Universidad de
SanAndrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

La autoridad pedagógica al comienzo de la Educación Primaria

María Luz Etchegaray

Director: Dr. Estanislao Antelo

Buenos Aires, Junio 2017

Universidad de
SanAndrés

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por la posibilidad de seguir formándome, a mi director de tesis, Dr. Estanislao Antelo, por su guía durante este proceso de investigación y escritura, y a mis compañeros de cohorte por el apoyo durante estos años.

Me gustaría destacar y agradecer especialmente la buena predisposición de los equipos directivos y docentes de las instituciones que formaron parte del trabajo de campo de esta investigación.

Finalmente quisiera agradecer a mi familia y amigos por su ayuda, su paciencia y su apoyo incondicional durante este tiempo. Especialmente un enorme agradecimiento a mis papás que me apoyaron e incentivaron desde el día uno. ¡Gracias!

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria *ii*

Agradecimientos *iii*

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN 5

CAPÍTULO 2: MODELOS TEÓRICOS DE AUTORIDAD 10

2.1 Autoridad desde la tradición 10

2.2 Autoridad construida desde el saber 16

2.3 Autoridad sostenida en la legalidad 19

2.4 Autoridad disciplinaria-normalizadora 22

2.5 Autoridad basada en lo vincular 30

2.6 Experimentación 43

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA 49

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 59

4.1 Caso 1: Institución A 59

4.1.1 Autoridad desde la tradición 64

4.1.2 Autoridad construida desde el saber 72

4.1.3 Autoridad sostenida en la legalidad 76

4.1.4 Autoridad disciplinaria-normalizadora 78

4.1.5 Autoridad basada en lo vincular 83

4.1.6 Experimentación 87

4.2 Caso 2: Institución B 91

4.2.1 Autoridad desde la tradición 94

4.2.2 Autoridad construida desde el saber 99

4.2.3 Autoridad sostenida en la legalidad 101

4.2.4 Autoridad disciplinaria-normalizadora 104

4.2.5 Autoridad basada en lo vincular 108

4.2.6 Experimentación 112

4.3 Análisis comparativo de ambos casos 114

CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES 119

Referencias Bibliográficas 126

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 1
INTRODUCCIÓN

"La autoridad está en crisis" se escucha decir a docentes y directivos al salir del aula. Esta observación, sentida como una pérdida, responde a los cambios que observan en sus clases. Al igual que los maestros, intelectuales como Dubet (2004) o Tedesco y Fanfani (2002) también detectan y describen estas transformaciones. Todos advierten un cambio. Estas percepciones no proceden solo del ámbito local, ya que los investigadores de diferentes lugares del mundo concuerdan en que hoy el maestro no es reconocido como autoridad simplemente a partir de un nombramiento y se preguntan cómo se genera la autoridad en la escuela.

Sin embargo, este no es un conflicto reciente. El problema de la autoridad sobre los más jóvenes fue objeto de preocupación desde la antigüedad (Martuccelli, 2009; Zerbino 2011, entre otros). Ya en los siglos anteriores a la Era Cristiana, pueden encontrarse expresiones de inquietud sobre las nuevas generaciones, por ejemplo, en Sócrates o en Hesíodo. Aunque esta pregunta no sea una novedad, hay diferentes formas y matices de la autoridad pedagógica que nos proponemos descubrir. El objetivo general de esta investigación es entonces indagar cómo los docentes de primer año de la Educación Primaria de zona norte del Gran Buenos Aires construyen y ejercen su autoridad pedagógica a partir del discurso y la práctica docente. Con la hipótesis de que en la práctica diaria los modelos más clásicos como la autoridad basada en el nombramiento, el conocimiento o los estatutos legales se entremezclan con nuevas formas.

Uno de los cambios que se vislumbran es la aparición de una nueva lógica, que rige el comportamiento de la sociedad y que fuera definida por Antelo (2014) a partir del par "posible-imposible". Por ejemplo, desde los medios de comunicación masiva se difunden los mensajes como: "impossible is nothing" o "just do it", que invitan a animarse a hacer, como si el mero hecho de intentar hacer algo ya fuese suficiente para lograrlo. En ese imaginario ya no importa lo que dice la autoridad, lo que está permitido o lo que prohíbe la ley. La única condición es la propia capacidad. Con deseo y capacidad, todo es posible. La antigua lógica "prohibido-permitido", en la que se basaban instituciones y relaciones interpersonales, aparece neutralizada por este nuevo par que indica que todo se puede hacer, sólo hace falta animarse. (Zerbino, 2011; Antelo, 2014)

Los seres humanos en el mundo moderno occidental están inmersos en una cultura de elecciones. Las opciones en la actualidad se vuelven infinitas. Todo es posible. Y a la infinita variedad de opciones dentro de esta lógica, le corresponde una indefinida variación de las subjetividades, pero cuando el abanico de posibilidades se abre, las certezas se vuelven cada vez más difusas. En las civilizaciones antiguas la vida de las personas estaba casi completamente fijada de antemano. Ya estaba arreglado qué haría la persona de su vida, con quién se casaría, dónde viviría. Estas certezas le aseguraban cómo sería su vida y le evitaban las preguntas acerca de cómo hubiese sido elegir otra opción. Ahora, cada vez hay mayor número de elecciones posibles. La gente elige sus gobernantes, su religión, su pareja, su profesión, su destino. Todo lo que es y todo lo que no es, tiene que ver con esas elecciones, ante las cuales cada uno responde y es por esto, en última instancia, responsable.

Como bien señala Bauman (2003), todo recae ahora sobre el individuo. Todo es su responsabilidad: aquello que fue capaz de realizar y aquello que no logró. Tanto su redención como su condena son productos de su decisión, de su capacidad y de su trabajo. ¡Pobre de aquél que no lo logre, porque será simple y llanamente su responsabilidad! Nada está predeterminado ni naturalmente ni sobrenaturalmente. No existe (moralmente) acto correcto o incorrecto y esto trae incertidumbre y ansiedad, las que son paliadas con cursos y libros de autoayuda. Autoayuda que se ofrece como ejemplo más que como autoridad. Las consecuencias de esta cultura se pueden observar también en las clases que se imparten en las escuelas. Cuando se les dice a los alumnos: "si no te va bien, es porque tienes que trabajar o esforzarte más", se comunica que lograr algo sólo depende de la voluntad y del esfuerzo, convalidando los supuestos de este modelo.

Siguiendo este paradigma, se incita a que cada persona persiga sus propias metas individuales disminuyendo el peso de la trama social. La actual sociedad de consumo en la que nos encontramos inmersos, lleva a la profundización de la individualización. De aquí que se presenten excesivas figuras que se pretenden auto-autorizadas y que compiten entre sí por la Autoridad. No se abolieron las autoridades sino que se multiplicaron y son tantas que no pueden conservar su potestad obteniendo como resultado una multiplicidad que produce su mutua cancelación. (Bauman, 2003) La autoridad entonces la tiene quien elije y los múltiples portadores intentan seducir a los electores para que los elijan, ya que el número de seguidores es lo que termina definiendo la autoridad. En palabras de Zerbino (2011) "Ni vacío de autoridad, ni

pérdida, ni 'crisis', ni ausencia: lo que hay es pluralización de sentidos, politeísmo de valores y proliferación de 'autoridades'". (p. 95)

Dicho esto, es menester replantear qué se entiende por autoridad ya que, en palabras de Mendel (2011), "La autoridad en sí no existe, no es una entidad metahistórica, ni aun una simple representación psicológica. Es una formación social-psicológica que tomó en el curso de los tiempos (…) formas históricas diversas." (p. 211) A partir de esta definición se puede afirmar que si bien la forma de autoridad patriarcal se ha debilitado, esto no significa que toda forma de autoridad esté en crisis. La autoridad que se sostenía tradicionalmente en la experiencia y el "saber hacer" adquirido con los años y que estaba regulada también por las normativas institucionales entró en crisis con el surgimiento de la democracia. La democracia ha traído un cambio en la concepción de la autoridad. Cuando la democracia y la autoridad se unen, esta última puede sostenerse en otros motivos como el del consentimiento voluntario, una elección reflexionada y la obediencia al reglamento de nuestra cultura burocrática. Así es como la autoridad se vuelve igualitaria y racional. (Greco, 2012).

Si todos los individuos son libres e iguales ante la ley, ¿qué les otorga a algunos la legitimidad para ejercer autoridad sobre otros? La autoridad que heredaba el docente del padre cuando la escuela fue creada, ya no existe. En la actualidad los alumnos no "reconocen" la autoridad del profesor. Esta autoridad que necesitan para ejercer su oficio ya no es transmitida por el rol social, el sistema o la institución. Sin embargo, esto no implica que no exista forma alguna de autoridad en el aula. Según Martuccelli (2009), antes de iniciar, el docente necesita construir las condiciones para poder llevar a cabo su clase.

La sociedad democrática trajo la caída de la autoridad sustentada en la tradición y en la herencia para dar lugar a la autoridad de la ley y, posteriormente, de la norma. Zerbino (2011) señala también el pasaje de las "sociedades disciplinarias" a las "sociedades de control" que produjo cambios también en el ejercicio de la autoridad. Deleuze (1992) describe la crisis de las sociedades actuales en las que las instituciones no logran disciplinar, ni consiguen normalizar a los individuos ni reformar a los sujetos. Los medios de comunicación y la publicidad globalizada expanden sus valoraciones y, con ellas, las nuevas formas de autoridad y sujeción. Adultos y niños están sometidos a la información que los medios de comunicación transmiten, y eso tiene una influencia importante en la construcción de la personalidad.

Universidad de San Andrés

La autoridad no es una cuestión de todo o nada. Existen en todas las sociedades procesos de fortalecimiento y debilitamiento de ella. La autoridad tiene formas y fuerzas diferentes en los distintos ámbitos según los actores que estén presentes. (Martuccelli, 2009) Como sucede en cada sociedad, se ejerce autoridad también en cada clase. La autoridad en el aula es necesaria, ya que la asimetría en la relación entre el alumno y el docente es condición para que se desarrollen las clases como hasta ahora (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2009; Greco, 2007). De hecho la gestión de la autoridad en la clase es importante para los docentes y éstos lo manifiestan como uno de los criterios de su satisfacción profesional. (Martuccelli, 2009)

Diferentes investigaciones actuales sobre autoridad pedagógica (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2009; Aleu, 2008; Monserrat, 2012; Martuccelli, 2009) concuerdan en que ésta ya no es una condición a priori dada por la investidura docente sino que es una construcción fruto de una relación entre docente y alumno. La autoridad del docente se manifiesta para estos investigadores en el reconocimiento y el respeto de los alumnos para con sus maestros. El camino de construcción presenta algunas diferencias según cada pensador. Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (2009) descubrieron que para construir una relación de autoridad es necesario por un lado el reconocimiento del respeto mutuo, la intención pedagógica del docente que realmente quiera enseñar algo significativo, la existencia y el respeto de las normas y el buen manejo del maestro de la disciplina. El camino al reconocimiento para Monserrat (2012) está dado por su "seducción pedagógica", concepto que desarrolló este autor para definir ciertas características del docente como el porte, la actitud o el carisma. ¿Cómo se ganan los docentes el reconocimiento de sus alumnos? ¿Es su intención pedagógica, el respeto a las normas o su personalidad lo que lo ayuda a construir su autoridad?

Si la autoridad pedagógica es una condición para que se desarrolle una clase se presenta el siguiente problema ¿Qué formas de autoridad construyen los docentes en el aula frente a la caída de la autoridad de la investidura? ¿A qué elementos apelan para ejercer la autoridad pedagógica? La presente investigación intentará identificar las formas o tipos de autoridad construidos en el aula y las manifestaciones de su crisis en un estudio de casos de corte cualitativo y de carácter exploratorio. Para alcanzar este objetivo primero se desarrollarán seis modelos teóricos: la autoridad tradicional, la autoridad basada en el saber, la autoridad sostenida en la legalidad, la autoridad disciplinaria-normalizadora, la autoridad vincular y la experimentación de la autoridad. A continuación estos modelos serán identificados en el discurso y la práctica docente de

cada uno de los dos casos para después realizar un análisis comparativo de ambos casos que derivará en las reflexiones finales y conclusiones de este trabajo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 2
MODELOS TEÓRICOS DE AUTORIDAD

El desarrollo teórico que se realizará a continuación intentará caracterizar diferentes modelos de autoridad para después poder comprender y evaluar los síntomas o signos en los estudios de casos. El primer modelo será aquel basado en las costumbres: la autoridad como tradición. A continuación se mostrará cómo el saber entró en juego justificando el accionar de aquellas personas que ejercen la autoridad o el poder. En un tercer momento se desarrollarán la noción de autoridad que proviene de la ley estatal, desarrollada por Foucault en el concepto de soberanía. El concepto de norma dará lugar a la autoridad disciplinaria que desarrolla este mismo autor. Como último modelo presentaremos el vincular en el que el énfasis está puesto en la relación entre el alumno y su docente y los sentimientos y emociones que esto conlleva. Cerrarán este marco aquellos esbozos, respuestas y propuestas surgidas a partir de la crisis de todos estos modelos planteados. Se señalarán las contradicciones o incompatibilidades entre los diferentes modelos, porque en la práctica se mezclan, se integran y/o se repelen.

Universidad de San Andrés

2.1 Autoridad desde la tradición

Distintos pensadores en diferentes épocas han caracterizado a la tradición como un tipo de autoridad. En la tipología desarrollada en su trabajo sobre la noción de autoridad, Kojève (2006) establece que la legitimidad puede provenir de la tradición. Según esta concepción se obedece a otra persona porque esto aparece como lo "natural". La autoridad del padre es el ejemplo propio de este tipo.

> Digamos, pues, que se pueden distinguir cuatro tipos (simples, puros o elementales) de Autoridad. a) La Autoridad del Padre (o de los padres, en general) sobre el Hijo. (Variantes: la Autoridad que nace de un gran distanciamiento entre edades -la Autoridad de los viejos frente a la juventud-; la Autoridad de la tradición y de quienes la posean; la Autoridad de un muerto -testamento-; la Autoridad del "Autor" sobre su obra; etc.) (Kojève, 2006: 41).

Weber (1987), por su parte, distingue entre sus tres tipos puros de dominación el de la tradición. Los tipos de dominación ordenan y clasifican las relaciones de mando y obediencia, entre las cuales se encuentra la tradicional. El poder constituye a las relaciones sociales y se define como la "posibilidad de imponer la voluntad propia al

comportamiento ajeno" (Weber, 1987: 696). El tipo puro de la dominación tradicional es el patriarcalismo, la autoridad rígida e inflexible del padre[1] fuerte y sabio. La autoridad del amo familiar se basa en la dependencia natural, derivada de la fuerza física o de su capacidad para tomar decisiones. El jefe de familia es designado conforme a las estrictas reglas de la herencia. El derecho al mando y el deber de obediencia forman parte de un orden rígido, estable, inviolable y santificado por una tradición inmemorial. La otra variante del dominio tradicional es el feudalismo. En este tipo de dominación se reemplaza la relación paternalista por un pacto de fidelidad, sobre la base de un contrato entre señores guerreros o caballeros libres. Si un caballero entra al servicio de un monarca sigue siendo un hombre libre, sin convertirse en un súbdito personalmente subordinado como el servidor patrimonial. Cabe aclarar que los tipos de dominación de Weber fueron pensados como arquetipos ideales para ser utilizados en el análisis.

A partir de este marco, teniendo en cuenta este tipo de autoridad legitimada en base a la tradición, nos disponemos a analizar la presencia y el peso de ésta en las relaciones que mantiene el maestro. En el surgimiento de la escuela, la autoridad docente era investida por el rol. El maestro era respetado y obedecido por su posición. Como explicita Dubet (2006), en el programa institucional "la vocación del profesor queda de manifiesto más por obra de su compromiso en un rol social que por el compromiso psicológico en las relaciones con sus alumnos" (p. 106). Como en el feudalismo, el contrato que se establece entre el docente y los alumnos es el que le otorga la facultad de influir en el comportamiento de sus alumnos e imponer su voluntad.

La autoridad del maestro venía tradicionalmente con el poder del nombramiento. La burocracia legal-racional del pasado le otorgaba al docente una autoridad transferida de la autoridad paterna primera. Los maestros se convierten en las nuevas figuras de autoridad que se presentan en un ámbito social externo al familiar. La Ley Paterna se traspasa de la familia a la escuela y es por eso que en muchos casos se la considera como el "segundo hogar" y a la maestra como la "segunda madre". Una de las imágenes de autoridad en la sociedad moderna que señala Sennett (1980) es la del paternalismo como poder ejercido para el cuidado de los otros, siempre en su bien. Teniendo en cuenta el poco cambio que ha presentado la escuela, no extrañaría pensar que los

[1] "La Autoridad del Padre significa 'tradición" determinación por el pasado, "presencia real" del Pasado en el Presente" (Kojève, 2006: 85).

docentes esperen contar con una autoridad inherente al rol al ingresar al aula, proveniente de esta tradición social fundadora de la escuela moderna, y sigan recurriendo a su posición para construir su autoridad en el aula.

Cuando el rol docente es legitimador de la autoridad del maestro, se observa el "monopolio de la violencia legítima en manos del maestro. Muchos maestros hablan de esa actividad en términos de <enderezamiento> y <doma>: <Soy el maestro y ustedes son mis alumnos>." (Dubet, 2006: 122) Monserrat (2012) descubre, en su investigación sobre la autoridad pedagógica en la Escuela Secundaria, que los alumnos se encontraban con respuestas como: "es así porque soy tu profesor", cuando empezaban la secundaria y que, al pasar el tiempo y llegar a los últimos años de su escolaridad, la autoridad se presentaba como menos impuesta y más dialoguista. Esto permite suponer que la misma dinámica podría replicarse en la Educación Primaria y hace pertinente la pregunta sobre si los maestros recurren también a estas justificaciones legitimando su discurso y su acción con frases como: "es así porque lo digo yo, que soy la maestra".

El peso de la tradición ha sido por mucho tiempo suficiente fundamento y justificación para sostener los discursos y las acciones de los maestros. Las figuras de autoridad mandaban en nombre de la herencia y las costumbres. Este tipo de autoridad se basa en el pasado inmemorial. En la dominación tradicional la "autoridad se funda en que 'ha existido siempre': quienes mandan lo hacen en virtud del estatus heredado. Cuando esta autoridad se constituyó por la conformidad con la costumbre y por la arbitrariedad personal, se la denominó 'patrimonialismo'." (Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. 2000: 24) Si bien esto podría parecer parte del pasado, la tradición puede seguir siendo una fuente que rija las acciones y las relaciones en la escuela. Las personas se encuentran realizando actividades de una determinada manera "porque siempre se han hecho así" y se justifican las acciones con frases como "acá siempre fue así" por lo cual signos de este modelo pueden seguir estando presentes en la realidad del aula.

Castorina y Lenzi observan en los estudios mencionados que "las tareas que cumplen las autoridades están determinadas por su cargo, es decir, por los roles y funciones legalmente instituidos." (2000: 24) Sin embargo, los niños sólo identifican una clara jerarquía entre ellos y los maestros. La subordinación de los maestros al director no aparece con regularidad. Algunos alumnos consideran que la directora "manda" porque es "la dueña de la escuela" o porque es contratada por el dueño y recibe su poder a través de éste. (p. 30) Estos autores dicen al respecto:

Universidad de San Andrés

> En primer lugar, los niños aluden a un "dueño" o a un constructor que, por diversas vías, estatuyen a la autoridad escolar. En un caso, piensan que, una vez construida la escuela, los constructores "delegan" el mando en la directora, se retiran de la escuela, pero dejan su impronta en forma de prescripciones escritas. El acto de "decir" a la persona que va a ser directora "lo que tiene que hacer" es un acto fundacional. En otras palabras, parece ser una forma aproximada de legitimación por "tradición", en tanto se transmiten "en el origen de la autoridad" los saberes de lo que tiene que hacer. (p. 32)

Esta "hipótesis del dueño" que aparece en la construcción del concepto de autoridad de los niños es parte de la forma de dominación tradicional que describe Weber (1987). Los niños de esta edad asumen la autoridad en relaciones patrimoniales en tanto es el "dueño de la escuela" quien tiene el poder de mandar a todos los miembros de la institución: director, maestros y alumnos. La posesión de algo parecería otorgar el derecho o permiso de mandar. Dubet (2006) también destaca esa visión del director como aquel que manda frente a los alumnos al decir "parece que el director debe preservar una imagen autoritaria, pues siempre es un recurso enviar con él a los alumnos insoportables." (p. 123) Sin embargo, no pareciera mantener esa jerarquía frente al personal docente: "el mundo de los profesores permaneció homogéneo en términos de organización; los psicopedagogos, los consejeros pedagógicos y los directores son, antes que jefes, colegas." (Dubet, 2006: 141)

Parte de la tradición en las instituciones escolares son sus estrictos límites que coersionan las actividades. La rigidez del espacio físico (el aula) o el ordenamiento temporal (horarios milimétricamente divididos en disciplinas y años, en programas repletos de contenidos) limitan las posibilidades de los docentes y alumnos. La tradición exige sometimiento a las leyes y reglas establecidas que marcan lo permitido. Este mismo sometimiento se observa en los discursos. Prieto Castillo (1999) lo afirma de la siguiente manera:

> El discurso educativo tiene reglas muy precisas y los niños deben someterse a ellas a lo largo de años. Reglas que tienden a privilegiar la uniformidad, la inespontaneidad, los estereotipos, los lugares comunes. No insistiremos en algo que ha sido por demás denunciado: los límites, las coerciones de ese discurso. (p. 25)

Este discurso domesticador y carente de vida se ve reflejado en tareas tediosas, poco creativas o expresivas en las que los alumnos son forzados a "hablar como viejos". (p. 36) Es por esto que el análisis del discurso utilizado por los docentes ayudará a vislumbrar estructuras, estereotipos y tradiciones.

La religión ha instaurado varias de las tradiciones que se mantienen socialmente y esto no es una excepción en la educación. En la Edad Media la escolarización existía para formar clérigos, que eran los intelectuales de esa época. La Iglesia preservaba el

saber letrado, por eso Dussel y Caruso (1999) le otorgan a la religión el rol de "partera" de la escuela. La Reforma protestante impulsada por Lutero inició la división del cristianismo europeo occidental y con ésta se hizo necesario el desarrollo de la escuela elemental que enseñara a leer y permitiera a los creyentes tener una relación directa con la Palabra de Dios a través de las Escrituras. Para Lutero lo importante era la fe del creyente, por eso la autoridad exterior de la Iglesia fue reemplazada por la conciencia interior y la escolarización de los fieles era la manera de propagarla. Los Jesuitas en la "Contrarreforma" también descubrieron que para dominar las almas tenían que educar a los jóvenes. Frente al cuestionamiento inicial sobre cómo gobernar a los alumnos al surgir la escuela moderna se presenta el modelo militar con el ejército como ejemplo y el modelo pastoral que concebía al conjunto de los alumnos como un rebaño conducido por un maestro como pastor. Además los Jesuitas acentuaron la idea de la atención a cada individuo que proviene del poder pastoral. Como dice la Biblia de Jerusalén: "Yo soy el buen pastor: conozco a mis ovejas y ellas me conocen a mi" [Jn 10, 14] El método jesuítico utilizó tanto la masividad como la individualización. Mantuvieron la personalización en el contacto y desarrollaron un sistema de vigilancia muy organizado. La disciplina era concebida como una técnica para domesticar al cuerpo y así gobernar el alma (Dussel y Caruso, 1999).

