instancias, específicamente diseñados para generar determinados efectos de experiencia.

Los dispositivos son artificios creados para producir procesos en los sujetos, para ordenar y componer lo que hace a una experiencia formativa.

● Como tales, necesitan de revisión, de reflexión, pueden armarse y desarmarse, se les puede asignar una temporalidad específica, y es posible también buscar e inventar otros cuando sus efectos no son los esperados. Un dispositivo dispone una situación creada para hacer o facilitar un trabajo o para realizar una función especial; su desarrollo supone, generalmente, acuerdos teóricos, técnicos, requisitos y condiciones para que ese aspecto, dimensión o recorte institucional funcione. La autoridad pedagógica requiere crear dispositivos como un modo de *hacer escuela* en el enseñar y aprender, el convivir y en la cotidianeidad de los encuentros, y no solo como un ejercicio reactivo ante situaciones de conflicto.

● En la creación de un dispositivo y su puesta en funcionamiento hay un ejercicio de autoridad. Cuando esta es pensada como habilitadora de procesos que despliegan y fortalecen el proyecto educativo, se trata de una autoridad que legítimamente ejerce un poder de decisión y de configuración de un campo de acción.

● **Un dispositivo es lo que dispone y lo que pone a disposición. Permite crear y desarrollar.** Encierra el doble significado de lo que abre y lo que delimita. El riesgo de todo dispositivo es que se fije de tal modo que nos olvidemos de reflexionar sobre él y que se naturalice como única posibilidad de generar lo que se propone. Sin debate, se corre el riesgo de olvidar que se trata de una invención histórica, situada y que puede y debe modificarse en función de los cambios que se van dando en el contexto social.

// LA AUTORIDAD DE LA PALABRA EN TIEMPOS DE EXCEPCIONALIDAD //

Una comunidad emancipada es en realidad una comunidad de narradores y traductores.

Jacques Rancière (2010)

Este material fue producido en diferentes aproximaciones al complejo concepto de autoridad pedagógica y sus resonancias en educación. **Los actuales tiempos excepcionales demandan, entre incertidumbres y desconciertos, una autoridad que renueve sus preguntas;** una autoridad de la palabra que, en lugar de imponerse, recupere sentidos, habilite otras voces, sea capaz de fundar nuevos modos de relación.

Los tiempos excepcionales en el campo educativo nos convocan a una subjetividad en diálogo que desplace sentidos a miradas, a otros gestos y formas de habitar. Se hace necesaria la decisión de ampliar lo que vemos y experimentamos para que la educación se sostenga como institución, aun en la virtualidad. Requerimos volver a nombrar el tiempo intersubjetivo del acompañamiento y el cuidado: hacer del trabajo con la palabra atenta, protectora en vínculos hospitalarios, un trabajo político que reconfigure territorios, paisajes y cartografías que no son obra de una supuesta naturaleza sino de nuestros gestos cotidianos.

Pensar la autoridad en el presente no puede dejar de situarse en una excepcionalidad que saca *fuera de sí* posicionamientos profesionales y prácticas habituales. La pregunta por otro lugar de autoridad se vuelve acuciante en una contemporaneidad que nos ubica a la vez, ante la urgencia del pensamiento y la transformación de sus prácticas.

En este material hemos trazado algunos recorridos posibles para des-
andar certezas y recomponer posiciones, entre ellos, los siguientes.

* Volver a tejer las tramas visibles o invisibles que nos sostienen
y sostienen nuestro trabajo: **una autoridad en acto.**

* Revisitar la construcción de vínculos que educan y acompañan
desde la educación: perspectivas sobre lo singular y lo común
reunidos. **Una autoridad que se mira a sí misma.**

* Reconfigurar las prácticas que inventamos hoy en nuevos
contextos. **Hacer institución como un ejercicio de autoridad ha-
bilitante.**

El sentido de la autoridad que proponemos es la construcción de un
mundo común con otras personas: un trabajo político en torno a la vida
humana que es *vida narrada*, tramas de relatos que enuncian lo que la
vida es o puede ser, lo que el mundo significa o puede significar, lo que
sabemos desde nuestros ancestros y lo que aún está por saberse. **La
autoridad es, en este sentido, el ejercicio de la narración misma, lo
que nos liga, nos reúne y nos separa de otros individuos por medio de
textos y relatos.**

La urgencia de hacer en tiempo presente la experiencia de narrarnos
entre generaciones es poderosa, acuciante. Es necesario darle sentido a
este entramado complejo de relaciones, palabras, miradas y gestos, que
van ocurriendo en espacios y tiempos determinados.