La clave del discurso religioso está en la palabra que se vale del relato y de las comparaciones como formas predilectas (Prieto Castillo, 1999). Las Parábolas, como la del Buen Pastor recientemente citada, son utilizadas recurrentemente a lo largo del Nuevo Testamento para revelar el misterio a través de narraciones simples contadas a un destinatario presente. Este discurso suele caer en la defensa de valores morales. En la religión el referente último de autoridad es Dios. Los feligreses deben seguir su ejemplo y camino cumpliendo sus mandamientos que pregonan determinados valores morales. Teniendo esto en cuenta, los docentes en las escuelas confesionales podrían apelar a la voluntad de Dios, sus mandamientos y sus valores en sus discursos para lograr que los niños obedezcan. De esta manera las conductas de los alumnos parecerían dirigidas por Dios y el mandato del maestro se realizaría en Su nombre. Castorina y Lenzi (2000) afirman que los niños se ocupan de los problemas sociales que refieren a actividades morales y conflictos vinculados a consecuencias injustas. El hecho de que los niños presenten interés por las causas morales y justas puede empujar a los maestros a utilizar el trabajo de la moralidad como un recurso para conducir a los niños a realizar aquello que ellos mandan porque está bien o es lo más justo.

Universidad de San Andrés QUAERERE VERUM

Más allá de la influencia que pueda tener la herencia de la Iglesia en la construcción de la autoridad docente en las diferentes instituciones escolares, y en particular en las confesionales, las características específicas de cada institución también estructuran determinadas prácticas. En esta línea retomamos el concepto de cultura institucional definido por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992):

> La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

De esta manera se define el marco de referencia para las prácticas diarias. Éstas descansan en una serie de acuerdos más o menos implícitos que construyen socialmente valores y normas que determinan a los miembros de la comunidad a la hora de actuar y tomar decisiones. Las interacciones del día a día en aulas y pasillos están inmersas en esta cultura institucional que a su vez es creada y las moldea. (Monserrat, 2012) Ésta incluye todas las costumbres y tradiciones que se mantienen en la escuela a lo largo del tiempo: todas aquellas prácticas repetidas y transmitidas año a año.

La cultura institucional entendida de esta manera enmarca también las decisiones y acciones de los docentes que tienen que ver con la construcción del rol de autoridad. Este marco delimita aquello que es esperable en cada institución según las políticas y prácticas construidas. Para Monserrat estas expectativas culturales y sociales "ayudan a estructurar la autoridad docente." (2012: 110) Las prácticas habituales de la institución en la que los actores están inmersos influyen su ejercicio de la autoridad en el aula ya que orientan a los docentes a elegir determinados recursos y elementos por sobre otros.

Según la investigación sobre la Escuela Secundaria de Monserrat (2012) la autoridad no puede mantenerse simplemente con el nombramiento. Este autor mantiene que hay que producir una autoridad pedagógica. Algunas de las preguntas que surgen a partir de este modelo y serán corroboradas con el trabajo de campo son: ¿qué elementos utilizan los docentes de primer año de la Educación Primaria para construir esta autoridad pedagógica? ¿Vuelven a los derechos que les otorga su rol tradicionalmente? ¿Construyen nuevas formas o caen repetidamente en el pasado y recurren a lo que tradicionalmente se hizo? ¿Qué signos o indicios se pueden percibir de la construcción de nuevos modelos de autoridad? ¿Aparecen elementos de la religión? ¿Es la cultura institucional de las escuelas parte influyente en esta construcción? ¿En qué medida persiste un a priori de autoridad tradicional y en cuánto se construye nuevos modelos?

2.2 Autoridad construida desde el saber

En la modernidad, la autoridad de la tradición, la religión y la herencia le deja lugar a la del saber. Los saberes y la experticia le permiten al profesional ejercer autoridad sobre otros trabajando con autonomía, sin cuestionamientos, e influyendo en el accionar y discurso de los otros. "Y lo mismo en educación o en medicina: concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aún cuando nosotros no lo entendamos;" (Sennett, 2003:129).

En educación las relaciones e interacciones son particulares ya que están mediadas por el saber y el conocimiento. "La relación pedagógica tiene como un tercero ahí, que es el conocimiento" (Antelo, 2014: 199), variable que cobra un sentido especial dentro de la relación maestro-alumno. En su investigación sobre las concepciones de autoridad en estudiantes de la escuela media, Aleu (2008) concluye que los profesores con autoridad se caracterizan por poseer conocimiento específico de la disciplina que enseñan, experiencia docente y saber asociado al mando. En este tipo de investigaciones es lógico que los alumnos mencionen el conocimiento ya que la relación que los une con el docente es pedagógica.

El conocimiento sobre la disciplina y la tarea del docente otorgan autoridad.

> Experiencia, saber y autoridad son, en las instituciones estatales, sinónimos. (...) La autoridad, el adulto, el maestro, el médico, saben. El niño, el menor, el alumno, el paciente, no saben. Para que se instaure la relación pedagógica como una relación entre dos mediatizada por el saber es necesario que se instale una relación de transferencia, tanto con el saber como con quien es portador de ese saber. (Corea, 2004: 79)

En esta relación de autoridad la desigualdad está marcada por el ejercicio o la falta del saber. En esta concepción la transmisión del conocimiento es una importante tarea del docente: un trabajo sobre los otros, sus alumnos. Es por esto que saber y saber transmitir es lo que le da autoridad a ese maestro dentro de este marco. Sibilia (2012) desarrolla esta desigualdad al reflexionar sobre la etimología del vocablo "alumno" que implica la falta de luz y la necesidad de ser iluminado (p. 20). Esta concepción lleva a la construcción de un rol del alumno, aquel que está incompleto y ha de ser llenado por los conocimientos y saberes que le enseñará el maestro. Duschatzky y Aguirre (2013) creen que en esta concepción existe una "obsesión por el saber": por conservar las posiciones de los docentes como aquellos que saben y los alumnos como quienes ignoran.

Los antiguos profesores institucionales estaban según Dubet (2006) aferrados al leer, escribir y hacer cuentas. Sin embargo, para este autor, más que el llenado de un recipiente, el trabajo del docente es un trabajo sobre los otros, ya que su objetivo es transformarlos mediante el accionar sobre conductas, sentimientos, valores o ideas. El maestro modifica al alumno moldeando sus conductas y pensamientos. Este trabajo, a la vez, cambia con el paso del tiempo ya que con la experiencia el docente adquiere nuevos conocimientos sobre la enseñanza y mayor confianza en sí mismo y su desempeño. Por lo tanto, la autoridad se afianza con la experiencia. (Monserrat, 2012)

Sumado a la experiencia, la concepción de educación que tiene el maestro y la institución en la que se encuentra inmerso, determina el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta concepción, Fenstermacher y Soltis (1998) delinean tres enfoques básicos de la enseñanza: el del ejecutivo, el del terapeuta y el del liberador. El primero concibe al docente como la persona encargada de producir aprendizajes utilizando las mejores habilidades y técnicas proporcionadas por el material curricular desarrollado y la investigación sobre los efectos de la enseñanza. El segundo piensa al docente como un ayudante del desarrollo del propio ser de cada alumno, generando experiencias educativas que sean significativas para cada persona. El tercero ve al docente como un liberador de la mente promocionando la moralidad, la racionalidad, el entendimiento y la integridad. Según esta línea "saber es poder" (p. 22) y, por lo tanto, saber sobre los diferentes enfoques y concepciones de enseñanza permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica y ejercer su rol en base a este conocimiento.

En concordancia con el enfoque del ejecutivo de Fenstermacher y Soltis (1998), otras líneas definen un estilo más tradicional, frente a otro más dinámico y cambiante centrado en el alumno, en el que el docente siempre está en control de lo que sucede en la clase y se considera como la fuente de conocimiento. El docente es el centro de la clase y suele posicionarse al frente de la misma con todos los alumnos mirando hacia él. Harmer (2001) llama "controlador" a este estilo docente. Estos enfoques o estilos que valoran el saber hacen que el ejercicio de la autoridad pedagógica se apoye en el conocimiento y la formación del maestro.

Este ejercicio, como ya se ha expuesto, se plasma en el discurso y acción docente. El discurso de los agentes educativos depende directamente de su concepción del hombre y de la educación.

> Cuando se parte de una percepción de esta última como mera transmisión de conocimientos, el discurso se vuelve autoritario, se llena de controles y de consignas. Cuando, por el contrario, se considera que la clave está en enseñar a aprender, en una mayor libertad de los educandos, en los

> procesos de aprendizaje, el discurso varía radicalmente y abre paso a formas de expresión menos categóricas. (Prieto Castillo, 1999: 15)

Es por esto que el análisis de las acciones discursivas y no discursivas permitirá mostrar el peso que tienen el saber y el conocimiento para estos docentes.

Distintos autores, que refieren al saber y a la transmisión como elementos que marcan la desigualdad en la relación de autoridad pedagógica, también agregan otro factor: el amor y la pasión por la enseñanza. Uno de ellos es Antelo (2014) que dice: "El amor lo es todo, no es sin amor. Pero tal vez sea interesante para nosotros pensar en el amor por lo que uno hace." (p. 200) En las entrevistas que mantuvo con maestros de importantes trayectorias se hizo visible que estos grandes maestros están enamorados de la actividad que enseñan (Antelo, 2015). Monserrat (2012) llama a esta pasión con el nombre de "seducción pedagógica" y afirma que la pasión es una característica de la autoridad profesional. La pasión y el amor por el saber y la enseñanza son un condimento que ayuda a los docentes a ejercer autoridad como si con el amor al conocimiento que se transmite y el acto de la enseñanza la desigualdad se hiciera más fuerte y el docente tuviera más derecho a dominar.

La instrucción de los maestros siempre fue pensada como una necesidad para que la enseñanza se lleve a cabo. Frente al sentimiento de desborde en el cuerpo docente ante los profundos cambios del último tiempo, la formación y capacitación del cuerpo docente sigue siendo una solución. Esteve (2006) propone

> una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad de conocimiento. (p. 19)

El saber es considerado la clave para afrontar los cambios. Contar con el conocimiento otorgado por la formación y capacitación es necesario para responder a las nuevas exigencias ya que posibilita a los docentes a posicionarse de otra manera.

A partir de lo anterior surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la valoración que se tiene actualmente de la formación, el conocimiento y la experiencia docente? ¿Las acciones docentes están respaldadas por su conocimiento frente a la ignorancia de sus alumnos? ¿Se refugian en su saber para autorizar sus acciones o es el amor por el conocimiento y por la tarea lo que las autoriza? ¿Cuál es el enfoque o estilo de enseñanza que tienen? ¿Consideran a la educación como mera transmisión? ¿Se ve esto en los discursos docentes con excesivos controles y consignas? El análisis permitirá

responder estas preguntas y así distinguir la incidencia del saber y la formación en el ejercicio del rol.

2.3 Autoridad sostenida en la legalidad

Con la modernidad se pierde la autoridad ligada a la tradición y a la religión, y junto al peso otorgado al saber, se cambia desde una autoridad tradicional a una autoridad "racional", derivada de la ley (racionalidad burocrática). La legitimidad es garantizada por el orden de la razón. Las leyes estatuidas se consideran legítimas si el estatuto deriva de un contrato real entre individuos libres, como en Hobbes, o se ajusta al concepto ideal de un orden razonable basado en el consenso, como en Locke. "Finalmente, tenemos la dominación en virtud de la <legalidad>, en virtud de la aceptación de la validez del estatuto legal y la <competencia> funcional basados en normas creadas racionalmente." (Weber, 1985: 11-12) El prototipo de este tipo de dominación es el Estado moderno. Sólo hay sistema de dominación legal, para este autor, cuando se obedece a los estatutos de un gobierno que ejerce el uso legítimo de la fuerza física y el monopolio de la sanción legal.

Esta autoridad estatal y ciudadana es homogeneizadora. El crecimiento de la burguesía autónoma de las ciudades se asentó sobre la igualdad. La disciplina, definida por Weber (1985), es una práctica rutinizada diferente al éxtasis heroico o a la devoción por un dirigente. Según los primeros filósofos de la época moderna, como Hobbes o Locke, el hombre pasa del estado de naturaleza al de sociedad al instaurar leyes que regulan la vida con el objetivo de que todos los hombres tengan paz, seguridad, protección y preservación de la vida. La limitación de la libertad propia del estado de naturaleza es el resultado de un cálculo racional que permite restringir las acciones en pos del beneficio que el estado de sociedad le proporciona.

Hacia fines de la segunda década del siglo XX, Freud sostiene que el ser humano renuncia a la gratificación pulsional inmediata como condición de posibilidad de la vida social y civilizada. Este es un renunciamiento que se hace solo a cambio de los beneficios que la cultura promete: protección y preservación de la vida, y gratificaciones sustitutivas de la satisfacción pulsional inmediata. Sin embargo, la sola renuncia implica siempre un malestar. La resignación de la satisfacción inmediata de las

pulsiones para vivir en sociedad trae un malestar que el hombre acepta a cambio de vivir pacíficamente.

El mito de la horda primitiva que Freud (1913-1914) evoca en su interpretación del totemismo muestra cómo los hombres, después de asesinar al padre despótico y autoritario, hacen un pacto por el cual renuncian a las mujeres del propio clan estableciendo la exogamia y la prohibición del incesto y dan lugar a la apertura del mundo simbólico que instala al hombre en la cultura. La culpa de la muerte del padre genera la interiorización de la ley y el surgimiento de la conciencia moral a partir de las reglas del tabú que se presentan como el primer código o contrato. Como explica Fortuny (2015), esta interiorización de la ley es el elemento fundante de toda autoridad. "El padre interiorizado se convierte en el fantasma de la autoridad, cuyo poder internalizado es el de una cuasi imbatible necesidad interna, el sustituto de una autoridad primordial salvaje" (Monserrat, 2012: 61). A comienzos del siglo XIX Hegel (1978) hacía referencia a un proceso análogo en el tránsito de la legalidad antigua a la ley moral moderna:

> Entre los shamanos de los Tunguses, los prelados europeos que gobiernan en la Iglesia y el Estado y los puritanos, por una parte, y el hombre [kantiano, ilustrado] que obedece al manda¬miento de su propio deber, por otra, la diferencia no está en que los primeros estén en la servidumbre y este último sea libre, sino en que los primeros tienen a su Señor fuera de sí, mientras que el segundo lo lleva dentro de sí mismo, siendo al mismo tiempo su propio esclavo (p. 308).

En estas dos primeras leyes se instaura la base de la cultura. Con ellas se comienza a estructurar la sociedad. La necesidad de seguridad y preservación de la vida hace que el hombre se inscriba en comunidades reguladas. Esta regulación posibilita el posterior lazo social. La presencia del otro o su fantasma (padre, hermano, maestro), en tanto ley interiorizada, tiene una doble función: marcar el límite y darle un sentido a las acciones que trasciendan lo individual. La constitución del hombre como ser social implica entonces aceptar una serie de leyes que le permiten vivir con otros.

La familia, como primera comunidad en la que el hombre se inserta, funda la autoridad en la que se basarán el resto de las instituciones sociales como la escuela. Como ya se ha mencionado, la Ley Paterna se traspasa de la familia a la escuela.

> La familia instaura en el niño el principio de legalidad a través del padre, que encarna la ley, y luego transfiere hacia la escuela la continuidad de la labor formativa. La escuela es el aparato productor de conciencia que, según la consigna de Sarmiento, consiste en educar al soberano. Para ser soberano hay que estar en pleno ejercicio de la conciencia, y las instituciones son productoras de ese sujeto de la conciencia." (Lewcowicz, 2004: 109)

La familia y la escuela, instituciones que entrelazan el tejido social, producen la conciencia del sujeto. Para Narodowski y Brailovsky (2005) existe una doble

instauración ya que el Estado inviste autoridad al docente y el maestro a su vez reafirma la autoridad del Estado.

> En la ficción educativa que el Estado sostiene, los lugares a ocupar están investidos de una autoridad contractual, funcional a un orden social, atravesada por la lógica de la función pública. Y de algún modo, a la vez que se apoya en ella, la autoridad del maestro sostiene a la autoridad del Estado (p. 146).

Al preguntarse por el origen de la validez de las leyes, Kelsen (1987) afirma que la función de la ley base es fundamentar la validez objetiva de las leyes establecidas por actos de voluntad humana contenidos en un orden coercitivo. El acto es autorizado por una ley válida que a su vez es fundamentada en la validez de una ley superior. La ley fundante es aquella de la que no se puede indagar por su fundamento. Es una ley presupuesta. Junto a la ley básica también debe ser pensada una autoridad imaginaria. No hay cuestionamiento, justificación o reflexión sobre la ley ya que la ley es trascendente.

Sibilia (2012) retoma la obra de Kant para marcar las razones de la educación concluyendo que "esa fase básica no consistiría solamente en enseñar a los niños cuáles son las reglas concretas que comandan la sociedad, sino en algo mucho más elemental e imprescindible: saber que la ley existe y, como tal, debe ser respetada." (Sibilia, 2012: 16) Este es un aspecto del modelo racional/legal. El fundamento del respeto (del sujeto) a la ley no reside en su racionalidad (del sujeto que obedece), sino en que es la ley y por esto hay que respetarla. Esto implica que la educación tiene un objetivo en este sentido: enseñar a respetar las leyes.

¿Qué sucede entonces con aquellos que no cumplen la ley? La transgresión a la ley tiene como consecuencia un castigo represivo. En el ámbito educativo, Dubet (2006) define el castigo como más deberes, penitencias, neutralidad afectiva. Las faltas contra la autoridad se reprimen con sanciones disciplinarias. Estos castigos y sanciones distan mucho de la conciencia y la interiorización de la ley, sino que más bien responden al desarrollo de la motivación extrínseca definido por la Real Academia Española como el "conjunto de factores externos que determinan en parte las acciones de una persona."

Según Macherey (1990), la ley es concebida negativamente ya que está fundada en el modelo jurídico de exclusión en relación con el binomio de lo permitido y lo prohibido en el que el hincapié está puesto en la exclusión y el límite: en lo que no se puede hacer. Según esta mirada, la acción se concibe negativamente y restrictivamente, como los límites o la imposición en la forma de una dominación cuyo incumplimiento implica, como se explicitó en el párrafo anterior, un castigo. La ley es universal,

trascendente y exclusiva. ¿Recurren los docentes actuales en algún momento a este modelo? ¿Basan su autoridad en una legalidad de este tipo, castigando a aquellos que no la cumplen?

2.4 Autoridad disciplinaria-normalizadora

El modelo legal le dio paso al disciplinario o normalizador, basado en una autoridad social legitimada por los resultados obtenidos al interiorizar las normas de cada institución. Se produce así un pasaje de la ley universal, exterior y limitante hacia una norma particular, prescriptiva y potenciadora. Mientras en el modelo anterior los sujetos debían ceñirse a las leyes que provenían del orden universal natural, en este nuevo paradigma se busca que las normas se ajusten a cada institución particular.

Según Macherey (1990), Foucault desarrolla una concepción de la norma y su acción a lo largo de sus estudios insistiendo en su función de inclusión y de regulación, que marca qué se puede hacer y cuáles son las potencialidades de esta condición. Es decir, esto define la "autoridad" de la norma que pone el acento en la inclusión, la introyección y el desarrollo de las potencialidades; a diferencia de la autoridad de la ley, desarrollada en el apartado anterior, que pone el acento en la exclusión y el límite.

La norma, desde esta perspectiva, no es entendida como la ausencia de regulación sino como positiva, como la habilitación a posibles experiencias. Las acciones y el conocimiento de estas acciones generan sus propias normas. La productividad de la norma remite a estas potencialidades. Esto significa que no limita o determina la acción de los sujetos en tanto en ellos se expresa la ley internalizada.

> Es desde el fondo de ellos mismos donde la ley se expresa universalmente, lo hace en nombre de ellos puesto que también es ella quien los 'nombra', es decir, los designa como sujetos y les asigna normas de acción que ellos deben reconocer como las suyas propias. (p. 174)

En esta perspectiva, la acción se concibe

> positiva y expansivamente como un movimiento de extensión que (...) constituye efectivamente él mismo el campo de experiencia al que se aplican las normas. Y en este último caso se puede decir que la norma "produce" los elementos sobre los cuales ella obra al tiempo que elabora los procedimientos y los medios reales de esa acción, es decir, que la norma determina la existencia de esos elementos por el hecho mismo de proponerse dominarla. (p. 172)

La tesis de inmanencia de la norma, que surge de esta concepción, supone la simultaneidad de ésta y su acción, a diferencia de la ley que es trascendente.

> Ya no es posible concebir la norma misma antes de las consecuencias de su acción y de alguna manera detrás de ellas e independientemente de ellas; sino que hay que concebir la norma tal como obra precisamente en sus efectos, de manera que no limite la realidad de éstos por un simple condicionamiento sino que les confiera el máximo de realidad de que tales efectos son capaces. (p. 180)

Esta característica potenciadora de la norma se diferencia de la ley en tanto la última es limitativa. La tesis de la inmanencia de la norma implica abandonar la concepción de su acción restrictivamente como una prohibición aplicada al sujeto previamente generando "liberación": "lejos de suprimir la acción de las normas, por el contrario la refuerza." (Macherey, 1990: 178)

La nueva concepción de la ley, luego de la reforma del sistema judicial y penal en Europa hacia principios del siglo XIX, con la que se inicia la ruptura con el paradigma anterior, contaba, según Foucault, con tres rasgos distintivos: Por un lado, se deslinda el crimen del pecado, la ley penal de la ley moral, el Estado de la religión. La infracción es considerada como una falta a la ley penal. Además, la ley penal debe representar lo que es útil para la sociedad y no la voluntad de Dios. Por último, el crimen es considerado un daño social, como una perturbación para el conjunto de la sociedad. (Foucault, 1986: 92-93) Considerar la falta desde la perspectiva social le da un marco y una razón a la norma. Es este marco el que, según Greco (2012), autoriza:

> Efectivamente, una autoridad que no logre inscribir al otro en una historia, en un conjunto de leyes que van más allá de sí misma, en una comunidad humana más amplia, en el pensamiento como posibilidad y potencialidad, no alcanzará su propósito emancipatorio, permanecerá encerrada en sí misma sin autorizar y ensimismando al otro en un lugar dependiente, sin proyección, defendiéndose ante todo. (pp. 99-100)

Para Foucault "La primera función de las instituciones de encierro es explotar la totalidad del tiempo de los individuos…" La segunda función consiste en "hacer que el cuerpo de los hombres se convierta en fuerza de trabajo", en controlar los cuerpos de los individuos….

> La tercera función de este tipo de instituciones de secuestro consiste en la creación de un nuevo y curioso tipo de poder que integra a los individuos en la producción: un micro-poder polimorfo y polivalente, al mismo tiempo económico, político, judicial y epistemológico (1986: 132-134).

La escuela es una de las instituciones de encierro surgidas en la modernidad en la que los cuerpos son disciplinados para ser útiles a la sociedad a través de los siguientes instrumentos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La vigilancia coacciona a través de la observación que opera a partir de la estructuración del espacio. De esta manera, los docentes tienen plena visión de todos los alumnos. La sanción tiene una función esencialmente correctiva: corregir las desviaciones. Es castigo

es penalización y recompensa. Todos los individuos son sometidos permanentemente a examen para poder identificar a aquel que hay que encauzar.