5

Propuestas de actividades para trabajar la autoridad en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de la autoridad en las aulas desde una perspectiva de género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán cuatro grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar la autoridad.

Las actividades están pensadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 *La clarividencia*, de René Magritte (1936)

René Magritte (1898-1967) fue un pintor belga asociado al movimiento surrealista. *La clarividencia*, óleo de 1936, muestra cómo los artistas operan sobre la realidad al plasmarla sobre el lienzo.

*** Observen el cuadro *La clarividencia* (1936), de René Magritte, disponible en mo.ma/3svySKn. Luego, realicen las actividades.**

1. Respondan las siguientes preguntas.
 - a. ¿Por qué el artista mira un huevo y pinta un pájaro? ¿Qué sentidos está transmitiendo?
 - b. ¿Qué creen que está expresando el pintor con este cuadro?
 - c. ¿Qué lugar tiene el pintor en este cuadro al proponer una trayectoria entre el huevo y el pájaro?
 - d. ¿Qué relación encuentran entre el pintor del cuadro y los docentes?
2. Escriban, a modo de asociación libre, las palabras que piensan al ver la obra. Luego, hagan afiches con esas palabras y, entre todas y todos, comenten cómo se relacionan con el tema de con la autoridad en la escuela.
3. En grupos de dos o tres estudiantes, armen frases que retomen las palabras que escribieron en la actividad anterior. Fundamenten oralmente por qué armaron esas frases.

4. Respondan entre todos y todas. Si es necesario, busquen más información.
 - a. ¿Conocen el movimiento surrealista? ¿Cuál es su propuesta?
 - b. ¿En qué sentido la obra *La clarividencia* nos invita a reflexionar sobre la autoridad en la escuela?

02 Encuentros, de León Gieco

La canción *Encuentros*, del compositor León Gieco, relata la experiencia de una persona que aprende a leer en la adultez. León Gieco es un músico y compositor argentino nacido en Cañada Rosquín, Santa Fe, en 1951. Entre sus obras más conocidas se encuentra el álbum *De Ushuaia a La Quiaca*, de 1985, en el que se compilaban canciones que fueron grabadas con diversos músicos en distintos puntos del país. La canción *Encuentros* está en el disco *Por favor, perdón y gracias*, de 2005.

* Escuchen la canción *Encuentros* de León Gieco y realicen las actividades. Pueden escucharla en internet.

1. Elijan un docente a quien le quisieran escribir una carta. Puede ser una persona que hayan tenido como docente en el pasado o alguien que lo sea en la actualidad.
 - a. ¿Qué le escribirían? ¿Qué les gustaría decirle en relación con lo que pudo enseñarles y habilitó en ustedes?
2. Imaginen que encuentran a esa o ese docente dentro de unos años. ¿Les gustaría contarle algo de sus vidas? ¿Qué sería?
3. Escriban la carta imaginaria y compártanla con sus compañeros y compañeras.

03 *Machuca*, de Andrés Wood (2004)

Machuca es una película escrita y dirigida por Andrés Wood, director de cine chileno. La película, estrenada en 2004, cuenta una historia que transcurre en 1973 en Santiago de Chile, durante la presidencia de Salvador Allende, antes del golpe militar de 1973, liderado por Augusto Pinochet. Los protagonistas son dos estudiantes de 12 años: Gonzalo Infante, que pertenece a una familia rica, y Pedro Machuca, de una familia humilde de origen indígena. Infante y Machuca se conocen en una escuela privada a la que este último accede mediante un programa de integración social.

* **Luego de ver la película *Machuca*, realicen las actividades.**

La película está incluida en el Archivo Fílmico Pedagógico distribuido en las escuelas de nivel secundario de todo el país: https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHt-ml_get_1ad0cec5-7afe-445a-af4b-121d1c69b7de/pdf/6_Machuca.pdf

1. Reúnanse en grupos y escriban un texto a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué lugar ocupan el personal directivo y docente para los y las estudiantes de la película? ¿Y las madres y los padres? ¿Cómo son las relaciones entre ellos?
 - b. ¿Qué ocurre cuando un gobierno autoritario irrumpe en las instituciones en general y en las educativas en particular? ¿Qué sucede con los derechos de niñas, niños y adolescentes y con su posibilidad de participación?