Según esta investigación, cada una de las instituciones tienen sus propias normas, pero todas normalizan, disciplinan. Cada institución produce sentido por sí misma y establece entonces sus propias reglas para esto. Volviendo el foco a la educación: el ejercicio de la autoridad pedagógica está inmerso en un conjunto de normas que enmarcan los roles. Ellas permiten y promueven un determinado molde para las acciones[2]. Pertenecer a una escuela implica estar inserto en una normativa que moldea la acción en ese contexto específico. "'Ser sujeto' es pues 'pertenecer', es decir, intervenir a la vez como elemento [normalizado] y como actor [de su propia normalización] en un proceso global, cuyo desarrollo define el campo actual de las experiencias posibles" (Macherey, 1990: 175) Los docentes de clase están inscriptos en el conjunto de normas de la institución de la que son parte y esto autoriza un ejercicio docente determinado por esas normas. El ser integrante de una institución reproduce y transforma a los individuos en sujetos. (Macherey, 1990) La normativa moldea la subjetividad del hombre y hace que los individuos que son parte de esta institución respondan según lo que se considera 'normal'.

El orden instaurado por las normas se reproduce en la cultura a través de lo que Marí llama 'imaginario social' convirtiéndose en una forma de control y poder.

> La función del imaginario social es operar en el fondo común y universal de los símbolos, seleccionando los más eficaces y apropiados a las circunstancias de cada sociedad, para hacer marchar al poder. Para que las instituciones del poder, el orden jurídico, la moral, las costumbres, la religión, se inscriban en la subjetividad de los hombres, para hacer que los conscientes y los inconscientes de los hombres se pongan en fila. Más que a la razón, el imaginario social interpela a las emociones, a la voluntad y los deseos. (1987: 64)

Mediante este efecto normativo, el imaginario social dirige el comportamiento apelando a las emociones, los deseos y la voluntad de los que se encuentran inmersos en él. Las normas se construyen a partir de este imaginario y a su vez lo reproducen. Como ya se ha mencionado, la norma autoriza el acto, lo prescribe, lo moldea. Hace que éste tenga un sentido objetivo más allá de la voluntad concreta de un sujeto. En este modelo la autoridad ya no es personal, sino que pasa a ser normativa.

La escuela fue creada en la modernidad para responder a la necesidad de esa época: producir ciudadanos disciplinados capacitados para vivir sus vidas confinados en instituciones. Si bien la sociedad ha cambiado y este objetivo parece obsoleto, la escuela

[2] Deleuze (1992) utiliza el concepto de 'molde' para caracterizar a las normas.

mantiene la misma estructura. Los "oxidados engranajes de aquella institución de encierro fundada hace ya varios siglos y que, más o menos fiel a sus tradiciones, sigue operando con el instrumental analógico de la tiza y el pizarrón" (Sibilia, 2012: 49) convierten a la escuela en una "máquina anticuada" que permanece inmutable frente a un mundo que cambia aceleradamente. Es por esto que se presenta como ritualizada y tradicional frente a una sociedad dinámica y cambiante. Según Dubet (2006) los alumnos se encuentran en un "ballet disciplinario de secuencias de trabajo extremadamente formalizadas, de ejercicios rituales infinitamente repetidos, de disciplina rigurosa y de castigos" (p. 105)

Dubet también describe el pasaje de un modelo legal-racional a uno normativo-disciplinario cuando habla del ingreso del niño al aula. Si bien este autor no diferencia el concepto de ley y norma como se ha distinguido en este trabajo, habla de la pérdida de una "norma objetiva de la igualdad de los sujetos racionales" y su reemplazo por "una norma más subjetiva". Como Foucault, señala que las disciplinas ya no pretenden que los sujetos deban ceñirse a las leyes sino que buscan que las normas se ajusten a (las capacidades y singularidades de) los individuos.

> El ingreso del niño desplazó profundamente la norma escolar. Cuando se considera a todos los alumnos sujetos universales potencialmente similares e iguales desde el aspecto de la Razón, es correcto imponer una norma común y clasificar a los individuos desde un punto de vista objetivo (...) Con los niños (...) La imagen cambia por completo, pues se considera a cada uno de ellos un sujeto, un individuo ya configurado, propietario de una personalidad, de una historia, a veces dolorosa, y no sólo de un carácter y de una virtud. (...) hace falta que la norma objetiva de la igualdad <en cuanto a Razón> de los alumnos y de la desigualdad de sus aprendizajes sea reemplazada con una norma más subjetiva, una norma susceptible de <reconocer> a cada niño como persona. (Dubet, 2006: 112-113)

Esto trae la sensación de que la Educación Primaria se vuelve más maternal. Las diferencias y los límites entre los dos niveles, el inicial y el primario, se empiezan a desdibujar, sobre todo teniendo en cuenta el recorte de esta investigación.

El marco regulatorio actual parece alineado con este modelo en tanto le otorga a cada institución el poder y la obligación de crear sus propias normas. El Régimen Académico de Educación Primaria en su Resolución 1057/14 estipula que "el Reglamento General de las Instituciones Educativas delega en las instituciones, a través de los Proyectos Institucionales, la facultad de generar las condiciones para su democratización a través de Acuerdos de Convivencia." (p.2) Los Acuerdos de Convivencia inmersos en el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela se convierten en el marco de las normas que rigen esa institución. Esto genera en algunos autores la idea de que las normas son en algún punto negociables. Por ejemplo, Osorio

(2009) afirma que en las organizaciones escolares se ha mudado del régimen disciplinario, de amonestaciones, al acuerdo de convivencia institucional que todo lo negocia, hasta las sanciones mismas. El acuerdo de convivencia perdió fuerza de ley al postergar la punición, de tal modo que el joven dejó de creer en su eficacia: nada le podía pasar. En estos días, se propone una convivencia con límites. (p. 23)

El Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2008) hace referencia explícita al tratamiento de la creación de normas como contenido a trabajar durante el primer año del Nivel:

> Del mismo modo se incluyen contenidos vinculados con las normas con el propósito de que los alumnos/as reconozcan que en diversos ámbitos de la vida en sociedad los hombres crean y transforman pautas con las que intentan regular algunas características de dichas relaciones. Las situaciones de aula que se propicien estarán orientadas a que establezcan relaciones entre las normas, su origen, sentido y utilidad para valorarlas como herramientas para el intercambio con otros y la convivencia institucional y también reflexionar, sobre la necesidad de cambiarlas y mejorarlas en ocasiones. (p. 229)

Es importante destacar el énfasis que se hace tanto en el sentido y la utilidad de las normas, como en la valoración y reflexión de los alumnos sobre éstas. Esto también fue detectado por Dubet (2006) que habla de una "obligación de asignar sentido" a las normas y la reflexividad necesaria sobre su sentido. (p. 136)

Junto con la reflexión aparece también la idea del docente como ejemplo. "Los maestros aplican sobre sí mismos el principio de compromiso y de actividad que destinan a sus alumnos: unos y otros deben saber qué hacen y ser "inteligentes" (Dubet, 2006: 136) Justamente de esta manera es como los alumnos incorporan la normativa: viendo en sus maestros la conducta normal, lo que se espera de ellos. La apropiación de estas pautas actúa regulando las acciones de los alumnos.

Autorregulación

Como se desarrolló anteriormente, la productividad de la norma es la que da lugar a la acción, a acciones posibles. Como lo observa Macherey, la norma se internaliza y “habla” dentro de la persona. Al pertenecer a una institución, el sujeto incorpora las normas (las hace cuerpo) a través de la disciplina. Los alumnos hacen propia la normativa de la escuela a la que asisten identificándose con el maestro, copiando las acciones “normales” que éste modela.

> ...La ley que me vincula con una comunidad humana en general habla en mí y hasta se puede decir, conservando todos los sentidos de la expresión, que la ley "me" habla, (...) tesis de la "ley moral en mí", es decir, dentro de mí. Pero esta productividad queda precisamente sometida a la identificación de la norma y del derecho, que es la condición de todas mis acciones. (1990: 176)

La ley moral en mí es totalmente inmanente, interna, basada en la autonomía de la naturaleza humana respecto de cualquier autoridad natural o sobrenatural. Desde esta autoridad interior autónoma, el ser humano puede prescindir de cualquier autoridad externa, no solo de Dios o de la fe, sino también de los instintos o las tendencias naturales. Hay que destacar otra cuestión, que permitirá diferenciar la concepción de "la ley moral en mí" (que sigue siendo "la ley") y la concepción de las disciplinas o de las normas. La primera, en tanto se basa en la naturaleza humana que es la misma para todos, es una concepción universalista; la segunda, por el contrario, como se deriva de un orden social histórico, particular y contingente, es "local", "regional", "particular" y no admite confrontación con lo universal porque sostiene que la universalidad es una particularidad que se ha generalizado e impuesto a otras particularidades.

Foucault muestra que

> la ley es una gestión de los ilegalismos, unos que permite, hace posible o inventa como privilegio de la clase dominante, otros que tolera como compensación de las clases dominadas, o que incluso hace que sirvan a la clase dominante, otros, por último, que prohíbe, aísla y toma como objeto, pero también como medio de dominación (Deleuze, 1987: 55-6).

Como señalan algunas teorías psicológicas, como el psicoanálisis intersubjetivo, la manera de generar este gobierno de las pasiones es la regulación. "...Una autoridad que gire en torno a la regulación y por ende a la auto-regulación más que al dominio coercitivo, puede entenderse como una forma de autoridad menos arbitraria para estos alumnos." (Monserrat, 2012: 161) Ahora la autoridad se convierte en la autorregulación de los alumnos. Estos deben autogobernarse regulando sus propias conductas.

Podemos ver que la autonomía aparece en diferentes autores como el resultado de la educación. El objetivo del maestro es que sus alumnos sean autónomos. El concepto de autonomía se refiere a la independencia de la autoridad externa, la independencia de la ley o de la voluntad de otro que no sea uno mismo. "Autónomo" es el que se da a sí mismo la ley. El ser humano, como especie, se da a sí mismo la ley y es autónomo respecto de Dios, la naturaleza o cualquier instancia particular, parcial, limitada.

Para desarrollar la autonomía es necesario acompañar y guiar este camino progresivamente presentando desafíos posibles a partir del último nivel alcanzado y sosteniendo a los alumnos en el proceso hasta que pueda realizarlo por su propia cuenta. Esta concepción de la educación, entendida como un proceso que apunta a la autonomía

del alumno, difiere de la idea de educación como la ilusión de fabricación de un otro al tipo Frankenstein (Antelo, 2014). Como ya hemos mencionado, la psicología ha provisto a la educación con teorías y técnicas para desarrollar alumnos autónomos que se autogobiernen y autorregulen. Para Prieto Quezada, Carillo Navarro y Jiménez Mora (2009)

> Aparece un nuevo objetivo para la educación actual: hacer que los estudiantes se tornen más articulados emocionalmente, que empleen palabras en lugar de violencia. La premisa central es que las capacidades de reconocer, comprender y manejar las emociones son determinantes de las posibilidades de la vida personal, tan importantes como los procesos de pensamiento lógico que se promueven normalmente en las escuelas. (p. 123-124)

Ahora la escuela debe enseñar a regular las emociones.

En su trabajo, San Miguel (2009) analiza diferentes autores de la línea del psicoanálisis que han revisado la historia de la filosofía encontrando dos posiciones con respecto a la regulación de nuestras emociones: una que afirma que éstas escapan a nuestro control y otra que asegura que es posible manejarlas a través de la razón y el conocimiento. Paralelamente, los estudios en neurociencia muestran que en nuestro cerebro existe un doble procesamiento emocional: uno automático y primitivo que se desarrolla en la amígdala y otro en la corteza cerebral que se conecta con la capacidad de pensar y regular la intensidad. Una de las teorías que aborda la regulación emocional y el desarrollo de la subjetividad es el modelo social de biofeedback (bio-retroalimentación). Ésta trabaja sobre la función de los padres de ser "espejo emocional", teniendo los efectos de sensibilización, construcción de las representaciones secundarias, regulación de las emociones negativas e instauración de la capacidad de comunicar y mentalizar las emociones. Para esta autora, la regulación del afecto surge de la relación entre los padres o cuidadores y el niño permitiendo después su autorregulación y su regulación vincular.

El padre del niño es el primero que permite el reflejo de las emociones del chico y su simbolización a través de la palabra. En la primera y segunda infancia el niño se encuentra con otros adultos significativos: sus maestros. En estos encuentros se realiza el desplazamiento de esas primeras figuras parentales hacia el docente. Los adultos significativos, tanto padres como maestros, ayudan a construir subjetividad acompañando al niño en sus emociones y dándoles representación con la palabra en función de la situación. La empatía generada al reflejar la emoción hace que el niño se sienta comprendido y valorado como persona. El reflejo y simbolización de las emociones permite, como ya dijimos, la regulación emocional. Lograr el control de lo

que sienten manejando sus impulsos es la meta a alcanzar para convertirse en sujetos autónomos sin necesidad de vigilancia externa. Abramowski refiere a esto mismo generado desde el afecto entre docentes y alumnos cuando dice: “Un afecto que sirviera para vigilar sin recurrir a la coerción sino invitando a la autorregulación.” (2010:160)

Dentro de las técnicas traídas de la psicología cognitiva-conductual para generar autorregulación en los niños existe, en particular, una línea de la psicología cognitiva que aconseja desarrollar en los alumnos estrategias de autocontrol para modificar conductas no deseadas. El autocontrol implica un control desde el interior del organismo; es por esto que el docente debe aplicar técnicas que generen en los alumnos el control del propio comportamiento cuando estén a punto de perderlo (Herrera y Tejidor, 2004). En cuanto a la adquisición de esta habilidad, Bunge, Gomar y Mandil (2009) explican que “la capacidad de autocontrol sería adquirida por el pequeño a partir del desarrollo del diálogo interno en las interacciones con el adulto” (p. 43) Estos autores recomiendan entonces enseñarle al niño que se hable a sí mismo mientras desarrolla tareas complejas. El autodiálogo es una manera de generar este control interior.

En la ya citada investigación de Herrera y Tejidor (2004) se proponen diferentes técnicas para los docentes que se desarrollarán a continuación con el objetivo de contar con un marco para el posterior análisis de los casos. Por un lado, es importante la presentación de consecuencias inmediatas, específicas y consistentes al comportamiento del alumno. Además, se recomienda la utilización de incentivos más que castigos durante estas intervenciones. Por otro lado, la anticipación y los planes contingentes para contrarrestar la mala conducta son también herramientas para que el docente ayude a los alumnos a autocontrolarse. Siguiendo estas ideas, algunas posibles estrategias serían: el envío de señales a los alumnos demostrando que no aprueban lo que está sucediendo, el control de proximidad moviéndose hacia el alumno o haciendo un contacto amistoso que le comunica al niño que el docente está alerta y dispuesto a ayudar, el interés en el trabajo o la opinión del alumno que generan también su interés, el humor como marca de que el niño ha tenido un desliz y la ignorancia ocasional en situaciones en que los alumnos estén probando algo en particular.

Este modelo invita a reflexionar sobre los siguientes cuestionamientos a la luz del trabajo de campo: ¿Qué concepción de norma poseen los docentes? ¿La ven como normas inmanentes, particulares y subjetivas? ¿Hacen hincapié en la diferencia de normas en los distintos ámbitos? ¿Trabajan la internalización de las normas utilizando

estrategias de autorregulación de las emociones y autocontrol de las conductas para generar alumnos autónomos? ¿Invitan a la reflexión sobre las normas?

2.5 Autoridad basada en lo vincular

El vínculo entre alumno y docente

Diferentes pensadores definen la autoridad como la relación entre dos o más personas. Uno de ellos es Sennett (1980) que la puntualiza como la relación entre dos o más personas desiguales. Algunos de los ejemplos que da son las relaciones entre padres e hijos, jefes y empleados. Kojève (2006) describe la noción de autoridad como una "relación (…), un fenómeno esencialmente social" (p. 36). Esto implica que la autoridad es un elemento que se pone en juego y se ejerce en la relación entre personas.

En nuestro marco regulatorio actual hablar de autoridad también es hablar de relaciones, y de todo aquello que ocurre al "vivir juntos". Esta misma concepción se hace presente dentro de las aulas como lo muestran investigaciones como la de Aleu (2008) que, al indagar sobre el modo en que los estudiantes de los últimos dos años de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires definen la autoridad, los alumnos, al igual que Sennett (1980), conciben la autoridad como una relación entre personas que se presuponen desiguales. Dicha diferencia entre los miembros de esta relación se debe a "una distribución desigual de fuerza, de poder, de saber, de influencia, de talento, entre otros." (p. 4) Es por esto que creemos que es importante analizar el vínculo entre docente y alumno en este apartado.

Como fue desarrollado en el modelo de autoridad legal, Dubet (2006) expresó que el maestro "trabaja sobre los otros". Como proveedor de servicios, se diferencia entonces de otros oficios como el del artesano ya que su producto es difícil de materializar. El docente trabaja sobre los otros, sus alumnos, enseñándoles y formándolos pero lo que produce sobre ellos es difícilmente medible. No por esto el docente abandona su objetivo: transformar a los niños. Y para esto el peso está puesto en la relación. El vínculo con ese alumno se vuelve esencial y necesario para, como dicen diferentes docentes, "llegarle a los chicos" (Abramowski, 2010).

La educación muchas veces se piensa y define como el acto de formar o transformar al otro. En tanto la educación es entendida de esta manera el docente está

constantemente esperando formar o transformar a su alumno de determinada manera. Quiere que él se transforme en letrado, en educado, en buena persona, en "alguien". Antelo (2014) señala esta intencionalidad del docente como una ineficacia en tanto pretende que sus alumnos sean lo que él desea que sean (p. 28). En la relación pedagógica existen permanentemente, como dice Abramowski (2010), diferentes "quereres". Por un lado, aparece el afecto, el "ser querido" y, por el otro, el "querer" o "esperar algo del otro".

La importancia de la relación entre el docente y el alumno no es una novedad. En el origen del oficio ya se detallaba la necesidad del maestro de construir un vínculo amoroso con sus alumnos. Como bien lo explicita Abramowski (2010), ya Sarmiento hablaba del amor de las maestras a sus alumnos "para civilizar, amansar y aplacar a los indóciles" (p. 160). La idea de prestar atención a todos y conocer las necesidades de cada uno en particular proviene de la pastoral cristiana que influenció la creación de la Escuela. El docente como el buen pastor conoce a cada una de sus ovejas y "las llama por su nombre". El maestro entabla un vínculo personal con cada uno de sus alumnos como Jesús con cada creyente según la pastoral cristiana. La importancia del vínculo no resulta entonces una novedad sino que ha sido un tema recurrente a lo largo de los años.

Sin embargo, el énfasis en el vínculo que establecen los maestros con sus alumnos se exacerba en esta época. La caída de las tradiciones que enmarcaban los roles de las personas trajo el cuestionamiento a la autoridad paterno-filial y, en consecuencia, a la sumisión de los jóvenes. Las libertades de elección y de expresión que describe Bauman (2003) triunfaron. El individualismo favoreció una transposición emocional. En la modernidad se apreciaba la racionalidad del hombre: pensar era la acción más valorada de las facultades humanas. Ahora lo importante es sentir. En este contexto podemos inscribir una mayor afectivización de los vínculos (véase Ehrenberg, 2000; Bauman, 2003; Abramowski, 2010). La autoridad que infundía el rol docente se desvanece y aparece el vínculo afectivo como recurso para motivar al alumno, "para llegarle", "para ganárselo".

> Caídos los antiguos corsés institucionales y desprestigiadas las prácticas pedagógicas verticales por ser consideradas autoritarias, los maestros deben apelar al afecto en tanto insumo para construir vínculos y normas que antes venían ya estructuradas. En este sentido, el afecto puede ser entendido como una vía para alcanzar una legitimidad que hoy –a diferencia de ayer- no está en el origen, ni garantizada. (Abramowski, 2010:158)

Hoy la expresión de los afectos se ha vuelto un imperativo. El auge de las emociones en la época actual nos impulsa a expresarnos sin límites ya que los

sentimientos son reales y verdaderos en el imaginario actual, y en ocasiones parece ser lo único que importa. No se puede negar que las emociones están hoy en día en el centro de la escena escolar. El sentimiento individual llega a justificar acciones u omisiones tanto de alumnos como de docentes. Vivimos en un momento en el que la expresión de lo que sentimos es incitada. "Los estilos emocionales pedagógicos hegemónicos se hacen eco de ese imperativo y también nos invitan a poner en juego los sentimientos propios en la escena educativa." (Abramowski, 2010: 66-67)

Aquel que enseña algo debe ser un otro significativo para aquel que aprende. Debe existir un vínculo entre el maestro y su alumno que los una, y los sentimientos son claves a la hora de construir un vínculo pedagógico. Los maestros afirman llegar a sus alumnos a través del afecto. La regulación de conductas "ganándote el cariño" de los chicos es una estrategia propuesta cada vez con más frecuencia por psicólogos y psicopedagogos.

Con la entrada de la infancia a la escuela, el alumno no desaparece sino que resurge tras el alumno conflictivo. La dificultad escolar es considerada síntoma de dificultad psicológica.

> ...El niño con pleno <desarrollo> cuenta con todas las oportunidades para ser un buen alumno; y el desarrollo del niño es un objetivo pedagógico tan importante como su desempeño escolar, pues la felicidad del niño reafirma en gran medida la ciudadanía del adulto, a la vez que abre la senda de su triunfo social. (Dubet, 2006: 114)

El objetivo del maestro se restablece: lo importante es que el niño se desarrolle y sea feliz. Los problemas tanto de conducta como de aprendizaje son interpretados como síntomas de la personalidad y del malestar de los niños y, por lo tanto, tienen que ser tratados por profesionales de la psicología. Esta visión implica un viraje hacia la relación afectiva. Con este énfasis en el niño como persona y sus relaciones afectivas también surge el foco en las condiciones socioculturales en las que el alumno está inmerso: "Junto a los consuelos psicológicos, también hace falta movilizar los consuelos sociológicos, los que atribuyen los fracasos de los niños a las condiciones sociales y culturales de su familia." (Dubet, 2006: 134) Con el niño en el centro de la escena, la familia también aparece en la mira.

Por otro lado, el auge de las emociones también se ve en el ámbito laboral. La competencia emocional es considerada una habilidad que se requiere para aplicar a distintos puestos de trabajo. La docencia es uno de ellos. Todos los maestros tienen la obligación de adquirir mayores saberes en relación al sentir del niño, su desarrollo emocional, sus características, para que la relación con ellos promueva su salud y

crecimiento. Cada vez existen más cursos y bibliografía sobre educación emocional. Se exige que los maestros posean competencia emocional. En coherencia con esto, las devoluciones a los docentes en prácticas u observaciones hacen referencia a cuánto se preocupa por sus alumnos, cómo los conoce, cuánto los respeta: todos índices del vínculo que mantiene con ellos. Es examinando la calidad de la relación interpersonal entre un maestro individual y un alumno individual como se identifica a un buen docente. Es justamente esta característica la que diferencia a los nuevos maestros de los de la "vieja escuela": el deseo de conocer a sus alumnos como personas (Abramowski, 2010).

Sin embargo, el conocer a los alumnos también puede implicar otros sentimientos, no sólo existe el amor del docente por sus alumnos sino también en rechazo a algunos. Sennett aclara que "se establece un vínculo con la gente que rechazamos: forman el punto de partida" (1980: 35). En el desobedecer de un niño también se configura un vínculo que lo une con el maestro que se presenta a "normalizar" la situación. Desde esta concepción aquel que falta a la autoridad es el que reclama su mirada y cuidado.

Como contracara al amor y a la confianza entre alumnos y docentes, también aparece la posibilidad de generar miedo a través de mecanismos de control como las calificaciones o los partes disciplinarios. El miedo a ser castigado, a pasar vergüenza o a perder el amor del maestro son recursos utilizados por los docentes para generar respeto y marcar su autoridad. El miedo causado por amenazas funciona como mecanismo de "parálisis" en un primer momento pero resulta difícil mantenerlo en el tiempo.

Para Sennett (1980) la violencia física, utilizada en las escuelas en el siglo XIX, se transformó en vergüenza. El docente castiga al alumno avergonzándolo de lo que hizo convirtiendo la violencia física en emocional. Actualmente esto cada vez es menos aceptado, dado que la entrada del niño ha implicado tener en cuenta su integridad moral y bienestar emocional. La mirada del docente como adulto significativo para el alumno es muy importante. Es por esto que la falta de atención y cariño en respuesta a acciones indebidas de los niños se convierten en armas para conseguir buena conducta en el alumnado. Agradarle al docente puede ser considerado como un incentivo emocional para los alumnos.

La importancia del vínculo puede remontarse al hecho de la existencia. Finkielkraut (1986), en el primer capítulo del libro La Sabiduría del Amor, retoma el concepto de existencia de Lévinas y marca el nacimiento del sujeto en el "enredo con los demás" diciendo:

> Observado, escrutado, medido por una desdeñosa mirada o aun simplemente percibido por una mirada extraña, tengo una naturaleza que no puedo recusar y que no me pertenece, mi ser es ahora exterior, está enredado en otro ser. (Finkielkraut, 1986: 22)

La idea del ser enredado en otro habla de una característica esencial del hombre: éste es primero un ser social. No puede ser pensando sólo ya que desde los primeros minutos de vida necesita del otro para poder sobrevivir. No sólo nos asiste en las funciones básicas para que podamos subsistir, sino que la mirada del otro nos convierte en sujetos.

Viñar (2012) retoma el término Ubuntu ("Soy porque somos") de las tribus sudafricanas. Éste, traducido al español como empatía, define un vínculo particular entre el individuo y el grupo social al que pertenece. Como afirmamos, el hombre necesita del otro. Desde el nacimiento, el ser humano existe porque tiene otros que lo cuidan, lo alimentan y le enseñan a subsistir. Es por esto que la cultura es esencial en la especie humana ya que, a diferencia de otros animales, el hombre nace frágil, indefenso y dependiente. Necesita aprenderlo todo. Viñar dice "el sujeto humano no se autoengendra sino que se organiza en una dialéctica relacional con su entorno" (2012: 106). El reconocimiento del recién llegado por parte de su entorno es la base sobre la que se construye su erotismo y moralidad sellando las lealtades de pertenencia a la especie humana. Es por esto que este autor concluye este texto diciendo: "Ser alguien para alguien es condición de sobrevivencia psíquica" (p. 110). La constitución del yo se realiza a partir de la mirada del otro.

El otro le muestra el mundo al recién llegado que tiene todo por aprender. La institución materna es aquella que ampara al recién nacido. (Lewcowicz, 2004) Al transferirse esa relación de amparo a la escuela, el docente es el que acoge al desamparado actuando la maestra como la segunda madre. Por esto, como ya se ha afirmado, "Las escuelas primarias tienen un aire de familia" (Dubet, 2006: 142). A diferencia de otras especie, el ser humano es al nacer un ser en potencial que se irá construyendo a lo largo de su infancia y adolescencia. En este proceso el lenguaje, como soporte del pensamiento simbólico, tiene un rol central: difiere la pulsión y destaca la presencia del otro. La palabra implica otro, necesita que haya un "entre dos" ya que no hay narrador sin escucha, sin empatía. La identidad se construye en los encuentros con los demás. Encuentros que afectan la consciencia y permiten un trabajo identitario que nos posicione en otro lugar. El niño o adolescente sale a la búsqueda de "material identitario" ya que para poder decir "yo" se necesita la presencia de un otro.

Universidad de San Andrés

La concepción de la existencia desarrollada por Lévinas como el "enredo con el otro" concibe al ser humano primero como ser social. La afirmación de las tribus sudafricanas "soy porque somos" (Ubuntu) hace entonces a la esencia del hombre. Este ser en potencia que nace totalmente dependiente y desprotegido, con todo por aprender, necesita del otro para constituir su yo. La relación con su entorno y el reconocimiento del otro son condiciones para la sobrevivencia psíquica del recién llegado. El reconocimiento de un adulto referente permite la construcción identitaria. La mirada del otro me constituye como yo.

En los análisis actuales sobre la comunicación y conexiones del hombre "entre redes" este rasgo aparece con fuerza. Sibila (2015), por ejemplo, afirma "La verdad ahora está en los ojos del otro, la mirada del otro irradia verdad sobre mí." (p. 18) El hombre actual requiere ahora más que en otras épocas la mirada del otro para construir su identidad ya que, a diferencia de lo que sucedía en la sociedad moderna, la subjetividad es ahora alterdirigida (Sibilia, 2015). En esta sociedad conectada permanentemente en redes, la persona construye su subjetividad en la relación con el otro.

> En ese entorno en que claudicaron los viejos esquemas de la autoridad y las jerarquías sostenidas por el Estado y la ley, la confianza se convierte en un elemento fundamental para dar consistencia a las relaciones. Es la base para que se produzca el diálogo necesario al aprendizaje. (Sibila, 2015:19)

Esta transformación de la subjetividad introdirigida en la interdirigida permite un diálogo y un vínculo docente-alumno impensables en otro momento que habilitan nuevas formas de aprendizaje. La importancia de la mirada del otro para construir la subjetividad hace que se valorice el vínculo entre el alumno y su docente. Crece también la importancia de la confianza con ese adulto que nos mira y la posibilidad de generar otro diálogo y otra relación. Para Corea (2004) la confianza aparece cuando se corre la autoridad rígida más tradicional o legal.

Actualmente si no se genera confianza se teme el caos, pero cuando aquella se da pueden producirse situaciones de diálogo y aprendizaje que antes no se propiciaban. En el dispositivo escolar formulado en los siglos XIX y XX tenía validez el respeto a la autoridad, al reglamento y a toda una serie de pautas, de normas, de reglas y de leyes que se consideraban consensualmente válidas. En la situación actual es necesario que el profesor genere confianza. Antes, no era necesario, porque la autoridad y las jerarquías ya imponían el funcionamiento de las cosas como se supone debían ser. Pero ahora esos valores perdieron fuerza. Por lo tanto, el docente debe ganarse la confianza de sus

alumnos, debe construir esa confianza. En la confianza subyace la idea de libertad. El otro puede actuar libremente ya que confían en él. Greco (2007) la denomina "confianza instituyente" que implica autorizarse a uno mismo al liberar al otro. Fuera de la desconfianza y el control permanente, el otro se siente reconocido y valorado. El control y la rigidez, por el contrario, generan oposición y rebelión. Lo más distendido y desestructurado parece ser más característico de la autoridad que lo contracturado y rígido. Por eso el humor como herramienta para generar distensión y contrarrestar la rigidez ayuda al docente a ejercer su autoridad. La autoridad es construida entonces desde la confianza y la responsabilidad.

El declive de las jerarquías y las formalidades que hemos descripto trae aparejado una menor rigidez y una mayor calidez en el contacto de los alumnos con sus docentes. Esto favorece a un diálogo más abierto y a una mayor afectividad en el vínculo. Cuando lo que juega más en una clase es el amor que siente el alumno por su docente en vez del respeto que surge del rol jerárquico, la autoridad se instaura desde el miedo a la pérdida de ese cariño que desde la jerarquía del rol. El mecanismo disciplinario que permite al docente generar el clima propicio en una clase es la privación de su cariño.

Para Mendel (2011: 23) "la fuerza de la autoridad (…) se sostiene en el sometido por el miedo a perder el amor del dominante." El miedo al abandono que los psicoanalistas reconocen en el niño en sus primeros meses de vida es el que instaura según este autor la autoridad del padre en primera instancia y que dará lugar después al resto de las figuras de autoridad. Esto mismo podría ser trasladado a la relación entre el niño y su docente. Es el miedo a perder su cariño, su reconocimiento, su mirada el que define el reconocimiento o no a su autoridad, su obediencia o su desobediencia. Del otro lado, tenemos docentes afirmando "Este chico está llamando la atención." o "Necesita atención, por eso actúa así." El amor del maestro y su mirada son a su vez lo que el alumno quiere alcanzar y lo que el docente utiliza como disciplinamiento.

En el siglo XIX con la prohibición de los castigos físicos, la coerción se corrió hacia lo que Abramowski define como una pedagogía del amor por la que una supuesta autorregulación es mejor que una abierta coerción. El docente maneja el comportamiento y la disciplina administrando su cariño en vez de aplicando la coerción física. Se esfuman las amonestaciones para darle lugar al castigo de la pérdida del amor del docente. Este "castigo" es menos visible que un parte de amonestaciones y se camufla en la moda de la autorregulación del alumno. Ya no es el docente que marca la disciplina sino el alumno que regula su propio comportamiento. "Un afecto que sirviera

para vigilar sin recurrir a la coerción sino invitando a la autorregulación.” (Abramowski 2010:160)

Para Abramowski (2010) “lo relacional” es central actualmente en la pedagogía que explica a partir del declive de las instituciones. Mientras antes predominaba el rol y se apelaba a la autoridad que éste otorgaba, ahora las relaciones interpersonales han tomado ese lugar haciendo que los docentes busquen conocer a sus alumnos y generar vínculos afectivos con ellos ya que es el vínculo el que los compromete. El cuidar y querer saber sobre los alumnos forma parte del oficio docente. El rechazo, el desamor, la rigidez y la distancia están mal vistos. “Mientras que el amor se despliega a sus anchas en el territorio educativo, al mostrarse, exaltarse y valorarse positivamente” (Abramowski, 2010: 58) Es entonces que las relaciones de dominación se convierten en relaciones afectivas.

La relación docente-alumno: Un vínculo particular

En la era de las emociones, el vínculo entre el docente y el alumno es sin duda amoroso ya que la educación no sucede sino es con amor. (Antelo, 2014) “Si la enseñanza no se encuentra entramada con una donación amorosa, el alumno pasa a ser un no-sujeto, un lugar vacío pero necesario para confirmar al maestro.” (Greco, 2012: 103) Es el afecto el que le permite al alumno crear su subjetividad. Pero este es un amor particular. Tiene características diferentes a las que se dan en otras relaciones. De la misma manera que hay amores públicos o amores políticos, existen también amores pedagógicos. Este tiene un carácter público. El amor magisterial puede suceder entre extraños y no expresa su personalidad sino que se asume en tanto mandato del rol. (Abramowski, 2010) ya que "existe una suerte de obligación de <amar> por igual a todos los alumnos" (Dubet, 2006: 132) Ahora el docente no llega y da la clase. Tiene que escuchar a los niños. (Duschatzky y Aguirre, 2013) Es necesaria la sensibilidad para que la clase sea efectiva.

Las prácticas afectivas son producto de un entrenamiento. Existe un marco de cómo, cuándo, dónde y qué se siente que formatea los afectos docentes marcando distintos estilos emocionales definidos por Abramowski (2010) como maneras de pensar la relación del docente con sus alumnos y de imaginar sus posibilidades. Dentro de estos vínculos posibles, el mandato afectivo que establece que hay que querer a los

alumnos tiene un límite. Al preguntarles a los docentes ellos contestan "sí, pero no tanto, no siempre, depende." (Abramowski, 2010: 65) ya que a estos aspectos afectivos se enfrentan los cognoscitivos. El conocimiento, la transmisión y lo propiamente pedagógico median en la relación entre alumno y docente. Dubet afirma que los profesores creen que debe mantenerse la distancia incluso cuando la relación pedagógica se vuelva más subjetiva (2006, 117). Así es como aparece la duda que menciona Abramowski: hay que quererlos pero no tanto. El maestro hace explícito el vínculo amoroso con el alumno pero sin olvidarse de que lo que lo convoca es la transmisión. Por otro lado, Sennett habla de la extrañeza del otro y la impersonalidad como desanimo a la conducta incivilizada (2003). La relación afectiva entre el maestro y el alumno tiene un límite en tanto sigue manteniendo la asimetría.

Más allá de esta distancia entre docente y alumno, Sennett (1980) plantea la desigualdad como elemento en una relación de autoridad. Esta desigualdad se puede ver a simple vista en derechos y responsabilidades distintas que provienen tanto de los diferentes roles como de la edad: uno es adulto (docente) y el otro es niño o adolescente (alumno). En palabras de Abramowski (2010: 143) "El vínculo pedagógico es entre dos –un adulto y un niño- que ocupan lugares diferenciales, y que son, por definición, desconocidos. En este sentido, esta distancia y este "desconocimiento" no son obstáculos a despejar sino rasgos constitutivos del vínculo".

El maestro se encuentra con un alumno desconocido y entabla con él una relación asimétrica pero no por eso deshabilitadora. La propuesta es pensar a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos en relación asimétrica entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos. Estos encuentros entre desconocidos en lugares diferenciales pero que habilitan, escuchan, potencian, crean y como diría Greco (2012) emancipan. "Una autoridad en educación igualitaria y emancipadora es aquella que, convencida de la posibilidad de creación de un común inconsistente, hace visible, da nombres, voces, hace escuchar palabras donde se cree percibir sólo ruido." (p. 58) Autoridad e igualdad no se oponen ni se anulan entre sí, sino que se articulan permitiendo otro tipo de autoridad: una que habilite y libere. (Greco, 2012)

La democratización debe ser una tarea del ejercicio docente. El maestro debe maximizar la justicia en sus clases para garantizar la educación emancipadora de la que habla Greco (2012). Como ya se ha mencionado, el paso de una subjetividad introdirigida a una interdirigida descripto por Sibila (2015) permite un diálogo y un

vínculo docente-alumno impensable en el pasado. Esto puede generar a su vez nuevas formas de aprendizaje. La confianza construida a través de este vínculo es fundamental para que se produzca el diálogo que da lugar al aprendizaje.

El niño ha ingresado al aula haciendo que el vínculo entre él y su docente cobre una gran importancia. Sumado el auge de las emociones, la persona entra al centro de la escena haciendo que la personalidad y los sentimientos sean cada vez más valorados. Este modelo muestra cómo actualmente el oficio se construye comprometiendo cada vez más a la persona. (Dubet, 2006: 131) La escucha y el diálogo generan la confianza necesaria para habilitar vínculos amorosos, pero a la vez asimétricos, habilitando espacios emancipadores.

A partir de lo anterior, nos preguntamos: ¿Cuánto protagonismo han cobrado las personas y el vínculo entre ellas? ¿Centran los maestros su tarea en el vínculo que entablan con sus alumnos o lo consideran un condimento en esta relación cognoscitiva? ¿Tienen en cuenta sus emociones y sentimientos y los de sus alumnos trabajando su regulación?

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Los alumnos de hoy

La escuela como institución social no es ajena a los cambios que se observan en la sociedad. Aunque su formato no ha sufrido cambios estructurales desde que ha sido creada, la escuela alberga alumnos que son definitivamente diferentes. En palabras de Serres (2013), las nuevas generaciones "no tienen la misma cabeza". Todavía no aprendieron a leer pero saben cómo buscar en un dispositivo móvil sus videos favoritos de YouTube. Se comunican desde chicos por mensaje de texto, consultan todo en Google y Facebook: viven en lo virtual. El uso de Internet permite manipular diferente información, realizar varias actividades a la vez y saltar de una a la otra fácilmente. Las ciencias cognitivas han demostrado que las neuronas y las zonas del cerebro que se estimulan con estas actividades son distintas a las que estimulan el libro, la tiza y el cuaderno.

No tienen "la misma cabeza" pero tampoco tienen "el mismo cuerpo". Los avances de la medicina han traído una mayor esperanza de vida y con ésta un avance de 10 años de la edad promedio de la mujer para tener su primer hijo. Los padres de los

alumnos actuales cambiaron de generación y en más de la mitad de los casos se divorciaron.

Y como si fuera poco, tampoco habitan el mismo espacio. Los procesos globales, las posibilidades de movilidad transnacional y las redes sociales han causando un gran impacto en la organización en el tiempo y el espacio de las culturas juveniles contemporáneas. La conexión e interdependencia mundial redefinió los conceptos de tiempo y espacio[3].

Muchos son los cambios que experimenta nuestra sociedad actual. El mundo se está volviendo más interconectado e interdependiente gracias a los desarrollos tecnológicos del transporte, la comunicación y el procesamiento de datos que permiten el acceso y conexión con la red de una manera casi instantánea haciendo que los límites temporales y espaciales se vuelvan más difusos. El mundo globalizado, Internet 2.0 y la comparsa digital a la que refiere Antelo (2014) cambian no sólo lo que hacemos sino quiénes somos. Rizvi y Lingard (2013) lo hacen explícito cuando expresan que "la globalización ha reconstituido el concepto mismo de lo social. Ha transformado a las instituciones económicas, políticas y culturales, e incluso la manera de pensar sobre nosotros mismos en nuestro futuro." (p. 48) Estos chicos, cuyas cabezas no son las mismas y cuyos cuerpos habitan un tiempo y un espacio diferentes, se relacionan entre sí de otra forma.

La interacción en las redes sociales cobra una gran importancia para los jóvenes. Jesús Martín Barbero (2009) también lo afirma en su investigación cuando dice "son los medios de comunicación y las tecnologías de la información los que están socializando a los adolescentes, ya que son esos medios los que actualmente les proporcionan modelos y pautas de comportamiento" (p. 22) Esta socialización a través de las redes sociales trae aparejado cambios en la manera cómo los jóvenes se relacionan con el otro y con ellos mismos, y, por lo tanto, también se modifica la forma de conocer.

No tienen la misma cabeza, ni el mismo cuerpo, pero habitan la misma escuela ideada en la modernidad para crear ciudadanos en la era industrial. Siguen encerrados entre las paredes del aula pero están permanentemente comunicados por redes sociales a través de dispositivos móviles. En una escuela en la que están encerrados, sentados y quietos realizando las mismas rutinas, la lógica mediática resulta totalmente ajena y

[3] Sin embargo, la escuela sigue intentando encerrar al niño entre cuatro paredes para educarlo. Se pretende enseñar dentro de un marco que fue creado para un mundo y un hombre que ya no son iguales, que han mutado.

contradictoria. El choque de estas dos lógicas muy diferentes hace que se hable permanentemente de crisis.

No es difícil ver esto en la clase. Se da un murmullo constante. No existen más esos cuerpos petrificados, sentados inmóviles en silencio, sometidos a los maestros y a su saber. Los cuerpos se han liberado: se movilizan, interpelan, interactúan, llaman, circulan (Serres, 2013). Pensadores como Dubet (2006) y Antelo (2014) nos recuerdan: "ya no hay alumnos, hay niños". La subjetividad domina la escena escolar. La identidad del chico está primero y por lo tanto es menester para los docentes conocer quién es este niño para poder enseñarle.

Los docentes observan y reconocen los cambios. Saben que tienen hoy en día chicos con diferentes maneras de ser y de conocer y, sin embargo, los antiguos marcos siguen estructurando muchas de sus conductas como sentar a alumnos en hileras frente al pizarrón (Serres, 2013). La sociedad ha cambiado y le damos la bienvenida al niño a la escuela pero los maestros por más psicología evolutiva que hayan visto en el profesorado o en cursos de capacitación alegan no estar preparados para lidiar con ellos.

La escuela es una "máquina anticuada" frente a los profundos cambios de los medios de comunicación e información, ya que los cuerpos y subjetividades actuales son diferentes de aquellos para los que la escuela fue creada (Sibilia, 2012).

Universidad de SanAndrés

El niño en la escuela

La escuela primaria fue creada como la institución moderna por excelencia. Su objetivo era instaurar una identidad nacional. Esta escuela, que Dubet (2006) describía como un santuario, antes que niños tenía "alumnos presos, de la mañana al atardecer" (p. 105). El cambio más grande que se dio en esta escuela de la República fue la entrada de la infancia en la institución y con ella la psicología. Con el ingreso del niño al aula, los maestros antes de empezar a enseñar a leer y escribir tienen que conocer al niño: cómo es, dónde vive y cómo es su familia. Es así como se corrió el centro de la transmisión del conocimiento a la subjetividad del niño y, por tanto, ahora se lo juzga por lo que es y no por lo que sabe. Se lo evalúa entonces desde su potencial: desde lo que podría llegar a hacer con esfuerzo y voluntad como si "querer hacerlo" fuese lo único necesario para alcanzar el objetivo.

El entronizar al niño trajo aparejado una transposición emocional. El auge de las emociones en la época actual nos impulsa a expresarnos sin límites, ya que en el imaginario actual todo lo que sentimos es real y verdadero. En su trabajo sobre los afectos pedagógicos Abramowski (2010) muestra como el afecto no es un elemento novedoso ya que aparece en la fundación del oficio. Sarmiento ya hace referencia al afecto que deben tener las maestras con sus alumnos. Sin embargo, el cariño del siglo XIX no es el mismo que el de esta época. El docente tiene un nuevo mandato: debe conocer profundamente a los alumnos y generar vínculos afectivos con ellos. Es requisito que tenga "competencia emocional" y así es como aparecen los cursos y las capacitaciones sobre educación emocional.

Las relaciones interpersonales dominan la escena escolar y, como también lo marca Abramowski (Ibíd.), el rol se aleja con el declive de las instituciones descripto por Dubet (2006) abriéndole paso a la personalidad del docente. El rol apoyado en las normas y valores institucionales se debilita y el docente tiene que poner a prueba su personalidad para motivar a sus alumnos y construir su clase (Martuccelli, 2000). En esta construcción el docente apela al vínculo de afecto con los alumnos (Abramowski, 2010). Este cariño le sirve para regular las conductas cuando lo utiliza para "amansar" o amenaza con sacarle su afecto a un chico si no modifica su conducta.

Como explicita Antelo (2014), en su nacimiento la escuela actuaba "como un gran super-yo nacional que le marcaba a uno lo que debía o no hacer." (p.184) Su principal función disciplinaria y moralizante se desvanece frente al individualismo de esta época. Como bien lo describe Bauman (2003), ahora todo recae en el individuo quien determina todo. No hay acto correcto o incorrecto, ni prohibido o permitido. El tema está en qué soy capaz de hacer. Esto trae incertidumbre y ansiedad ya que los límites se amplían al campo de lo posible desdibujándose. Como remite Ehrenberg (2000), la duda existencial se desplaza desde el "debo o no debo" hacia el "soy capaz" y así la acción depende únicamente de uno mismo. En palabras de Antelo (2014)

> Nos hemos transformado en nuestros propios guías, nadie nos dice supuestamente lo que tenemos que hacer y lo que tenemos que ser. Vale para todos. Son las nuevas reglas que organizan nuestras vidas. Somos aparentemente libres pero estamos enfermos de responsabilidad." (p. 180)

La caída de la sociedad tradicional trajo como consecuencia la individualización de la acción que consiste en que el único responsable de la acción es uno mismo y entonces todo depende de uno.

La relación pedagógica en este momento parecería implicar amar a los niños, comprenderlos, reconocerlos y activarlos: ya no hay en nuestras aulas alumnos sentados haciendo todos el mismo ejercicio al unísono, sino niños en movimiento. Como explica Serres (2013), el bullicio se escucha en todas partes, no sólo en las clases: los docentes conversan mientras el director les habla, los empleados mientras el gerente expone; y al mismo tiempo, la voz de todos es escuchada, todos pueden hablar. ¿En qué otro momento se ha escuchado más al niño? El centro de la escuela es él y con este cambio la autoridad aparece en nuevas formas.