- Entre todas y todos, debatan sobre el ejercicio de autoridad y la inclusión educativa. ¿Pueden incluirse la totalidad de las y los estudiantes en esta escuela? ¿Puede darse la inclusión como un derecho para todas y todos si la autoridad pedagógica no toma decisiones, prepara los tiempos y los espacios para que vayan a la escuela y aprendan?

04 *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire

La propuesta de esta actividad es leer un fragmento del libro de Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (2002). Se propone leer un fragmento de la Carta 4, en la que el autor habla acerca de las cualidades indispensables que tiene que tener un docente para poder enseñar. Paulo Freire (1921-1997) fue un reconocido pedagogo brasileño, cuyo trabajo *Pedagogía del oprimido*, de 1970, es considerado uno de los textos fundadores de la pedagogía crítica.

- * **Lean el fragmento de la Carta 4 de *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire y realicen las actividades.**

Cuarta carta: De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas (fragmento)

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados de manera coherente con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo. Por otro lado, al ser alineadas en este texto no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden en el que aparecen. Todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista. Comenzaré por la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario,

la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: "Prometo a Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos". No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista.

De hecho, no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si solo me oigo a mí mismo, si solo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado, si siendo humilde no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el *sentido común* que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos.

La arrogancia del "¿sabe con quién está hablando?", la soberbia del *sabelotodo* incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la *mansedumbre*, ni con la apatía del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Por eso es que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su *verdad* donde radica la *salvación* de los demás. Su saber es "iluminador" de la "oscuridad" o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria. Ahora retomo el análisis del autoritarismo, no importa si de los padres o de las madres, si de los maestros o de las maestras. Autoritarismo frente al cual podremos esperar de los hijos o de los alumnos posiciones

a veces *rebeldes*, refractarias a cualquier límite como disciplina o *autoridad*, pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

Al decir que del autoritarismo se pueden esperar varios tipos de reacciones entiendo que en el dominio de lo humano, por suerte, las cosas no se dan *mecánicamente*. De esta manera es posible que ciertos niños sobrevivan casi ilesos al rigor del arbitrio, lo que no nos autoriza a manejar esa posibilidad y a no esforzarnos por ser menos autoritarios, si no en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos y alumnas.

Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. (2002: 75-77)

1. En grupos, investiguen quién fue Paulo Freire.
2. Lean el fragmento de la carta y debatan a partir de estas preguntas.
 - a. ¿Por qué la humildad es una cualidad importante para los maestros y maestras progresistas? ¿Cómo se relaciona con la autoridad?
 - b. ¿Cómo pueden reaccionar las y los estudiantes frente al autoritarismo?
 - c. ¿Por qué dice este autor que no son cualidades individuales sino que se "hacen" en la práctica?
3. Vean el video *Autoridad pedagógica. Fragmentos para pensar*, disponible en bit.ly/2QnKnq9 y anoten las frases que les llamen la atención acerca del tema de la autoridad pedagógica. Luego, conversen entre todos: ¿qué les llamó la atención de esos testimonios? ¿Qué relación encuentran entre lo que dicen las y los estudiantes, padres y madres, docentes e investigadores y el texto de Paulo Freire?



Recursero

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés de distinto tipo, tiempos y procedencia que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

// VIDEOS //

Equipos de apoyo y orientación. Córdoba 2011

El video permite trabajar una intervención del Programa Escuela y Comunidad de Córdoba, que reconfigura la demanda inicial en torno a la dificultad de las familias para acercarse a la escuela, para transformarla en una propuesta institucional en la que la escuela y todos sus actores se miran a sí mismos, sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, y se empodera a las y los estudiantes.

bit.ly/3uSHjkP

Equipos de apoyo y orientación. La Matanza

El video habilita el trabajo sobre una intervención en relación con la construcción de legajos grupales en una escuela primaria. Hace visible la conformación de un dispositivo entre el equipo de orientación, directivo, docente y una supervisora, lo que permite reformular la unidad de análisis e intervención. El foco va desde las individualidades y los déficits supuestamente individuales hacia los procesos grupales de quienes participan de un grupo y las decisiones institucionales que se toman en relación con este.

bit.ly/3tgMFpj

Equipos de apoyo y orientación. Tucumán

El video permite visualizar la construcción de la convivencia en una escuela secundaria mediante la participación de estudiantes, docentes y personal directivo, y el trabajo de las y los tutores. Se hace visible que la construcción de la convivencia es un objeto de trabajo e intervención y no un dato que viene dado o ya construido por la sola presencia cotidiana en la escuela.

(bit.ly/3dYcuEt)

Elogio de la incomodidad. CABA

Este documental invita a analizar la experiencia de la Escuela de Reingreso de Barracas, que coloca en el centro del debate la transformación del formato escolar. Los testimonios de los diferentes actores (directivos, docentes, asesoras y asesores pedagógicos y estudiantes) dan cuenta de una experiencia inédita en la que las trayectorias de las y los estudiantes se van construyendo desde que ingresan a la escuela mediante un nuevo régimen académico (con cursadas por materia y trayectorias específicas para cada estudiante), una manera democrática de vivir la autoridad pedagógica y el logro de hacer de la escuela un espacio significativo para jóvenes que quedaron fuera del sistema educativo en experiencias anteriores.

(bit.ly/3a5D0ub)

Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias - Escuela Sarmiento, CABA

Este video muestra el modo en que la escuela se transforma a sí misma,

en sus dispositivos, agrupamientos, propuestas, etcétera, para sostener y acompañar las trayectorias de las y los estudiantes. Permite trabajar la necesidad de cambio institucional para construir un espacio efectivo de inclusión mediante talleres, otras relaciones pedagógicas, otros modos de aprender y de enseñar. Muestra la importancia de contar con equipos de apoyo multidisciplinarios para que las experiencias educativas se diversifiquen y habiliten diferentes procesos de aprendizaje.

bit.ly/3de0QpG

Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias - El Vergel, Mendoza 2009

Este video permite analizar el modo en que una institución puede ser pensada como modo de sostener, favorecer y acompañar las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario dentro de un contexto rural. Se muestra de qué manera aquellos procesos que la escuela promueve se vinculan con procesos sociales, comunitarios y familiares, y promueven igualdad. Se evidencia, por parte del equipo directivo y docente, el trabajo sobre las condiciones institucionales para habilitar experiencias genuinas de enseñanza y aprendizaje. Al ver este video se puede también tematizar la relación pedagógica desde una perspectiva que potencia la construcción de subjetividades.

bit.ly/3e0WlIT

Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias - Villa La Angostura, Neuquén

En el video se ve la articulación que realiza el directivo de la escuela, en conjunto con docentes, asesores pedagógicos, el departamento de

orientación y estudiantes, para crear diversos dispositivos institucionales que sostienen y promueven las trayectorias escolares, atendiendo distintas problemáticas y objetos de intervención. A partir del video se pueden trabajar los modos en que la apropiación del conocimiento se democratiza, cómo se buscan diferentes maneras de acompañar a docentes y estudiantes, y de qué manera se genera en los estudiantes avanzados, por ejemplo, mayores grados de autonomía vinculados con los aprendizajes y sus trayectorias.

(bit.ly/3dYdjx3)

Violeta

Con este video se puede debatir, partiendo de un relato breve, el potencial de la escuela y del espacio de relación entre pares en la constitución subjetiva de los estudiantes. Hace posible preguntarse por el lugar de las y los adultos, y su responsabilidad en la configuración de espacios de solidaridad, aun cuando estos no estén presentes físicamente. Pone de relieve las marcas subjetivas que la escuela puede dejar en los sujetos.

(bit.ly/2Qr6wUA)

Igual de diferentes. Los cuerpos

El video permite pensar el ámbito escolar, las propuestas de enseñanza (de Diseño de Indumentaria y Teatro, en una escuela secundaria técnica) y los procesos de apropiación participativa y aprendizaje. Articula una temática sensible actualmente “la (no) discriminación y el reconocimiento de las diferencias” con la enseñanza y el aprendizaje en diversas asignaturas de la escuela secundaria.