2.6 La experimentación

Frente a las características de estas nuevas generaciones descriptas en el apartado anterior y la entrada del niño a la escuela (Dubet, 2006), los 4 modelos descriptos hasta el momento se resquebrajan y muestran nuevos ensayos. Nos disponemos identificar las respuestas que han surgido frente a las crisis de los modelos anteriormente desarrollados en la experimentación siguiendo la idea de Duschatzky y Aguirre: "la escuela dejó de ser una institución especializada en introducir a los chicos en las reglas y saberes deseables o útiles para nuestra sociedad, para convertirse en un campo de experimentación de modos de vida." (2013: 86)

Frente al declive de las instituciones, la autoridad dejó de ser unívoca para convertirse en situacional. Ésta debe pensarse inmersa en una situación y en una trama de relaciones (Zerbino, 2011). "Un profesor singular no profesa una verdad, no ejerce una investidura: singulariza una relación con las cosas del mundo, con los signos que piden ser trabajados en la interioridad de un problema." (Duschatzky y Aguirre, 2013: 80) Lejos de ser un rol institucional, esta es una profesión singular entramada en una situación y sus relaciones. Es un encuentro que crece en una intimidad. En momentos de dispersión como los contemporáneos, resulta necesario acordar las reglas compartidas en los diferentes espacios y momentos.

> En el aula -tomada como situación y no como parte de una institución- se ponen (y no se suponen) reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rijan de antemano. En condiciones de galpón, la única institución es la precariedad de la regla compartida, y no la ley trascendente. (Lewkowicz, 2004: 35-36)

La inestabilidad de la regla y la ausencia de una ley trascendente hacen que los docentes necesiten instaurar sus reglas en el aula para poder comenzar sus clases diferenciándolas

de otros espacios y momentos como el recreo, la calle o la casa. Sin embargo, esto no termina en anarquía, como lo establece Dubet (2006: 122) "los niños <gustan de tener un buen marco> y ese control no es necesariamente brutal, ya que la vida habitual otorga a los alumnos una sensación de seguridad". El marco es necesario ya que da seguridad y es por esto que los maestros deben primero crear un marco de referencia instaurando sus reglas y construyendo su autoridad.

Sin embargo, estos marcos son nuevos. No responden a los antiguos roles e investiduras. La escuela pide nuevas formas y el desafío actual es encontrar su "punto de fuga". Para Duschatzky y Aguirre (2013: 133) si el maestro "tiene chance es porque soltó la investidura o la impostura." Dubet (2006) por su parte afirma que "el oficio consiste menos en cumplir un rol y una vocación que en la construcción de una actividad profesional." (p. 120) Cada vez queda más claro que el docente debe romper con el rol instituido y construir su lugar.

> El diálogo en condiciones estatales se da desde lugares instituidos –el que sabe y el que no sabe, el adulto y el niño, el maestro y el alumno-; para hablar con el otro, uno sólo tiene que ocupar su lugar en el dispositivo. En cambio, en las condiciones contemporáneas no hay lugares preestablecidos de interlocución." (Corea, 2004: 54)

Es necesario establecer los lugares a partir de la situación en la que se está inmerso.

¿Qué se pone en juego al construir el lugar del docente? Para Dubet y Martuccelli (2000) con el declive de las instituciones el docente deja de apoyarse en las normas y los principios que encarna su rol y pone en juego su personalidad. Antelo (2014) también ve este cambio: antes el saber del docente era suficiente para otorgarle la autoridad de su rol, ahora ésta vira hacia la personalidad y las competencias. Se involucra al sujeto: su vida personal, las características de su personalidad y su experiencia docente aportan en la construcción del oficio docente.

Esta fuerte presencia del sujeto y su personalidad en la construcción del oficio docente nos remonta a la dominación carismática de Weber (1985). De la misma manera que en la actual construcción del oficio, "la estructura carismática desconoce toda forma o procedimiento ordenado de nombramiento y destitución." (p. 235) Este pensador la define diciendo:

> Existe también la autoridad del don de gracia extraordinario y personal (carisma), la devoción absolutamente personal y la confianza personal en la revelación, el heroísmo, u otras cualidades del predominio individual. Ésta es la dominación <carismática>, tal como la ejerce el profeta o -en el campo de la política- el jefe guerrero elegido, el gobernante por plebiscito, el gran demagogo, o el jefe de un partido político. (Weber, 1985: 11)

Universidad de San Andrés

Desde este tipo de dominación, la persona: su gracia, cualidades y dones son los que le otorgan autoridad al demagogo. Su personalidad se pone en juego y desde ella logra instaurar su autoridad.

Pensadores como Steiner (2004) observan que los docentes generan ciertos efectos de fascinación, similares a los que un actor causa en su público. Desde esta perspectiva, el docente construye su rol como un actor construye un personaje. Este "hombre espectáculo" es propio de la era contemporánea en la que nos encontramos y pone en acto los "modos performáticos de ser" que Sibilia (2012) observa en el mundo actual, en el que la gente está más capacitada para actuar ante la mirada ajena que para volcarse a su propia interioridad. En la clase "La atención del alumnado en una sesión expositiva no sólo es frágil y fluctuante, sino que suele durar unos pocos minutos y requiere una seducción constante derivada de las tácticas del espectáculo." (Sibilia, 2012: 71). La "performance" del maestro es lo que, según estos pensadores, determina su autoridad en el aula.

> La autoridad entonces parece provenir más del maestro/a o profesor/a en su carácter de ejecutor de una performance determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella. Así, lo que queda de manifiesto es que la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando a las audiencias que tienen en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o aleccionar. (Pierella, 2015)

Como el docente que debe construir su rol y poner en acto día a día su papel, de la misma manera el alumno debe construir su oficio de alumno en cada performance. Es importante que de cuenta de lo que es capaz. En palabras de Antelo "la acción ya no está más regulada por una autoridad exterior sino por una idea de capacidad" (2014: 188). Es lo que uno es capaz de hacer lo que pauta la norma. Sin embargo, este potencial que el hombre está invitado a alcanzar es realmente exigente ya que el alumno, como bien afirma Dubet (2006), también debe obtener logros poniendo en el tapete nuevamente la contradicción: "La antigua función de integración cultural republicana se fraccionó en dos lógicas en última instancia contradictorias, la del éxito y la de la realización autónoma de uno mismo." (p. 117) La entrada del niño a la escuela, anunciada y descripta por este pensador, no destruye al alumno como entidad. El alumno no desaparece sino que se encuentra cabeza a cabeza con el niño que debe construir su oficio como tal. "Al no haber subjetividad del que aprende, los chicos inventan sus propias estrategias para aprender." (Corea, 2004: 176) Se debe construir un tipo subjetivo de alumno. Parte de la guía que menciona Meirieu (1998) implica ayudar al niño a construir su subjetividad de alumno. Especialmente al comenzar la Educación

Primaria el chico debe aprender este "rol de alumno". Si bien el maestro ayuda y guía esa construcción, el alumno ha ganado responsabilidad en este ámbito. Cuando la concepción del alumno era la de un recipiente vacío a ser llenado por sus profesores, la responsabilidad era exclusiva del docente que debía transferir sus conocimientos. En cambio, ahora el alumno debe ser capaz y responsable de hacerlo por sí mismo.

> En torno a la crisis de la autoridad también surge la idea de responsabilidad. En tiempos estatales, la responsabilidad está en la institución, en la autoridad. En la tarea de aprendizaje, la responsabilidad como una serie de operaciones producidas por los alumnos no está pensada. En ningún vínculo transferencial lo está: no hay responsabilidad del paciente, del analizante o del niño-hijo. Hablar de la responsabilidad del hijo, del alumno o del paciente indica un cambio sustancial en las condiciones, que abre la posibilidad de pensar nuevas formas para los vínculos. (Corea, 2004: 77)

El vínculo ya no es entre un responsable y un pasivo, uno que sabe y otro que no, uno que hace y otro que recibe. La experimentación presenta nuevas posiciones e interacciones. Según diferentes pensadores la relación entre docente y alumno se vuelve igualitaria posibilitando diferentes tipos de vínculos, experiencias y trabajo. El trabajo del docente deja de ser un trabajo sobre otros transfiriendo conocimientos a los ignorantes para ser trabajo en conjunto, trabajo con otros en una posición de igualdad.

> La autoridad de quien enseña se vuelve así un modo de pensar y hacer con otros, parte de la trayectoria de un adulto que, por haber aprendido y seguir ignorando, enseña. No es ya trabajo sobre otros sino con otros que implica, a la vez, un fuerte trabajo consigo mismo. La exploración de este trabajo ha colocado a la autoridad en un vínculo próximo, problemático y paradojal con aquellos a quienes se dirige: una autoridad igualitaria que habilita lugares de experiencia y que, en educación, abre procesos de subjetivación emancipatorios. (Greco, 2012: 68)

La autoridad es definida desde esta perspectiva como igualitaria y emancipadora. Autoridad que ya no se instala desde la diferencia o la falta (el que sabe y el que no) sino que habilita experiencia y permite generar en los alumnos procesos de subjetivación liberadores. Duschatzky y Aguirre (2013) también reconocen este cambio en la relaciones de autoridad entre alumnos y maestros hablando de la posibilidad de un encuentro singular entre un profesor singular y un alumno singular. Estas especialistas del área de educación definen el encuentro como "una fuerza que crece en una intimidad" (p.80) para la que es preciso estar presente. Como se explicitó al principio del apartado la autoridad se vuelve situacional. Sibilia (2012) también afirma que en estos tiempos de dispersión es necesario generar espacios de encuentro y diálogo para darle lugar a la experiencia y el pensamiento.

Este trabajo en conjunto en diálogos y encuentros entre docentes y alumnos implica la participación e involucramiento del alumnado. En el ámbito empresarial actual el empleado está invitado a participar de las preocupaciones de la empresa

expresando ideas y propuestas. De la misma manera en las escuelas el alumno necesita ser partícipe y estar involucrado en su aprendizaje. Según Prieto Quezada *et al* (2009), las estrategias en común que se detectaron para generar formas de convivencia pacífica son permitir un papel más activo del alumno en las políticas de atención a la agresión y violencia; y participar a las familias de los procesos escolares. La participación del alumno se extiende a la instauración de las normas. Esto se ve en la escritura de los actuales códigos y acuerdos de convivencia.

Esto muestra que, más allá de las respuestas a la crisis surgidas en la construcción del oficio docente y del alumno, también existen ensayos en el área de las normas. Al explorar el sistema regulatorio de disciplina escolar, aparece el surgimiento de los sistemas de convivencia que hacen eco de una sociedad más democrática. Como lo marca Dussel (2005) se ha dado un desplazamiento hacia formas más reflexivas e individualizadas, promovidas por los discursos psicológicos que plantean la idea de contrato o negociación entre padres, alumnos y docentes. Estos Acuerdos Institucionales de Convivencia son respuestas contractualistas-liberales y suponen lo que deben producir: individuos autónomos, normales, reflexivos. Para Duschatzky y Aguirre (2013) los códigos de convivencia actúan como contratos que impiden que los chicos sean "estimables" (p. 92) haciendo que las [4]normas se ajusten a la persona y su situación, y a la vez limitando la negociación para evitar que sea interminable y constante. Sin embargo, es lógico que esta respuesta no solucione la crisis, sino que la profundice. Investigaciones como la de Diker (2007) lo demuestran cuando sostienen que la autoridad no se instaura en la persuasión a los alumnos de cumplir con las normas ya que éstos les reclaman a los adultos que se hagan cargo de las reglas que regulan la conducta. Lejos de los actuales Acuerdos Institucionales de Convivencia está el pensamiento del filósofo alemán Kant.. Incluso siendo un liberal que busca la autonomía y libertad de los individuos, Kant señala claramente que se trata de regular el proceso educativo en que los docentes, los alumnos y sus padres están en estadios de saber diferentes y, por lo tanto, no están en iguales condiciones para acordar las normas. Al igual que cuando niño y padre consultan al médico o al técnico electricista. Se detecta entonces la necesidad de un balance al permitir la participación de alumnos y padres escuchando sus inquietudes y sugerencias para no caer en la negociación constante de todas las reglas.

[4] Explicitados en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. Cap. 2, 2.4 – artículo 105-109.

Se observa que la experimentación es siempre en base a la situación en la que se está inmerso, el perfil del alumno que surge en estos ensayos se basa en la responsabilidad, empoderándolo y dándole participación pero sin borrar la figura del maestro, necesaria para que se dé dialogo y encuentro.

Como fue planteado en el principio de este apartado, hemos mirado algunos ejemplos de ensayos en respuesta a la crisis de autoridad vislumbrada por diferentes pensadores y actores educativos. La caída de los diferentes modelos y tipos de autoridad ha dado lugar a la experimentación vislumbrando posibles respuestas que serán contrastados con el campo. Si bien somos conscientes de que esta no es una mirada exhaustiva, consideramos que estas posibles hipótesis nos darán un marco para poder analizar lo observado en el campo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 3
ASPECTOS METODOLÓGICOS

A lo largo de este capítulo se desarrolla la metodología implementada en este trabajo. Primero se establecen el objetivo general y los específios de la investigación. A continuación se fundamenta la selección de la metodología utilizada para estudiar este fenómeno y los instrumentos de recolección de información. Para finalizar se explicitan los criterios de selección de los casos estudiados y se describe el acceso al campo y el análisis de los casos.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es:

- Indagar cómo los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada zona norte de la provincia de Buenos Aires construyen y ejercen su autoridad pedagógica a partir del discurso y la práctica docente.

Universidad de San Andrés

Los objetivos específicos son:

- Indagar qué elementos enmarcados en la tradición utilizan los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires para construir y ejercer su autoridad pedagógica en sus prácticas discursivas y no discursivas.
- Indagar qué elementos relativos a su saber y conocimiento utilizan los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires para construir y ejercer su autoridad pedagógica en sus prácticas discursivas y no discursivas.
- Indagar qué elementos provenientes del estatuto legal utilizan los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires para construir y ejercer su autoridad pedagógica en sus prácticas discursivas y no discursivas.

- Indagar qué elementos referentes a la normativa y la reflexión sobre las normas utilizan los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires para construir y ejercer su autoridad pedagógica en sus prácticas discursivas y no discursivas.
- Indagar qué elementos referentes al vínculo con sus alumnos utilizan los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires para construir y ejercer su autoridad pedagógica en sus prácticas discursivas y no discursivas.
- Indagar e identificar otros elementos que emergen en el campo a partir de los que los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires construyen y ejercen su autoridad pedagógica.

Relevancia del tema

Esta investigación se propone indagar sobre la construcción y el ejercicio de la autoridad pedagógica de los docentes de Primer año de Educación Primaria de zona norte de la provincia de Buenos Aires. La decisión de centrarnos en el Primer año de este nivel se basa en que al ser el comienzo de la escolaridad primaria ésta es una instancia en la que se introduce a los alumnos a las normas de la escuela. Si bien los maestros de todos los años ejercen su autoridad pedagógica, aquellos que están a cargo del Primer año deben marcar las reglas propias del nivel y de la institución, diferentes a las del nivel inicial. En este impartir las normas ponen en juego su rol de autoridad docente distinto al de las profesoras de Educación Inicial, muchas veces pensadas y definidas como una figura más bien maternal.

En el marco de este trabajo se considera autoridad pedagógica al tipo de relación entre el docente y el alumno construida por los docentes en la cotidianidad de la interacción socioeducativa. Como Zamora y Zerón (2009), la autoridad pedagógica es pensada como una construcción diaria de la legitimidad del maestro frente a su/sus alumnos. Legitimidad que se demuestra con la obediencia voluntaria del alumno sin coacción física. Esto implica otorgarle una gran importancia a la interacción que se da en el aula entre los actores haciendo que el análisis del contexto sea crucial en este

estudio y resulte en la elección de este tipo de diseño de investigación dado que es en la interacción que se ven las relaciones sociales.

En función del objetivo general de la investigación, se indagó sobre las concepciones del rol docente y la manera de ejercer la autoridad pedagógica de los actores de los casos seleccionados. Además de identificar esto en las entrevistas, se analizaron las indicaciones e instrucciones de docentes a alumnos y las reacciones de estos.

Marco metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo y de carácter exploratorio dado que tiene por objetivo indagar sobre la construcción de la autoridad de docentes del primer año de Educación Primaria de zona norte de Buenos Aires. Un diseño de este tipo resulta adecuado para alcanzar una comprensión del significado subjetivo que los maestros le otorgan a su autoridad pedagógica identificando los elementos claves que inciden en el ejercicio de su autoridad en el aula. El enfoque cualitativo es el indicado ya que permite analizar el fenómeno de construcción de la autoridad pedagógica como un proceso. Este enfoque es el indicado ya que la naturaleza del fenómeno investigado tiende a una metodología del uso de la palabra más que del de los números.

Es importante tener en cuenta que las decisiones que tomen los docentes a la hora de ejercer su autoridad en las aulas puede responder a diversas variables que dependen tanto de su propia persona como del contexto. La personalidad del docente, sus experiencias previas y trayectos escolares, su formación profesional, entre otras variables pueden hacer que el maestro opte por una u otra respuesta. De la misma manera, la institución en la que se encuentra, el tipo de gestión al que responde, la cultura institucional en la que está inmerso, la concepción de educación y el estilo de enseñanza propios de la institución, etc. influencian el ejercicio de la autoridad docente.

> el orden moral de cada institución escolar específica operará a modo de variable en cuanto a la cuota de autoridad de origen que el docente pueda reclamar al ingresar al aula, funcionando a modo de enmarcamiento institucional general, el cual posee un innegable carácter local. (Monserrat, 2012: 104)

En tanto la institución opera como una variable enmarcando, el estudio de caso resulta el diseño apropiado para este trabajo.

En esta concepción el contexto es determinante y, por esto, es considerado en el marco de la investigación. Entendemos que un análisis de los docentes en el contexto en el que se encuentran inmersos es esencial para abordar este problema. El estudio de casos es entonces el diseño que permite al investigador entender la lógica en la que el actor se mueve. Como lo definen Neiman y Quaranta (2006), los diseños de estudios de caso "resultan una herramienta altamente fructífera para dar cuenta de los fenómenos sociales, considerando a los actores y sus estrategias así como a los procesos que los abarcan, en los contextos específicos de acontecimiento." (p. 230) Con el objetivo de contextualizar la construcción de la autoridad de los docentes que formaron parte del universo investigado, el estudio de casos le permite al investigador "acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social." (Martínez Carazo, 2006: 172)

Nuestro objetivo es también obtener evidencia empírica de las opciones que los docentes adoptan estando inmersos en estos contextos específicos para evidenciar cómo construyen su autoridad pedagógica. Este diseño resulta entonces pertinente ya que "su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las persona involucradas en el fenómeno estudiado" (Martínez Carazo, 2006: 167) Es el propósito de la investigación el que define el diseño del estudio. El estudio de casos es utilizado justamente "para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren". (175)

La construcción de la autoridad pedagógica de los docentes será estudiada in situ: en sus instituciones para lograr una comprensión del contexto. Se eligieron dos instituciones educativas de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires como casos para poder abordarlos.

> El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. (Neiman y Quaranta, 2006: 218)

En esta investigación cada caso está constituido por una institución en la que se analizará las diferentes divisiones del Primer año de la Educación Primaria como recorte empírico.

En cuanto a la recolección de información, Gallart (1982) afirma que la investigación cualitativa requiere un acercamiento a la persona o situación estudiada

que permite comprender en profundidad lo que está sucediendo, entender las conductas individuales desde su propia perspectiva y situar dicha perspectiva en el contexto correspondiente, buscando tendencias comunes sin generalizaciones, posibilitando identificar un significado social de lo analizado, estando en contacto con las experiencias de los actores basados en la concepción de que las situaciones micro sociales son construcciones de los actores, propias de la Sociología Interaccionista. No se pretende entonces establecer generalizaciones a partir de este estudio que hemos definido como una investigación social de carácter exploratorio conscientes de las limitaciones que esto conlleva sino, como establecen Neiman y Quaranta (2006), se intentará un desarrollo conceptual a partir de los hallazgos de cada caso.

La unidad de análisis son docentes de Primer año de Educación Primaria de gestión privada situadas en el partido de Vicente López de la zona norte del Gran Buenos Aires a las que asisten poblaciones de un nivel socioeconómico medio y medio-alto. La selección de este nivel socioeconómico está dada por la tendencia de formas de autoridad más estructuradas que identificó Martuccelli (2009) en las instituciones que trabajan con sectores populares, diferentes a las clases medias y medias-altas que presentan formas de autoridad más negociadas.

Instrumentos dúctiles, como la entrevista en profundidad y la observación no participante utilizadas en este trabajo, permitieron dar cuenta del ejercicio de la autoridad de los docentes no sólo desde su visión sino también en la interacción con sus alumnos. Se realizaron entrevistas ya que como explicita Sautu ésta "puede utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales." (2005: 48) Batallán (2003) afirma en la misma línea que se puede captar la realidad social conociendo las interpretaciones que los sujetos tienen sobre sus prácticas. Es por esto que se analizó tanto el discurso del docente en las conversaciones mantenidas con el investigador como en la interacción con los alumnos.

Teniendo en cuenta la definición de Goffman (1971), observar la interacción de los actores es necesario para detectar la influencia que existe entre ellos. Se incorporó entonces la observación de las clases, además de las entrevistas en profundidad con los actores claves, para ver a los actores en su contexto y poder detectar en las interacciones con sus alumnos mecanismos y estrategias aplicadas en el ejercicio de su autoridad in situ. "Todo mensaje se apoya de alguna manera en las relaciones sociales vigentes dentro de determinado grupo. Su éxito o fracaso depende del acercamiento a la vida cotidiana de los destinatarios." (Prieto Castillo, 1999: 40) La observación fue entonces

una forma de acercamiento a la cotidianidad de los actores para tener una mejor comprensión de sus discursos y constatar los mensajes cuyo destinatario fue el investigador con aquellos que se realizan en la cotidianidad del aula.

Para garantizar la fiabilidad se ha realizado la triangulación de tres tipos de información recolectada: las entrevistas en profundidad a los actores claves, la observación participante de las clases y el análisis de diferentes documentos institucionales. Se han usado herramientas de análisis y sistematización de los datos además para garantizar la validez y mayor objetividad del análisis. Pero a su vez también es importante ir más allá de las palabras para observar el cuerpo: los gestos y sensibilidades.

> Se enseña y aprende corporalmente, mediante gestos y sensibilidades, palabras que afectan y dejan huella, relaciones que sostienen y producen. En el terreno del enseñar y aprender, el cuerpo es potencialidad y el lugar donde los saberes emergen, se procesan, tienen efectos. (…) el cuerpo es relación, es creación, lo más próximo y tal vez, más desconocido, fuente de saber y no saber… (Greco, 2012: 77)

Es por esto que la observación tanto del espacio físico como de los movimientos corporales y gestos de los actores también constituirá parte del análisis.

En este tipo de diseños la influencia del investigador resulta inevitable. Su subjetividad también mediará en entrevistas y observaciones. Existe una limitación real del investigador más allá de su trabajo sistemático para mantenerse alejado del fenómeno social sobre el que está indagando por participar del mismo y mediar e influir las situaciones con su presencia.

En este estudio concebimos a la entrevista en profundidad como una conversación sistematizada cuyo objetivo es registrar las concepciones y experiencias de los actores con respecto a un problema. Se ha tenido en cuenta la importancia de realizar preguntas abiertas y no directivas por parte del investigador intentando que la problemática surja de la conversación para no contaminar ni influenciar a los entrevistados con preconceptos o prejuicios. En este tipo de entrevista la escucha atenta y abierta resulta clave para lograr una buena "conversación sistematizada". Los espacios y momentos en los que se llevaron a cabo las entrevistas también fueron planificados para contar con la intimidad necesaria entre el investigador y el entrevistado, y el tiempo suficiente para garantizar una conversación fluida.

Selección de los casos

Los dos casos estudiados fueron seleccionados a partir de sus rasgos en común y sus diferencias. Ambas instituciones son escuelas de gestión privada pertenecientes al partido de Vicente López en la zona norte del Gran Buenos Aires. Dado que están situadas en la misma zona y las cuotas que pagan los padres son de un valor similar concluimos que la mayoría de las familias que forman parte de estas comunidades educativas pertenecen a un mismo nivel socioeconómico. Habiendo establecido una zona geográfica determinada y un nivel socioeconómico similar, se seleccionaron como muestra teórica dos escuelas que promulgan trabajar con una enseñanza personalizada para establecer si la personalización de la enseñanza influye en el ejercicio del rol de autoridad. Se optó por estudiar dos escuelas de gestión privada ya que este tipo de instituciones tienen un margen de maniobra legal mayor al del sector público y pueden promover un abordaje propio más allá del estatal según el contexto y la cosmovisión de la institución.

En el primer caso estamos frente a una institución católica fundada en 1961 por religiosas y ofrece una "educación personalizada". Durante la mañana transcurren los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En el turno tarde se da un programa de inglés extracurricular y optativo para el nivel primario y secundario. En el turno vespertino funciona el Instituto Superior de Formación Docente. La matrícula del Nivel Primario en el momento en que el trabajo de campo fue realizado es de 359 alumnos. El colegio cuenta con 12 docentes titulares y 4 auxiliares en el nivel. Su pedagogía consiste en dividir el trabajo diario en diferentes espacios: el trabajo personal, la normalización y la puesta en común. Definen la educación que imparten como centrada en la persona estableciendo una serie de principios que atraviesan la acción didáctica: la individualización, la socialización, la actividad, la creatividad, la libertad, la comunicación y la normalización. Se observará en este caso cómo los docentes del primer año de Educación Primaria instauran su autoridad como maestros en un contexto en el que la libertad es uno de los principios que inspira la enseñanza y la religión católica es uno de los pilares de la institución.

El segundo caso, se trata de una institución laica bilingüe fundada en 1992 en donde se trabajan las inteligencias múltiples de Gardner a través de proyectos. Durante la mañana en la sala de 5 años del Nivel Inicial y en el Nivel Primario se dan clases de inglés. En el turno tarde que transcurre de 13 a 17 horas tienen lugar las clases de

castellano. La matrícula del Nivel Primario al momento del trabajo de campo es de 184 alumnos. El colegio cuenta con 10 docentes titulares y un auxiliar en el Nivel Primario. Afirma fundamentar su accionar educativo en el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la justicia y el diálogo. Si bien también se centra en el alumno y sus potencialidades, y trabaja una serie de principios, la libertad del alumno no es uno de ellos. Tampoco tiene una impronta religiosa por lo que la enseñanza de la moral o los valores que se trabajan no se basan ni se fundamentan en ninguna creencia religiosa particular.

Teniendo en cuenta las semejanzas y diferencias entre las dos escuelas, se observarán las opciones personales de los docentes en el aula para ejercer su autoridad y se analizará si estas elecciones hacen referencia a las características particulares de la institución o no.

Acceso al campo

En ambos casos se contactó directamente a la directora del nivel para solicitar autorización y pautar el trabajo de campo. Con ella se organizaron los horarios y se acordaron los espacios y momentos de las entrevistas y observaciones. Las directoras de las dos instituciones se mostraron bien predispuestas y abiertas a realizar este estudio. Informaron al equipo que se iban a estar realizando observaciones pero no detallaron datos sobre la misma. Todo el personal de ambas instituciones se mostró muy amable y cooperador. Se facilitaron espacios y momentos para realizar las entrevistas en profundidad sin interrupciones y con la correspondiente intimidad. Esto permitió generar el ámbito apropiado para establecer un vínculo de confianza e intimidad entre el investigador y el informante.

Se solicitaron documentos institucionales para completar, ampliar y comparar la recolección de datos de entrevistas y observaciones. En el primer caso la institución entregó el Proyecto Educativo Institucional y las normas de convivencia del nivel primario al investigador para que forme parte de la documentación analizada. La institución del segundo caso no facilitó estos documentos remitiendo al investigador a la página web de la escuela para mayor información. Como ya se ha mencionado, estos documentos permitieron la triangulación de la información para corroborar lo dicho por los actores, lo observado en las clases y lo plasmado por los escritos conscientes de que

éstos pueden llenarse con la vida institucional o ser simplemente una formalidad y convertirse en “letra muerta”. (Duschatzky y Aguirre, 2013)

Análisis de los casos

La estrategia de análisis de esta perspectiva se encuentra enmarcada en la tradición comparativa en los estudios de casos. Se basa en los clásicos procedimientos de John Stuart Mille: los métodos de las semejanzas y las diferencias. Las instancias comparativas entre las dos instituciones permitieron dar cuenta de las complejidades presentes en el ejercicio del rol docente en cada escuela y, especialmente, en la construcción de la autoridad pedagógica (Neiman y Quaranta, 2006). Se utilizó la técnica de la comparación analítica desarrollando las conclusiones a partir de la observación y comparación de los dos casos (la institución A y la B) con el objetivo de identificar a qué modelos de autoridad apelan los docentes de cada escuela y observar qué similitudes y/o desviaciones presentan estas dos instituciones.

Basados en las sugerencias de Martínez Carazo (2006), se ha realizado la organización de los datos recolectados a través del uso de códigos construidos a partir de la literatura y el análisis del discurso. El análisis de la información se ha realizado comparando los códigos que emergen en los datos con los conceptos que fueron definidos en el marco teórico utilizando una lista de control como herramienta para poder identificar la recurrencia con la que han surgido en las diferentes fuentes e instrumentos y determinar las semejanzas y diferencias con el otro caso. "Una lista de control consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada." (Anijovich y González, 2011: 41) Se construyeron diferentes cuadros para cada uno de los modelos teóricos caracterizados indicando una serie de elementos observables en los discursos y prácticas discursivas de cada institución para sistematizar registrando lo encontrado en las entrevistas, observaciones y documentos de cada escuela. A continuación se realizó un análisis profundo para definir las construcciones de los docentes en cada caso, interpretar las relaciones encontradas en cada uno e intentar explicar las razones teniendo en cuenta las carácterísticas propias de cada institución y su contexto. Finalmente, se compararon las dos instituciones para identificar las semejanzas y diferencias entre ambos casos.

Universidad de San Andrés

El análisis del discurso del docente en el aula ha sido por lo tanto esencial ya que ha dado cuenta de las prácticas sociales propias de cada caso.

> Nos comunicamos a diario para satisfacer nuestras necesidades, para expresar nuestros estados de ánimo, para rogar, pedir, ordenar, indagar, recordar. Pero nos comunicamos también para gozar con el acto mismo de la comunicación. Hay en la vida diaria un enorme espacio para el juego con la palabra, para los gestos, para manifestaciones de cariño, de amistad, que constituyen un fin en sí; hay un componente festivo, lúdico tan importante como cualquiera de los que hacemos por algún tipo de interés; hay, en fin, una gratuidad de la comunicación que se va al discurso a convertirse en un punto de encuentro de reconocimiento social. (Prieto Castillo, 1999: 40-41)

En la interacción de la clase se concreta una construcción del ejercicio de la autoridad. Las respuestas que le dan los docentes a sus alumnos, su relación o vínculo con ellos y su manera de responderles o manejar la clase muestran cómo los maestros ejercen su autoridad. Por esto la observación se enfocará en los enunciados que expresan una norma, marcan o sancionan su transgresión, refieren a las emociones y sentimientos de los actores o evidencian el vínculo entre docente y alumnos, destacan su saber, y mencionan la institución que los enmarca. Todo el material recolectado en las entrevistas, observaciones y documentos fue analizado con el objetivo de identificar elementos recurrentes, alcanzar a leer lo no dicho y comprender con profundidad lo expresado. Una vez analizados los discursos y prácticas discursivas, se utilizaron listas de cotejo como herramienta para sistematizar la información encontrada en cada caso en base a los modelos desarrollados en el marco teórico. Se utilizó el siguiente código para registrar la aparición de los diferentes elementos:

Universidad de San Andrés

Cuadro 1. Referencias del código utilizado en las listas de cotejo del análisis.

Código utilizado	
X	Elemento encontrado en el campo
-	Elemento no identificado en el campo
N/A	No aplica

Fuente: Elaboración propia

Esta sistematización permitió y facilitó el análisis comparativo de ambos casos dando lugar a las conclusiones de este estudio.

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Desarrollaremos a continuación el análisis de los dos casos de este estudio a la luz de los modelos de autoridad desarrollados en nuestro marco teórico. Los discursos y prácticas discursivas de cada institución serán comparadas entre sí y sus recurrencias y diferencias serán sistematizadas en listas de cotejo. Una vez analizados los diferentes actores de cada uno de los casos, continuaremos comparando la institución A y B para identificar semejanzas y diferencias en la construcción de la autoridad pedagógica.

Para comprender cualquier acto discursivo hay que tener en cuenta, además del contenido y los elementos expresivos, el contexto en el que se produce. La información sobre los emisores y destinatarios de los discursos nos ayuda a elaborar una lectura consciente y un análisis más preciso. (Prieto Castillo, 1999) Es por esto que se ha realizado un análisis descriptivo del contexto de cada una de las instituciones y se ha enmarcado tanto cada uno de los casos como de los miembros entrevistados y observados. Sin embargo, más allá del análisis de la individualidad de cada actor buscaremos modalidades propias de la profesión docente convencidos como Prieto Castillo (1999: 25) de que cada profesión tiene modalidades discursivas complejas.

Universidad de SanAndrés

4.1 Caso 1 - Institución A

Descripción de la institución A

Esta institución fue fundada por una asociación internacional de laicos de la Iglesia Católica en 1961. La matrícula de alumnos del Nivel Primario es un 95,11% mayor que la descripta en el segundo caso. Sin embargo, este nivel cuenta con sólo un 20% más de docentes titulares que la siguiente escuela analizada. La cantidad de docentes auxiliares es significativamente mayor ya que disponen de un 300% más de personal que la institución B. Los diferentes edificios en los que se encuentran los distintos niveles están en el mismo predio. La zona de administración, inicial y primaria se encuentran comunicadas. Secundaria tiene un edificio construido recientemente a continuación del patio. Las aulas son espaciosas. Tienen mesas de trabajo en vez de

pupitres o bancos. Además disponen de diferentes placards y muebles para guardar el material adentro de las aulas. Cuentan con una pizarra de marcador al frente y carteleras en las diferentes paredes. No cuentan con computadoras, proyectores o pizarras interactivas en las aulas.

Su concepción de educación está centrada en la persona. Supone una relación educadora centrada en el amor y la atención al crecimiento teniendo en cuenta la singularidad de cada alumno. En el pensamiento del fundador tiene primacía la persona del educador que encarna valores humanos y cristianos. Establecen como importantes una serie de principios que atraviesan la acción didáctica: la individualización, la socialización, la actividad, la creatividad, la libertad, la comunicación y la interiorización. Dividen el trabajo diario en diferentes momentos pedagógicos:

- el trabajo personal: tiempo de trabajo intelectual individual pensado para atender el ritmo de cada alumno y favorecer su responsabilidad en el cumplimiento de las tareas en su correspondiente plazo;
- la normalización: espacio de interiorización de hábitos de trabajo y convivencia a través de la evaluación y autoevaluación del comportamiento propio y grupal y el trabajo de estrategias de formación en valores; y
- la puesta en común: espacio de socialización del conocimiento expresando el propio pensamiento y dialogando con pares y docentes. [5]

En la rutina diaria, los chicos se dirigen directamente a sus aulas al llegar. Se organizan para comenzar a trabajar sacando su cartuchera, poniendo el cuaderno de comunicaciones institucional en un canasto, dejando la mochila en el perchero y sentándose en sus mesas. Durante este primer momento de la mañana realizan diferentes tareas independientemente como regar las plantas, ordenar cuadernos o libros en los diferentes estantes. El momento que llaman "trabajo personal" transcurre durante la primera hora. Los alumnos trabajan individualmente o en parejas en sus mesas de trabajo. La maestra rota por las mesas durante ese tiempo. El alumno que la necesita levanta la mano para llamarla. Se marca el cambio de este momento a la "normalización" utilizando diferentes recursos como música, sonidos y el apagado o encendido de la luz. Durante el momento de normalización, los alumnos y la maestra se sientan en ronda y conversan de diferentes asuntos personales, grupales o sociales. La maestra comunica que el momento de recreo diciendo "Despacito nos preparamos para

[5] Información proveniente del Proyecto Educativo Institucional.

ir al recreo" ya que no existe el timbre. La finalización del mismo se marca cuando las maestras salen al patio y levantan la mano para que los alumnos hagan una fila y la sigan al aula. Tienen pautados institucionalmente determinados gestos como levantar la mano para formar o pedir silencio y todas las docentes los hacen. Después del recreo se da el momento de "puesta en común" en el que los alumnos comparten conocimientos adquiridos o estrategias de resolución de problemas. También es el momento en el que tienen materias especiales como Educación Plástica, Computación, Educación Física y Música.

El trato entre docentes y alumnos es cercano. Saludan uno a uno con un beso al llegar. Están al tanto de situaciones familiares como viajes o acontecimientos como cumpleaños y les preguntan sobre eso a los alumnos cuando los saludan. Conocen a los diferentes miembros de la familia por el nombre y se refieren a ellos por su nombre de pila con naturalidad.

La disposición de las aulas es en 6 mesas de trabajo en las que se sientan 5 o 6 alumnos. Cada una tiene su número y las maestras les marcan consignas a toda la mesa: "La mesa 1 se va acomodando". Cada mesa tiene un alumno asignado como "colaborador" que cumplirá este rol por un tiempo determinado. Su función es colaborar con el orden y buen desarrollo de la clase. En la cartelera figuran los nombres de los alumnos elegidos para cumplir ese rol por cada mesa. Las maestras los mencionan constantemente: "Los colaboradores ayudan a hacer silencio". La maestra pide en varias oportunidades a diferentes chicos que colaboren ordenando, acomodando cuadernos, libros, cajas o útiles, regando las plantas y limpiando.

Este rol se asigna una vez a la semana. Antes de elegir los nuevos colaboradores, se realiza un ejercicio metódico y sistemático de reflexión, evaluación de pares y autoevaluación sobre el comportamiento de cada mesa, las normas y el desempeño del compañero en este rol. Durante la semana se observó que los chicos que tienen asignado ese rol levantan la mano para pedir silencio y se acercan a la maestra comentándole diferentes conflictos que surgen durante el trabajo diario como que sus compañeros no colaboran con el silencio o que están usando algo que no corresponde en ese momento. La maestra responde a esos comentarios pidiéndole al "colaborador" que él lo resuelva conversando en algunas oportunidades. Otras veces retoma lo que le informa este alumno haciendo un comentario a toda la mesa o a algún alumno en particular. Como afirman Duschatzky y Aguirre (2013), la cooperación se vuelve un valor a desarrollar

Universidad de San Andrés

en las clases al encontrarse con el otro con la intención de ampliar la "potencia de existir".

La disposición del aula en mesas de trabajo favorece también la interacción entre pares y el desarrollo de la colaboración entre ellos. Si bien se sigue manteniendo la diferenciación del lugar del maestro con su escritorio cerca del pizarrón, esta disposición genera otras interrelaciones entre los niños al mirarse mutuamente que las habilitadas al estar todos los pupitres frente al pizarrón y ver siempre al maestro y las espaldas de sus compañeros. El espacio físico en este caso habilita el encuentro y permite que la educación se centre más en los niños que en la figura del maestro y su saber.

Al ser una escuela de inspiración cristiana, la catequesis forma parte de la educación formal. Comienzan la mañana rezando, momento en el que aquellos alumnos que quieren piden una intención o agradecen por algo. Cierran esta oración diaria cantando una canción. Tienen una hora determinada en la semana destinada a "Vida Cristiana" en la que la mitad del grupo se va con otra maestra a la capilla y la otra parte realiza una ficha sobre el mismo tema con la maestra titular en el aula. Las carteleras de "Vida Cristiana" en las aulas tienen imágenes de la virgen y del Papa Francisco. En todas las aulas está colgada la cruz institucional.

Tanto docentes como directivos comentan durante las entrevistas que en esta escuela se hace integración. El desarrollo de proyectos de integración tiene el objetivo de facilitar el tránsito escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos comunes con el propósito de alcanzar las Política Educativa Bonaerense de inclusión de todas las personas en el sistema educativo[6]. En esta escuela tienen al menos un niño con un proyecto de integración en cada grado. En una de las clases de primer año un alumno cuenta con la asistencia de un acompañante terapéutico 3 veces por semana. Más allá de estos casos concretos de integraciones, las actividades académicas diarias realizadas con todos los alumnos están diferenciadas en dos grupos. Las fichas de trabajo tienen el dibujo de un corazón o de un pino. Los alumnos realizan una o la otra dependiendo en qué estadio del proceso de lecto-escritura o del razonamiento lógico-matemático se encuentren. Esto está naturalizado en la clase: cuando se reparten las copias cada chico ya sabe qué ficha (el corazón o el pino) le corresponde. En este caso se ve el cambio descripto por Dubet (2006) en el que "los

[6] Ver la Resolución 4635 y la Disposición N 53 de la Direccion General de Cultura y Educación sobre este tema.

alumnos circulan y no hacen todos el mismo ejercicio en el mismo momento" (p. 111). A diferencia de la institución tradicional nacida en la modernidad, esta escuela no tiende a igualar y homogeneizar el nivel de los alumnos sino que trabaja desde las diferencias personales respetando y acompañando los procesos de aprendizajes.

Todo el equipo observado y entrevistado siempre se mostró muy bien predispuesto. Suelen recibir estudiantes del profesorado para realizar observaciones y prácticas docentes. Es por esto que tanto las maestras como los alumnos están acostumbrados a la presencia de un actor externo. Los alumnos se refirieron a la investigadora diciendo "¿Es como Mariela?", nombre de una de las practicantes que tuvieron ese año.

Se observaron dos estilos docentes diferentes: Una maestra es más firme y consistente con lo que pide y marca. Se mantiene firme hasta que los chicos hacen lo que les pide. Su discurso en el aula cuenta con más controles, coherente con la definición de Prieto Castillo (1999) del discurso educativo. La otra se presenta más flexible. Sigue adelante aunque algunos alumnos no hagan lo que ella marcó. La docente auxiliar (D3), que trabaja en primero desde hace 7 años en la institución y con este equipo de docentes este año, las describe diciendo: "Cada una es diferente pero a la vez ellos las respetan mucho. Una es más seria. Gritar no gritan pero una es más, bueno viste, una es más rígida y la otra es más tierna. Pero los chicos las respetan. Eso está bueno."

El equipo de conducción del Nivel Primario de esta institución está formado por una directora, una vice-directora y una secretaria académica. La directora que lidera el equipo desde hace 7 años es licenciada en Ciencias de la Educación y se desempeña además como profesora y coordinadora en el Nivel Superior. Se muestra muy segura de lo que dice y hace tanto en la entrevista como durante el período observado. La vice-directora asumió el cargo hace un año. Fue previamente maestra de esta escuela por 15 años. Durante los primeros ocho rotó por los diferentes grados hasta llegar a primero en el que se quedó por 7. Su formación de base es el magisterio. Trabaja también como profesora en el Nivel Superior de la institución.

En esta institución hay un trabajo de prevención que se ve en prácticas como el momento de la normalización, la evaluación de pares y la autoevaluación con los colaboradores. Como afirma J. Bleger, citado por Linenberg (2009: 71):

> El sentido de la prevención desde el psicoanálisis se centra en que el acento no está en el progreso de la Institución en sus objetivos sino en la capacidad de promover situaciones que produzcan

insight, mayor independencia, bienestar, reconocimiento de los otros como otros, sus diferencias y el crecimiento y complejización de las relaciones de los miembros entre sí.

4.1.1 Autoridad desde la tradición

Cuadro 2. Elementos enmarcados en la tradición encontrados en el caso 1.

Elementos enmarcados en la tradición						
	La cultura institucional aparece como determinante de algunas prácticas.	Se utilizan estrategias y prácticas consideradas institucionales en las clases observadas.	El docente o directivo menciona la religión como marco para sus acciones durante la entrevista. Se hacen referencias a Jesús , su vida o se utilizan las comparaciones (parábolas).	La religión es justificativo o razón para marcar cómo se debe comportar los alumnos en las clases observadas.	Los docentes o directivos recurren al rol o investidura como explicación o justificación para marcar asimetría con sus alumnos.	El/los directivo/s enmarca/n su autoridad desde el rol. Marcan jerarquía y asimetría con los docentes a través del rol.
D1	X	X	-	-	-	N/A
D2	X	X	X	-	-	N/A
D3	X	X	-	-	X	N/A
D4	X	N/A	-	N/A	-	X
D5	X	N/A	-	N/A	-	-

Fuente: Elaboración propia

Universidad de San Andrés

La cultura institucional (retomando el concepto de Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) en este caso aparece como determinante de ciertas prácticas realizadas y estrategias utilizadas por los diferentes miembros de la institución. Todo el personal hace referencia a determinadas prácticas de manejo de grupo o de marcado de pautas propias de la institución como levantar la mano o el trabajo por colaboradores descrito anteriormente. La “normalización” también se marca como una estrategia preventiva propia de la institución para marcar las normas y reflexionar sobre ellas diariamente. En las clases se observó la utilización de estos recursos comunes permanentemente. Los docentes y directivos observados levantan la mano para pedir silencio o formar después del recreo. Apelan constantemente a los colaboradores de las mesas.

Todo el personal afirma que la institución incide en el ejercicio del rol docente. Reconocen pautas institucionales que siguen por estar inmersas en este contexto y creen que si no estuvieran de acuerdo con su ideario deberían buscar otra institución. Como con su equipo deportivo favorito, dicen que "tienen puesta la camiseta". Se refieren a

esta identidad institucional propia con términos como “carisma” o “magia”. Este carisma particular marca características docentes específicas que se requieren, como la dulzura, la flexibilidad, la tranquilidad, y una determinada pedagogía, inclusiva y personalizada. Todos los miembros nombraron al sacerdote fundador como guía, modelo o parámetro. La cultura institucional se presenta tan fuerte que hasta tiene un lenguaje propio con sus propias palabras. Esto se observa tanto en las entrevistas como en las observaciones durante la interacción con los alumnos. “*Primero saber en qué colegio estoy. Es muy importante la identidad institucional. No es lo mismo lo que yo voy a construir acá que lo que voy a construir en otra institución. Para mi la base institucional es fundamental. Cómo lo ve (el fundador), cómo se trabaja eso para mí es fundamental y por eso te digo que es una construcción. Yo construyo acá un rol docente de primero y también tengo que saber en qué institución estoy. Esto de utilizar las palabras. (...) Es más difícil trabajar, venir de otro lado, y adaptarse acá porque tiene como una magia particular. Esto se construye. Primero hay que ver el ideario. Cómo es tu colegio. Qué hace tu colegio, qué quiere tu colegio, cuál es tu objetivo.*”

El clima tranquilo que se vive en la institución es parte de esta cultura institucional. Las docentes nunca levantan el tono de voz y no existe el timbre; por lo tanto se muestra como una escuela con bajo nivel de ruido. Uno de los miembros del equipo directivo hace mención explícita de este factor durante la entrevista: “*Se vive un clima tranquilo. Yo lo veo porque visito otras escuelas y hay escuelas en las que se grita mucho y hay mucha tensión en el ambiente. Se nota la tranquilidad del clima en un pasillo. Acá nadie grita. Yo tengo la posibilidad de ver la diferencia. Me ha pasado de caminar un pasillo en escuelas y sentir la tensión de que camine un directivo o el escuchar "pórtense bien porque viene la supervisora", cuestiones que son del año del ñaupa. Y yo no estoy acostumbrada porque acá no se levanta la voz.*” Tanto el bajo nivel de ruido como la ausencia de tensión frente a la presencia de un directivo o supervisor son considerados como factores responsables del clima de tranquilidad. La docente auxiliar (D3) que tiene 7 años de experiencia en esta institución también rescata la manera en la que piden silencio sin gritar y la disposición de los bancos. “*El levantar la mano es genial. Me pasaba que yo tenía que dar clases en (otra escuela) y me decían “Bueno, gritá. Pero acá gritan las maestras para hacer silencio.” “Yo no. Nosotros levantamos la mano y hacemos silencio. Cuando ustedes me vean con la mano levantada hacemos todos silencio.” Y funciona. Obvio que hay que sacarlo desde chiquitos pero funciona. “O golpeá” Golpeaban las cosas para que se callen. “Gritar,*

golpear no es necesario. Vamos a hacer silencio todos." "¿Qué necesidad hay de que yo grite?" Eso está bueno de la institución. El sentarse en "U" que también lo vi en otros colegios pero bueno hacerlo de abajo en un primero desde chiquitos es mucho más fácil que hacerlo en un quinto o un sexto." Como lo destaca esta docente, la disposición de los bancos en las aulas es también una característica constante y coherente en toda la institución.