(bit.ly/3ggVUSS)

Pasar al frente (Escuelas argentinas que avanzan). Jujuy

En este video se relatan diferentes experiencias, por medio de testimonios de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de distintas provincias en las que se da respuesta a necesidades o requerimientos de las comunidades y de los estudiantes adolescentes. Varias de estas experiencias tienen relación con programas escolares nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

bit.ly/3tqi9vP

Compilación sobre autoridad

Fragmentos de videos que recogen testimonios de personas y estudiantes, reflexiones del historiador Pablo Pineau y su relato sobre la Ley 1420, parte de la conferencia del filósofo Darío Sztajnszrajber sobre autoridad y autoritarismo, y parte de la entrevista al maestro Horacio Cárdenas sobre la construcción de la convivencia y la autoridad en el aula. El video permite trabajar el concepto de autoridad en su complejidad y en el entramado que la sostiene, a la vez que se hace objeto de construcción para quienes la ejercen en la enseñanza.

bit.ly/3tiM5HE

// MARCO NORMATIVO //

Ley N.º 26061. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

bit.ly/3wRiiYS

Ley N.º 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

bit.ly/3tseag4

Ley N.º 26206. Ley de Educación Nacional.

bit.ly/3sqorrr

Ley N.º 26877. Creación y Funcionamiento de los Centros de Estudiantes.

bit.ly/3agNxTs

Ley N.º 26892. Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

bit.ly/3mObPJA

Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.*

bit.ly/3gkp7fX

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.* Aprobado por Resolución CFE N° 93/09.

bit.ly/2QvOwYQ

Resolución del Consejo Federal de Educación 239/14. (2014). Anexo I.
Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario.

bit.ly/2OPjhYo

Referencias

Bibliografía

● **Arendt, H.** (2016). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

● **Bleichmar, S.** (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia escolar-violencia social*. Buenos Aires: Noveduc.

● **Baquero, R.** (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos* 24(97-98), 57-75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005&lng=es&nrm=iso.

● **Cornu, L.** (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Frigerio, G. *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

● _____, (2004). Una ética de la oportunidad. En Frigerio G. y Dicker G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.

● **CTERA [Prensa CTERA]**. (30 de agosto de 2013). *Elogio de la incomodidad*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwn-Rvs&t=2s>

● **Freire, P.** (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

● **Greco, M. B.** (2012a). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.

● _____, (2012b). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo.

● _____, (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.

A professora Beatriz Sarlo participa da sessão de abertura da Flip 2015 - Festa Literária Internacional de Paraty, com a mesa literária: As Margens de Mário [Fotografia], por Tânia Rêgo/Agência Brasil, 2015, Wikimedia Commons ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Beatriz_Sarlo_2015_\(cropped\).jpg#/media/File:Beatriz_Sarlo_2015_\(cropped\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Beatriz_Sarlo_2015_(cropped).jpg#/media/File:Beatriz_Sarlo_2015_(cropped).jpg)).

El escritor francés Daniel Pennac [Fotografía], por Elena Torre, 2008, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Daniel_Pennac.jpg).

Escolares entonando el Himno Nacional el día de su Celebración, Buenos Aires, 1936. Archivo General de la Nación. AGN-AGAS01-rg-2114-141360

El filósofo Jacques Rancière en la Universidad de Valparaíso [Fotografía], por Rodrigo Fernández, 2016, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ranci%C3%A8re#/media/Archivo:Ranci%C3%A8re,_Jacques_-_UV_fRF01.jpg).

Gallina, C. (2008). *Atrapasueños*. [Óleo sobre tela].

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Escuela Secundaria N° 2 Clara J. Armstrong, San Fernando del Valle de Catamarca, Catamarca. [Fotografía]. Recuperada de bit.ly/3dkfqfq.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Escuela de Educación Media N° 2, Programa Alumnas Madres, Ciudad Oculta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Fotografía]. Recuperada de bit.ly/3dkfqfq.

Retrato de Silvia Bleichmar [Fotografía], por Pablo.kersfeld, 2008, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Silvia_Bleichmar.jpg).

Presidente de la Nación

Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros de la Nación

Santiago Cafiero

Ministro de Educación de la Nación

Nicolás Trotta

**Unidad Gabinete de Asesores del
Ministerio de Educación de la Nación**

Matías Novoa Haidar

Secretaría de Educación

Marisa Díaz

Subsecretaría de Educación Social y Cultural

Laura Sirotzky

**Directora de Educación para los
Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral**

María Celeste Adamoli