Esta es una escuela confesional en la que se comienza la jornada rezando cada grupo en su aula. Además cuentan con una hora de catequesis semanal a la que llaman "Vida Cristiana". Todas las aulas cuentan con una cartelera y un rincón o espacio de para esta área. Sin embargo, ningún docente justifica o explica cómo hay que comportarse a partir de la religión, Dios, Jesús o sus enseñanzas y parábolas. Sólo una de las docentes lo mencionó durante la entrevista diciendo: "*Lo religioso me ayuda mucho. Poder pensar que en cada uno está Jesús me ayuda un montón. Me ayuda saber que lo que les quiero dejar es que Dios los re quiere y que si están acá es por algo. Siempre esto es lo que yo más trasmito. Y como encima de estos chicos yo fui catequista durante todo jardín, ellos saben que eso es lo que corre. El agua que corre entre nosotros.*" Teniendo en cuenta las características de este actor, cabe destacar que fue maestra de catequesis y aclaró ser muy practicante. Trae la religión a colación, por un lado, como una ayuda para ella y, por el otro, como un código común: "*El agua que corre entre nosotros*". Si bien esta escuela es confesional y tiene tanto momentos como espacios dedicados a la religión, ésta no resultó justificativo o razón para comportarse de una determinada manera durante el período observado y éste fue el único miembro que mencionó la religión. Creemos entonces que este accionar está orientado por una convicción personal.

Si bien no apareció recurrentemente en todos los actores, la idea de que la escuela es el segundo hogar y la maestra la segunda madre se hizo presente en algunos discursos. Considerando que la autoridad de la investidura proviene del traspaso de la familia a la escuela como se ve en pensadores como Sennett (1980) y Kojève (2006) o en documentos de la Direccion General de Cultura y Educación (Resol. Nº 1057/14), esta institución sí considera que cuando los directivos necesitan intervenir en alguna situación es necesario trabajar con las familias: "*Cuando el directivo interviene estos últimos años tiene mucho que ver con la crianza. Uno tiene que intervenir mucho por "lo anterior". Nos encontramos en las entrevistas diciendo "Esto es anterior. Si no resuelve estas cuestiones no le va interesar aprender" Por muchas cuestiones de*

crianza estos "no" que nosotros queremos naturalizar en el aula a lo mejor no están naturalizados en las casas, que siempre es si. Hay cuestiones como el equilibrio del cuerpo, del cuidado, de poder mantener el cuerpo quieto y demás que se ya contaba con eso hace unos años en primero y que hoy no está. Entonces ahora hay mucho tiempo dedicado a esto o la intervención del directivo tiene que ver con eso. Esto con las familias. (...) Entonces las intervenciones tuvieron que ver con conducta, que tienen que ver con estos "no" no dichos o mucha mamá encima que no deja crecer." La vice-directora (D5), que acaba de asumir este rol y viene de muchos años de experiencia en primer año, habla de la necesidad de atender "lo anterior", "lo que tiene que ver con la crianza" que se necesita para poder avanzar con el aprendizaje. Este aspecto se identifica con el ámbito familiar y por lo tanto es necesario trabajarlo con la familia. La directora (D4) también lo dice: "*Vos te das cuenta cuando traes a un nene para retarlo, cuándo ese nene puede lograr entender de qué le estás hablando y cuándo no. Hay chicos que todavía no tienen incorporado el rol de autoridad en sus familias con su padre y su madre, entonces no van a registrar el de la docente y el mío. Y en esto trabajamos mucho con las familias porque hay muchas cuestiones de crianza. Llegan a primero con muy pocas habilidades sociales, con muy poco límite puesto.*" La instauración de la autoridad en la familia, primera institución de la que forma parte el niño, aparece en el discurso de este directivo como una necesidad para comprender el límite y la autoridad del docente en la escuela. Como desarrolló Dubet (2006), la directora percibe que estalló el rol. El docente no es una figura de autoridad solamente por cumplir su función sino que debe construir esta autoridad que al no haber sido construida por sus padres en casa en la escuela no hay registro por parte del niño. En este caso, el recurso del trabajo con los padres sobre aspectos "anteriores" o "de crianza" es recurrente.

Por último, las maestras y directoras también hacen referencia a cambios que deben afrontar a partir de las transformaciones sociales: "*Hoy el docente de primero trasciende lo pedagógico. Hay mucho de crianza. Hay mucho de cosas con las que vienen los chicos que tienen que ver con su bagaje, que tiene que ver con lo conductual, con problemas, con situaciones familiares.*" (D1) Las diferencias que encuentran muestran los cambios sociales descriptos y desarrollados en el marco teórico por las cuales el acompañamiento de las familias se hace cada vez más necesario para aunar criterios y ajustar lo que estos docentes llaman "la crianza". Pareciera que hay padres que no saben ser padres y se necesita trabajar con ellos para lograr construir la autoridad

pedagógica (Duschatzky y Aguirre, 2013). Las expectativas docentes no son cubiertas. Teniendo en cuenta el poco cambio que ha presentado la escuela, no extrañaría los docentes esperan contar con una autoridad inherente al rol. Sin embargo, los chicos llegan a la escuela primaria sin las capacidades que ésta presupone. El aparato escolar moderno contaba con un poder disciplinario que actualmente está ausente. "*Los chicos fueron cambiando. Hoy en día la cosa tiene que estar más marcada. El límite, el hasta donde, tiene que ser más claro y preciso. El "yo quería" corre mucho.*" (D2). Esta respuestas del "yo quería" es lo que Duschatzky y Aguirre (2013) llaman "subjetividad del pintó". Los alumnos hacen "lo que les pinta". Esto refuerza la idea de Sibilia (2012) sobre que estas generaciones se encuentran expuestas a lógicas de saturación de estímulos más que al confinamiento a normas generando entonces una tendencia a generar mayor percepción que constitución de conciencia. Ya no hay alumnos sino que los docentes se encuentran frente a niños que desde muy pequeños son usuarios mediáticos. Si el docente quiere alumnos tiene que construirlos.

Como para Dubet (2006), el desarrollo del oficio del alumno se encuentra a la par que el de las potencialidades del niño. "*Nosotros decimos mucho que en primero ellos aprenden el rol del alumno. No porque no lo fueran antes sino esto de que un alumno hay ciertas pautas que tiene que respetar, hay horarios, hay lugares que tiene que cumplir. No siempre puedo jugar. Ahora hay momentos que voy a tener que trabajar. Cada vez trabajo más. Nosotros en las entrevistas compartimos mucho esto. El rol del alumno se aprende y me parece que primero es un año clave. En cuanto más trabajemos ese rol del alumno después es el rol que se va a sostener en la primaria. Yo trabajo. Me hago responsable de lo que hago. Sigo la indicación de la maestra que no le hace a uno o dos como en jardín sino que nos hace a 30. Esto de aprender a ser alumnos, que es difícil para ellos, pero que tiene que ver con ir perdiendo estas cuestiones de jugar siempre, de mamá no está tanto encima, de la seño me lo dice una o dos veces y ya no me lo dice más. Esto de la independencia: el aprendizaje el rol del alumno.*" El "armado" de la escuela como lo definen Duschatzky y Aguirre (2013) ocurre en primer grado donde se establece el aula como espacio cristalizado.

Las docentes titulares observadas no se basaron en su rol para marcar asimetría con sus alumnos. Tampoco hicieron mención explícita con respecto a esto durante las entrevistas. La construcción de la autoridad en estos casos no implica apelación al cargo de maestro legitimado por el Estado-Nación en el nacimiento de la escuela. Sin embargo, tanto la docente auxiliar (D3) como la directora (D4) afirmaron que ellas en el

aula son “una maestra más”. En estos dos casos la autoridad frente a los alumnos está presentada desde el rol del maestro. Tienen derecho a intervenir, marcar, sancionar porque son maestras también. No es menor el hecho de que los miembros que mencionaron esto no son en realidad docentes a cargo de los grupos sino auxiliares o directivos y, por lo tanto, podrían tener frente a los alumnos una menor o mayor jerarquía que los maestros de clase. Esta referencia al rol implica entonces en ambos casos un estar y trabajar a la par que los docentes frente a los alumnos. Acá se observa la falta de subordinación de los maestros al director para los niños desarrollada en la investigación de Castorina y Lenzi (2000). Ahora cuando esta misma directora (D4) se refiere a la comunicación con los padres aparece esta jerarquía mayor al docente “*Yo firmo los cuadernos. También para que vea que ya apareció la directora. Cuando aparece la directora es porque con la maestra no fue suficiente.*”

Esta jerarquía también aparece frente a los docentes. El equipo de conducción se muestra seguro de su rol directivo y su gestión. Afirma marcar claramente su autoridad y la define utilizando diferentes binomios que confluyen la misma idea: asimetría y confianza, distancia y encuentro, límite y dulzura, firmeza y calidez. Por ejemplo uno de los directivos dice: “*La relación es asimétrica pero es asimétrica con todos, con los docentes también es asimétrica. Yo no tengo docentes amigos. Mis docentes son mis docentes, así como cuentan conmigo y compartimos un montón de cosas, mucho de la vida, de los dolores y alegrías.*” Asocia la facilidad con la que asumió la autoridad de directivo porque venía de otro nivel, no del Nivel Primario, y con otros conocimientos: “*A mí no me costó asumir la autoridad desde este sentido. Yo venía con una formación universitaria con una serie de saberes que no tiene un maestro de grado y que se necesitan para la gestión.*” A su vez, esta seguridad del directivo y la jerarquía que marca frente a los docentes también refuta de alguna manera el lugar de la autoridad “legal-racional” que describe Monserrat (2012) en la que el profesor aparece como su propio jefe. La directora marca explícitamente que el docente tiene que dar cuenta de lo que hace en el aula desmitificando la idea de que el maestro puertas adentro tiene el derecho de hacer y deshacer a su antojo. Sin embargo, es imposible tener pleno conocimiento de lo que el docente hace cuando se cierra la puerta y queda solo frente a su clase.

La firmeza que muestra el directivo y su asimetría con el cuerpo docente se ven contrarrestadas con el encuentro generado con su activa participación. Diferente a lo expresado en la investigación de Castorina y Lenzi (2000) en la que los niños aseguran

que su función es retar a los que se portan mal y en las palabras de Dubet (2006) que cree que el director debe preservar una imagen autoritaria, el directivo aparece como partícipe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantiene un vínculo más cercano y se presenta como una docente más. Lo participan en lo que están trabajando, tanto lo puramente pedagógico como lo más conductual o actitudinal. Una docente (D2) afirma: "*Yo no soy de solicitar intervención del equipo directivo. Sí una vez la invitamos a Mariela a una normalización porque costaba mucho escucharse porque se interrumpían mucho. Le compartimos lo que estamos intentando, que necesitamos crecer. (...) La hicimos partícipe a Mariela que eso era algo que nos estaba costando. Estuvo bueno porque ese alguien de afuera directivo sabía que eso nos costaba. Era partícipe.*" Los docentes la "invitan", la "hacen partícipe" y esto da lugar a ese encuentro que contrarresta la distancia. La directora (D4) describe su rol diciendo: "*Entro al aula. Trabajo con ellos. Si me tengo que sentar para ver cómo trabaja un nene me siento y veo el proceso del nene. Si me lo tengo que traer a trabajar acá también. De la misma manera que pueden venir para que les ponga una felicitación porque hicieron algo bien o por una sanción disciplinaria. Nosotros lo que hacemos siempre es acompañar la autoridad del docente. Creo que se construye autoridad primero delegándole la autoridad al otro. La primera autoridad es la maestra o el docente que está en ese momento cuando esa autoridad no fue suficiente para enmarcar a ese niño aparece el directivo sosteniendo el quehacer del docente. El primero que pone el límite es el docente. Yo no voy a poner una sanción por algo que vio otro. Ese otro va a firmar y yo voy a rectificar su firma. De la misma manera que si la veo yo, la pongo yo.*"

Las maestras afirman que le piden intervención a este directivo partícipe que acompaña el rol docente cuando se presenta un caso de violencia ("se pegan") o cuando registran que el alumno no está bien (llora mucho, lo ven mal, algo les llama la atención). No existe la idea clásica de "mandar a un chico a dirección" sino que la propuesta es: "¿No lo querés charlar con Carolina (D5)?" Se les pide colaboración. Se toma al directivo como un tercero que viene a ser testigo, a aportar una mirada externa o a "cortar esta situación" (D5). "*Nos pasó este año con una nena que venía de otra escuela y se ponía muy nerviosa, lloraba, no quería venir a la escuela. Con los papás terminamos de desentrañar que ella iba a una escuela en donde la directora cada vez que entraba era para retar y yo justo entré mucho al aula y soy de tocar a los chicos el pelo, el hombro y ella cada vez que yo le hacía así en el hombro se frisaba. Para*

nosotros es tan natural que yo pueda entrar en el aula y yo diga "hola chicos", "hola Marie" y que yo pueda preguntar qué están haciendo, sentarme al lado. No es esa autoridad que entra y todo el mundo se tiene que parar y saludarte, que viene a ejercer un rol de inspección. No es así. Yo no puedo ejercer así el rol porque la verdad es que me sale la veta docente antes. De la misma manera que si tengo que poner un límite o contestar como les contesté el otro día, lo digo. (...) También los papás piensan que la directora los va a echar y no es así. El directivo acá aparece más cerca. No aparecemos sólo para echarlo porque no tiene que ver con nuestro proyecto. Si yo aparezco sólo para tomar la decisión de "bueno te vas" todo lo anterior me lo perdí. Entonces dónde está mi tarea pedagógica. El directivo tiene una tarea pedagógica muy importante, así lo entendemos en esta escuela." Este directivo define su tarea diferenciándola de la "inspección". Ella no entra al juego para echar a un alumno sino que acompaña el proceso pedagógico y actitudinal como parte de su tarea pedagógica. Esta es su manera de ejercer el rol "porque le sale la veta docente". Como lo veía Dubet (2006), la vocación está por encima del rol.

La directora del Nivel en el comentario anterior hace referencia a una situación en la que tuvo que "poner un límite". Su respuesta al alumno apeló a la "hipótesis de dueño" que presentan Castorina y Lenzi (2000), desarrollada en el apartado sobre tradición del capítulo del marco teórico. Este caso era uno de los encuentros del proceso de articulación del Nivel Inicial y Primario, los alumnos de primero llegaron a su aula y se encontraron que los niños de sala de 5 seguían adentro terminando la actividad. Aunque estaban al tanto de que durante su hora de informática ellos iban a estar en el aula de primero, cuando volvieron uno de los chicos de primer año les dijo "este es mi aula" y la directora le contestó: "No señor. Acá la dueña del aula soy yo." Su autoridad se construyó a partir de las relaciones patrimoniales mostrando que ella es la "dueña" de la escuela, las aulas son su propiedad y no la de los niños que las usan.

La tarea pedagógica que tiene el directivo y la posibilidad de que trabaje activamente con el alumno en el aula, en vez de intervenir únicamente a través del docente, hace que estos roles presenten menor rigidez y sean menos tradicionales. En cuanto a los docentes, las maestras de primer año de la Educación Primaria de este caso no justifican su accionar o refuerzan su legitimidad apelando a su función con frases como "lo tenés que hacer o esto es así porque yo soy la maestra".

Si bien ha surgido del análisis de este caso la idea de flexibilidad, todavía se observan elementos de rigidez en el espacio físico con el pizarrón en el frente del aula y

en el ordenamiento temporal con los horarios de materias especiales. Sin embargo, el sometimiento a las reglas establecidas se camufla en la justificación permanente. El discurso en ocasiones parece mas bien aniñado con un gran uso de diminutivos mas que una obligación a "hablar como viejos" pero se pudo distinguir el uso de vocabulario determinado como parte de este lenguaje común que tanto docentes como alumnos emplean.

En resumen, la identidad y la cultura institucional se presentan como rasgos muy marcados que determinan muchas de las prácticas y estrategias utilizadas por los diferentes actores para ejercer su rol docente y construir su autoridad pedagógica. Si bien aparecen elementos del paternalismo y patriarcalismo, éstos son esporádicos y no aparecen recurrentemente. Formar parte de esta comunidad influye tanto en los docentes que deben utilizar una serie de prácticas como en los alumnos que son instados a realizar lo que sus maestras les piden por su propio bien y el común. El pertenecer implica un compromiso con el otro.

4.1.2 Autoridad construida desde el saber

Cuadro 3. Elementos que refieren al saber encontrados en el caso 1.

	Elementos que refieren al saber				
	El docente/directivo hace referencia a la importancia de la formación y capacitación del personal.	El docente utiliza su saber, conocimientos y/o experiencia para marcar asimetría con sus alumnos en las clases observadas.	El docente/directivo hace referencia a la importancia de organizar la clase y saber qué se va a desarrollar durante la misma.	El docente tiene un estilo tradicional: se presenta como la figura del saber. (Todas las clases son expositivas.)	El discurso docente en el aula se llena de controles y consignas.
D1	-	-	X	-	-
D2	-	-	X	-	-
D3	-	N/A	X	N/A	N/A
D4	X	N/A	X	N/A	N/A
D5	X	N/A	-	N/A	N/A

Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo hace especial hincapié en la importancia de estar bien formado para ejercer un rol de autoridad. Se muestra seguro del tipo de formación y del conocimiento que tiene. La directora del nivel (D4) afirma "*Por otro lado creo que la*

autoridad se ejerce desde el conocimiento y yo me siento segura del conocimiento que tengo y que voy construyendo porque soy una persona que estudia permanentemente. Creo que es la única manera y la autoridad la detento desde ese lugar del ofrecer lo que sé que es otra función distinta a las maestras y de tomar las que ellas me dan que es una función diferente a la mía. (...) Yo creo que hoy un directivo tiene que estar muy formado. Antes se podía gestionar con un título de Nivel Primario o de Inicial, hoy no. Hoy no se puede gestionar con eso. Hay que tener otros saberes para la gestión." Los roles están claramente diferenciados. Su formación de base es Licenciatura en Ciencias de la Educación. Cuenta con 20 años de experiencia docente y 7 años de experiencia en la gestión. Tanto la directora (D4) como la vicedirectora (D5) pertenecen al equipo de docentes del Nivel Superior de la misma institución y están en continuo perfeccionamiento. "*Yo al estar en el Nivel Superior estoy todo el tiempo formada. Voy a reuniones de inspección cubriéndola a la directora de este nivel. Voy a La Plata. No es que me lo cuentan. Yo estoy en la movida de la educación nacional.*" Coherentemente, uno de los objetivos institucionales que aparecen en el Proyecto Educativo Institucional de este caso es el "generar procesos de formación permanente e integral para las personas que participen de la comunidad educativa."

Las docentes también definen autoridad desde el saber pero no se refieren a la formación o capacitación que poseen sino que hablan de "saber lo que van a hacer en sus clases, tener todo organizado, y estar seguras y convencidas del trabajo que van a proponer". Una de las docentes (D2) afirma "*Primero mucha serenidad. Estar siempre serena, tranquila. Transmitir eso. Un ambiente que esté preparado. Yo siempre trato de tener todo lo que voy a utilizar. A veces se me olvida algo y siento que se me va a ir lo que yo tenía pensado. Yo mi autoridad la marco asi. Mostrando lo que vamos a hacer. Estando contenta con lo que les voy a proponer. Con mucha seguridad, serenidad con los materiales que vamos usar. Convencida de que lo que vamos a hacer les va a traer un beneficio y con las cosas ya pautadas de antemano. Creo que está bueno porque ellos ya saben por dónde se mueven.*" La otra docente a cargo de curso (D1) destaca lo mismo "*Sí me resulta muy importante tener mi clase organizada, saber qué voy a hacer, qué recursos necesito, qué materiales. Necesito anticiparme. Si yo sé que un niño esta actividad que voy a hacer no la puede resolver, tengo otra. Estar organizado implica mucho cierta seguridad. Yo me planto en el aula y sé lo que voy a dar. Nunca improviso a pesar de la experiencia. (...) Para mí la autoridad la da el orden y este orden constante.*" Tener las clases preparadas y pensadas les da seguridad y a la vez el

orden y la rutina expresada como este "orden constante" les da un marco a los alumnos. Esta seguridad se transmite con tranquilidad y serenidad. El que tiene autoridad no grita. Estas ideas se reafirman expresando "*Creo que la autoridad se trasmite con el gusto por lo que haces, con la seguridad con la que lo hagas. Tenés que estar convencida de lo que vas a hacer y de lo que venís a hacer todos los días.*" Para este equipo de docentes el amor por lo que uno hace, al que se refiere Antelo (2004), también genera autoridad.

En ninguna de las clases observadas el conocimiento o experiencia de las docentes fueron utilizados como recursos para marcar asimetría en el aula. No se caracterizó a los docentes como figuras poseedoras del conocimiento frente a alumnos vacíos como describía Corea (2004) al decir que maestros se diferencian de los alumnos en un contexto institucional ya que los primeros saben y los segundos no. Esto no implica que en esta institución se desvalorice la experiencia ya que la diferencia que hace la capitalización de la experiencia docente aparece en los diferentes discursos. Por ejemplo, cuando uno de los directivos hace referencia a su experiencia en el aula concluye: "*Si yo evalúo cómo empecé dando clases a cómo terminé y sí mi autoridad en él aula cambió. Tenía otra solvencia, otra seguridad en mi misma, otra parada frente al aula.*" por lo tanto, como desarrolló Monserrat (2012), la autoridad docente se afianza con la experiencia ya que da mayor seguridad.

La escuela trabaja con una concepción de aprendizaje constructivista en el que el rol del docente es de "terapeuta", según la categorización de Fenstermacher y Soltis (1998), ya que guía a los alumnos para que ellos construyan sus aprendizajes a través de trabajos personales o colaborativos desarrollando de esta manera su ser. Los docentes definen su tarea como "despertar lo que los chicos traen": D2 dice "*Siento que los chicos tienen adentro todo y lo único que yo hago es despertar con alguna motivación o con algún elemento lo que ellos ya tienen.*" y D1 también afirma "*Esta búsqueda que este niño hace, en donde la interacción con el docente despierta, estimula eso que está ahí y sale*." El maestro no es el centro de todas las propuestas de las clases sino que toma diferentes roles dependiendo el momento pedagógico y el tipo de actividad. En algunos momentos el docente lidera la actividad y la actividad se centra en sus preguntas, respuestas y explicaciones. En otros momentos, el maestro se corre del centro para dar paso a la acción del alumno. Mientras que los alumnos trabajan individualmente, en parejas o en grupos, el docente se acerca ayudando o haciendo sugerencias. En general, toman la posición de organizador descripta por Harmer (2001) ya que organizan a los alumnos para realizar diferentes actividades individualmente, de

a parejas o en grupos y luego los asisten asegurando que la tarea se lleve a cabo. El estilo de enseñanza dista del tradicional que resulta más controlador.

En este tipo de clases en el que la clave está en enseñar a aprender y los alumnos cuentan con mayor libertad y a la vez participación en su proceso de aprendizaje el discurso docente aparece como menos categórico (Prieto Castillo, 1999). A continuación incluimos algunos ejemplos ilustrativos de este tipo de intervenciones docentes: *"Mañana vamos a retomar esto. Algunas actitudes que no están buenas, que las tenemos que repensar, de cuando elijo y de cuando me eligen y vamos a pensar también en ser muy responsables en los materiales que se piden porque se piden con tiempo para un día porque se necesitan para trabajar.", "Martín hace bastante que llegaste y todavía no lograste organizarte. Estaría bueno que empieces ya.", "Sebas y Bauti, Maira vino a decirnos algo y Maira es la colaboradora de la mesa. Lo dijo una vez, lo dijo dos veces, si no se cambian de lugar. Bauti vos vas a donde está Laura y Laura donde está Bauti. Así que a poder colaborar bien todos.", "No es el momento de ordenar. Eso lo podrías haber hecho antes o después."*

Este tipo de pedagogía en las que los alumnos cuentan con mayor libertad durante las clases es facilitada con la diferenciación de actividades. Tener actividades acordes al proceso de lecto-escritura o de razonamiento lógico matemático del alumno, en vez de estar todos realizando el mismo ejercicio, habilita mayor independencia y pone al alumno en el centro de la propuesta en lugar de que sean los chicos los que tengan que adaptarse a lo que el docente hace. La disposición del aula en grupos de trabajo también es acorde a este estilo de enseñanza ya que promueve el trabajo colaborativo en grupos.

4.1.3 Autoridad sostenida en la legalidad

Cuadro 4. Elementos que refieren a la legalidad encontrados en el caso 1.

	Elementos que refieren a la legalidad			
	El docente/directivo hace referencia a los estatutos legales que enmarcan el ejercicio docente.	El docente/directivo hace referencia a las leyes para marcar cómo se debe comportar los alumnos en las clases observadas.	El docente/directivo utiliza los binomios: prohibido-permitido/correcto-incorrecto/lo que vale o lo que no.	El docente/directivo dice utilizar recompensas/felicitaciones o castigos/sanciones para moldear la conducta de los alumnos.
D1	-	-	-	-
D2	-	-	-	X
D3	-	-	-	X
D4	X	-	X	X
D5	X	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

El estatuto legal apareció en el discurso de ambos directivos. La directora mencionó espontáneamente el trabajo con las leyes de educación nacional y provincial: "*Y entonces yo todo el tiempo traigo el reglamento de la Provincia de Buenos Aires, los derechos del niño, la Ley Federal y provincial de Educación. Todo el tiempo está el marco regulatorio.*" La vice-directora mencionó el trabajo con el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires como marco para el trabajo de las normas. El equipo de conducción del colegio se ampara entonces en la ley. Esto no aparece en los discursos o interacciones docentes que solo hablan de las normas institucionales o las pautas que ellos ponen en el aula.

Más que el binomio permitido-prohibido que marca la ley concebida como negativa, en esta institución aparece la concepción positiva de la norma y se define a la ley como un valor como se desarrollará más adelante. Sin embargo, esto no implica que las faltas no tengan consecuencias. Más de la mitad del equipo afirma que no cumplir con las normas tiene consecuencias y da ejemplos de sanciones o recompensas que aplica con los alumnos. Si bien la directora explica que no aplican sanciones en primer grado porque son chicos, ella misma habla después sobre esto. "*De la misma manera que pueden venir para que les ponga una felicitación porque hicieron algo bien o por una sanción disciplinaria. Nosotros lo que hacemos siempre es acompañar la autoridad del docente.*" No existen entonces sanciones disciplinarias como amonestaciones dada la edad pero sí se utilizan otros recursos para marcar el límite y mostrar que no cumplir

con la norma tiene consecuencias. Por ejemplo, se observó que un chico se quedó sin parte del recreo y se le envió una nota a sus padres comunicando lo sucedido cuando corrió en el patio bajo la lluvia.

El cumplir con las reglas está basado en la vida pacífica y segura en sociedad. "*Es parte de la sociedad venir acá a la escuela donde ya no estoy en casa con papá y mamá pero que sí... yo los quiero un montón como parte de esta comunidad, como parte de la sociedad. (...) Mi rol es ir apuntalando sus virtudes para desarrollarlas más y también aquellas cosas que a veces obstaculizan el crecimiento de todos. Porque sí acá pasa que yo soy maestra de los 31. Mamá es mamá de 1, 2, 3... Y acá venir a participar de un grupo donde a principio de año surgía mucho el "Yo quería". Este "yo quería" lo poníamos en función de "¿Todos podemos?" Porque si yo quiero ahora pintar, vos querés levantarte e irte, vos querés escribir en el pizarrón, no podemos hacer una clase. No podemos entender todos. También apuntalarlos desde esto. Podemos avanzar y dar pasitos en la medida en que todos vayamos poniendo lo mejor que tenemos y lo que obstaculiza, a veces el querer ser primeros, el querer hablar siempre, bueno a veces poder cederlo. Creo que esto fue un gran aprendizaje*" En este caso el límite es marcado por la vida en comunidad con un "¿Todos podemos?". Como Freud lo marca con el mito de horda primitiva del totemismo, el límite se marca para vivir en sociedad. La maestra le dice al alumno lo que puede o no hacer en relación a la convivencia en un grupo. De esta manera el límite lo pone el otro. La razón por la que no se puede hacer lo se quiere es que esto no es posible para todos. La vice-directora (D5) también lo explicita: "*Se aprende a estar en un grupo. Si bien en inicial ellos ya estaban en un grupo, el planteo desde el currículum en inicial es más de Área, de grupos cooperativos. Esto de que los 30 al mismo tiempo estén haciendo lo mismo es más de la primaria.*" Si bien ella menciona una idea más homogeneizadora de la primaria con la frase "estén haciendo lo mismo", la norma en este caso aparece como subjetiva a diferencia de la ley objetiva que considera a todos por iguales.

4.1.4 Autoridad disciplinaria-normalizadora

Cuadro 5. Elementos que refieren a las normas y su reflexión encontrados en el caso 1.

	Aspectos que refieren a las normas y su reflexión								
	El miembro de la institución tiene las normas institucionales claras.	El docente/directivo se refiere al manual/código de la escuela y habla de él con conocimiento.	El personal dispone del documento escrito para consultarlo cuando necesite.	El directivo/docente hace referencia a las normas o acuerdos de la clase durante las entrevistas.	Hay normas o acuerdos escritos en la mayoría de las carteleras de las aulas.	Se hace referencia a las normas acordadas en las clases observadas.	Se le llama la atención al alumno marcándole lo que debería o no hacer y dándole una razón basada en la utilidad de la norma y/o su bien personal o social en la mayoría de los casos.	El docente/directivo dice utilizar estrategias para generar autorregulación en los alumnos.	Trabajan consistentemente estrategias de evaluación de pares, autoevaluación y/o autorregulación durante las clases observadas. (Al menos una vez por semana.)
D1	X	X	X	X	-	X	X	X	X
D2	X	-		X	-	X	X	X	X
D3	X	-		-	N/A	N/A	X	X	N/A
D4	X	-	X	-	N/A	N/A	N/A	X	N/A
D5	X	-		X	N/A	N/A	N/A	-	N/A

Fuente: Elaboración propia

Si bien ningún miembro del equipo hizo referencia a un manual, código de convivencia o reglamento institucional, todos los docentes y directivos entrevistados afirman tener muy claras las normas institucionales y se muestran seguros en su proceder. Una de las docentes (D1), que tiene 6 años en la institución, dijo haber pedido escritos sobre el fundador en sus primeros años. El resto del equipo tiene al menos 15 años de experiencia en esta institución. Una de las docentes observadas (D2) cuenta con 27 años de trabajo en la institución. La directora tampoco hizo referencia durante la entrevista al documento de "normas de convivencia" pero, cuando se le consultó si la escuela contaba con un código, lo compartió. "*La norma ayuda al encuadre de la autoridad para toda la comunidad educativa. Creo que la norma nos preserva. Primero nos protege, nos preserva y es una oportunidad para el cambio.*" La norma es considerada un valor: nos protege y es una oportunidad. Trabajar con el marco no se concibe como un límite o una presión sino como una posibilidad. "*La norma es una*

oportunidad. No nos encasilla. Nos da la posibilidad de pensar. Tiene que estar justamente adecuada a la realidad de cada chico." Con la entrada del niño vaticinada por Dubet (2006) la norma se subjetiviza haciendo que la Escuela sea más maternal.

Un 60% de docentes y directivos hicieron referencia durante las entrevistas a las normas y acuerdos pautados en las clases con respecto a los espacios (el aula, el espacio de trabajo) y los tiempos (el trabajo personal, la puesta en común, el momento del año). D2 afirma "*Nosotros tenemos muchos acuerdos. Hay algunos que son propias de cada grado. También dentro del grado de cada tiempo. No estamos igual hoy que en marzo.*" D1 también dice "*Vas ayudando porque si tenés tiempos pedagógicos, como el trabajo personal, tenemos que trabajar en silencio concentrados en el trabajo y después si es en pareja puedo hablar un poco más y en el trabajo cooperativo… bueno ahí es distinto.*" En las clases observadas se vuelve permanentemente a estos espacios y tiempos: *"Sebas te sentás bien porque estamos en clase."; "En el aula no usamos gorro porque no es necesario. Lo sacamos y va a la mochila hasta el momento del patio. Tal vez en este primer recreo tampoco sea tan necesario sino en el segundo y más a la tarde. Pero en este primero ustedes fíjense. Si quieren en el recreo lo pueden llevar."; "Dejo de jugar con el cuerpo. Todos los juegos que quieran hacer los hacen en el patio cuando van al recreo, cuando terminaron de almorzar, en esos momentos que son libres. Ahora que vamos a empezar la puesta en común listo de juegos."* Resulta significativo destacar que en el 40% que no mencionó esto se encuentran personal directivo que no trabaja esto regularmente en el aula o personal auxiliar que no tiene un grupo a cargo. En las carteleras de aulas y pasillos no se observan normas o acuerdos normativos. Sí presentan cuestiones organizativas como las mesas de trabajo y sus colaboradores o el horario con los diferentes momentos pedagógicos.

Cuando las docentes les marcan algo a sus alumnos les dan un justificativo, razón o explicación en la mayoría de los casos. Por ejemplo, la D2 dijo en diferentes momentos observados: *"Vicky ahora dejamos el lápiz porque no nos ayuda a rezar tener algo.", "Yo no puedo estar atenta a los nenes porque hay mucho ruido.", "Hay demasiada conversación. Tratemos de estar más serenos porque ahora viene la parte de escribir y necesitamos para pensar estar en silencio." "Deja la voligoma y la regla porque ahora no la necesitas."*. La D1 expresó durante las clases *"Tanto Francisco como Martin se olvidaron de levantar la mano. Tenemos que acordarnos porque si no gritamos y no nos escuchamos.", "¿Sabes una cosa Marcos? Mica levantó la mano para hablar. Marcos, hacé lo mismo porque si no no nos escuchamos, acuérdense. Es*

muy importante.", "La mesita 4 me parece que no está respetando el escuchar a sus amigos. Están diciendo cosas sumamente interesantes. Y siempre sabemos que nos enriquecemos con lo que el otro aporta. Nos abre la cabeza. Nos da una idea.", "Me siento bien. Me acuerdo que le hace mal a mi espalda estar mal sentado.", "Si estoy acá, estoy en silencio. Me tengo que trasladar en silencio porque el resto del colegio está trabajando." Como se ve, estos varían entre una explicación del momento en el que están y una razón basada en el bien personal o común que trae cumplir eso. La norma se concibe de esta manera desde sus efectos, como lo describe Macherey (1990), y se trabaja y construye la normativa desde la razón "*Todo el trabajo de la normativa que se hace. Las normas si salen de ellos es mucho mejor. Uno avanza con las normas de tránsito son necesarias. Esto del porqué de la norma, con un sentido, no porque sí, porque hay que hacer caso sino por que nos sirve: aprendes mejor*."

Todos los actores mencionan el diálogo y la reflexión con el alumno como recurso primordial a la hora de no cumplir con las normas y la importancia de trabajar con los padres. "*Un nene que entra acá y te dice que linda la lámpara, las muñequitas y vos le estas diciendo que acaba de pegarle a fulanito y eso está mal porque no se pega y no logra registrar, no tiene sentido que uno lo sancione. Entonces nosotros lo que hacemos habitualmente cuando vemos este tipo de cosas es... Primero en 1ero no se ponen sanciones porque son muy chiquitos. La sanción tiene sentido porque nosotros pensamos siempre el tema de la norma como un valor. La pauta de conducta tiene que ver con un valor a trabajar en los chicos y eso tiene que tener con un límite que está dado por la sanción pero tiene que haber reparación sino no es educativo. Acá las amonestaciones no existen y eso no significa que no se le haya dicho a una familia "Llegamos hasta acá. El año que viene no podemos seguir acompañando." Existe esa posibilidad pero haciendo un camino con los chicos y con las familias. Cuando vos ves que la familia está comprometida, buenísimo y si no cada uno decide donde transitar la escolaridad. Todos tenemos libertad. Cuando uno ve que esto no es así en el cuaderno. Yo firmo los cuadernos. Escribo: "Señores Padres hoy conversé con su hijo por tal cosa. Fue observado por la dirección del nivel." También para que vea que ya apareció la directora. Cuando aparece la directora es porque con la maestra no fue suficiente.*" La ausencia de medidas disciplinarias en esta institución, como las amonestaciones, no implica que no existan consecuencias cuando no se respeta la norma. Pero el límite dado por la sanción es acompañado por la reparación ya que la norma es considerada un valor en esta institución. Se identifica entonces en este caso la concepción positiva de la

norma de Foucault que remite a la tesis de productividad donde la normativa define un campo de acción posible (Macherey, 1990). En coherencia con la directora, la vice-directora afirma: "*Si creo en esto de la normativa pero entendida como valor. (...) y la normativa que de hecho te lleva todo el año. La normativa pero como valor. No porque sí sino ir desmenuzando por qué será importante que me siente derecho. ¿Da lo mismo si me acuesto? ¿Me salió bien la letra? ¿No me salió bien la letra? Que vayan comprendiendo el por qué existen esas normas a mi me funcionó desde ahí, esto del rol del alumno.Me parece que es lo que los va ayudando en este proceso de ser alumnos y que obviamente la familia tiene una función 50% porque ellos salen del hogar con sus primeras normas de la casa y después las trasladan al colegio. Entonces en primer grado se pone mucho en juego esas normas que están adquiridas y las que no.*" Se reconoce la importancia de los padres y el ámbito familiar en la construcción del superyo y la consecuente instauración de la autoridad en el niño. Desde esta concepción, es menester trabajar en conjunto con las familias como lo hace esta institución. Como anunció Dubet (2006), junto con el niño han ingresado a la escuela los padres. No sólo hay que tener en cuenta a ese niño como persona a desarrollar sino que también hay que trabajar con las familias de esos niños.

Las estrategias mencionadas recurrentemente por todo el personal son el diálogo y la reflexión en el momento institucional que denominan como "normalización". Este es "un espacio de interiorización de hábitos de trabajo y convivencia. Es un espacio de auto evaluación del comportamiento propio y grupal y un tiempo propicio para trabajar diversas estrategias de formación en valores."[7] "*La construcción de la normativa se construye con el nene y con esta construcción que una plantea con las normas tengo mucho de hablar, de reflexionar, no de imponer. Hay cosas que son peligrosas, que no es que sea impuesto pero es así o es así. (...) Mi estrategia es mucho de hablar. Las normalizaciones para nosotros son imprescindibles, que muchas veces están ligadas a algún problema particular o un cuento, que este grupo requiere que ellos se den cuenta de lo que necesitan o la reflexión de un cuento. (...) Hay cosas que no se puede porque es riesgo y hay cosas que tienen que ver mas con esto de respetar al otro, de valorar al otro, con poder ponerme en un lugar de decir "a mi no me gusta que me traten mal". Que tiene que ver con la construcción de uno. Yo puedo estimular y ayudar que después le permite reflexionar al niño.*" El momento de la normalización es en el que se realiza

[7] Definición sacada del Proyecto Educativo Institucional.

un trabajo preventivo. Durante las observaciones, las normalizaciones consistieron en momentos de compartir sobre cuestiones personales o familiares de los chicos como viajes o eventos familiares, o momentos de reflexión sobre determinados comportamientos, conductas y actitudes. Por ejemplo, un día de lluvia la normalización consistió en recordar todos juntos en qué espacios podían tener el recreo y en por qué es importante no mojarse.

Todo el equipo docente y directivo menciona estrategias específicas, como el espacio de la normalización ya mencionado, para generar la autorregulación de la conducta en los alumnos. Además, se suma el trabajo con colaboradores realizado consistentemente en toda la primaria. Esto consiste en que cada mesa de trabajo tiene un alumno designado por semana como "colaborador" que será el encargado de ayudar a todos los integrantes de esa mesa a estar listos para trabajar. Levanta la mano para pedir silencio, reparte los materiales o les recuerda a sus compañeros las consignas dadas por la maestra. Esta práctica es diaria y habitual en esta escuela. Las docentes se refieren a los colaboradores permanentemente. Como ya se especificó, en todas las aulas están escritos en las carteleras los nombres de los colaboradores por mesa. Al finalizar la semana, los colaboradores autoevalúan su desempeño y son evaluados por sus pares. Con respecto a esta práctica la directora dice: "*Nosotros en una época poníamos los responsables del aula. Yo hace siete años que hablo del colaborador, que es otro concepto. El responsable da cuenta. El colaborador nos damos cuenta entre todos de lo que pasa. Somos todos parte. Es otro concepto. (...) La responsabilidad la ejerzo yo nada más. Es una cuestión muy individual. La colaboración la ejercemos entre todos y yo le doy cuenta al otro. No le doy cuenta sólo a la maestra. Es otro concepto diferente. (...) La primera evaluación que presencié tuve que salir porque me emocioné tanto que me puse a llorar. No podía creer que personitas tan chiquititas dijeran "Yo hice mal esto porque me puse a jugar con fulano así que tengo que pedirles disculpas." "Y sí tenés que pedirnos disculpas." Cuando somos más grandes cuánto se nos imposibilita el poder decir eso después. Lo de los colaboradores es bárbaro*." La referencia al ejercicio de evaluación de pares y autoevaluación del rol de colaborador vuelve a darle peso a lo social. "Todos somos parte y damos cuenta de lo que hacemos al otro". Existe una responsabilidad social que los miembros de la comunidad se exigen mutuamente cuando por ejemplo los chicos se dicen "Y sí tenés que pedirnos disculpas." De esta manera la autoridad es construida al inscribir al otro en una comunidad humana como establece Greco (2012). Esta responsabilidad sólo es posible si previamente hay libertad

para accionar. En tanto la norma es considerada una potencialidad, los actores cuentan con la libertad de accionar y luego responder por lo hecho haciéndose responsables. En el Proyecto Educativo Institucional se establece: "El ambiente de distensión ayuda a crecer en libertad con capacidad de elección y adhesión a valores permanentes, el respeto mutuo, la preocupación por el otro, y estimula la responsabilidad de cada uno según sea su edad y tarea, permitiendo sentirse copartícipe de la labor educativa." La libertad entonces estimula la responsabilidad.

4.1.5 Autoridad basada en lo vincular

Cuadro 6. Elementos que refieren al vínculo entre docente y alumno encontrados en el caso 1.

Elementos que refieren al vínculo entre docente - alumno					
	El directivo/docente hace referencia a la importancia del vínculo entre el docente y el alumno. (La relación que el maestro construya con él, el conocerlo o el cariño que le tenga.)	El directivo/docente hace referencia durante las entrevistas a la importancia de tener en cuenta al alumno como persona: sus sentimientos y la situación que vive la familia.	Se registra al menos un comentario referido a los alumnos como niños: su personalidad, sus sentimientos y sus situaciones familiares en las clases observadas.	En las carteleras se observa referencias al alumno como persona (sus sentimientos, vínculos y situaciones sociales y familiares.)	El docente/directivo hace referencia a sus propios sentimientos. Menciona emociones que les causan los alumnos en las clases.
D1	X	X	X	X	X
D2	X	X	X	X	X
D3	X	X	-	N/A	X
D4	X	X	N/A	N/A	X
D5	X	X	N/A	N/A	X

Fuente: Elaboración propia

El vínculo entre el docente y el alumno es central para esta institución. Todo el equipo comienza mencionándolo como definitorio del rol docente y afirmando que esta relación es lo que les permite marcar límites "firmes y cálidos". Los vínculos en esta escuela se muestran cercanos, hecho que da lugar a la "calidez" de la que hablan los miembros de la institución. Todo el personal se llama por su nombre de pila o su sobrenombre. Los alumnos también se dirigen a sus maestros y directores de esa

manera. No las llaman como "seño", "señorita" o "señora directora". No se utilizan ni apellidos ni cargos para referirse a otros.

Todos los actores entrevistados afirman que conocer a los alumnos es muy importante. Como ya se mencionó, las docentes no sólo saben los nombres y características de sus alumnos sino que conocen sus familias: saben su constitución y los nombres de los diferentes miembros. Están al tanto de eventos familiares como cumpleaños y viajes. "*Me parece que es una experiencia de vínculo que no es familia sino que es alguien de afuera que me quiere mucho y que por eso también me ayuda. (...) Creo que también es una buena experiencia para ellos sentirse queridos, aceptados, conocidos. Yo trato de conocerlos mucho. (...) Es fundamental tener un vínculo personal con el alumno y después también en cómo te cae este grupo. Yo creo que es muy base que vos puedas establecer un vinculo cercano, cariñoso, con límites. Que ellos te perciban como una ayuda fiel y firme, pero también con cierta distancia, sabiendo que soy maestra de todos.*"

Pero como bien decía Abramowski (2010) el querer se vuelve un imperativo. El docente tiene que querer a sus alumnos y si este amor no surge naturalmente tiene que ser construido: "*Creo que mi rol es ese: mostrarles que lo tenés adentro todo y lo tenes que desplegar. Y que te queremos y que si hay que ayudar a ubicarte a veces también te ayudamos. Si hay que enojarse nos enojamos. si hay que marcar más, marcamos más. Siempre con cariño con amor y cuando eso no me surge naturalmente lo trato de pensar y encontrarle lo bueno, lo que quiero destacar*." El desarrollo del niño es el centro de esta pedagogía personalizada. Esto es tan importante como el desarrollo escolar. El niño feliz traerá a un buen alumno. (Dubet, 2006)

El vínculo personal y cercano aparece como central en esta escuela. El maestro conoce y quiere a cada uno de sus alumnos. Como marca el legado de la pastoral en la educación, conoce y llama a cada uno por su nombre. Sin embargo, la cercanía y el cariño tienen un límite: no implican simetría. "*Hay una línea muy finita que separa el ser educado del ser maleducado que no es tan fácil percibirlo. Pero hay gestos que no te están gustando, que creen que por esta modalidad amorosa y cercana somos amigos y no somos amigos.*" Esta modalidad cercana a la que refiere la directora (D4) es definida por la vice-directora (D5) como la "*idea del fundador de que con la dulzura se educa*". Acorde a la definición de la autoridad como el límite dulce y firme, la distancia con la posibilidad del encuentro, o la asimetría y la confianza.

"*Una vez un papa me escribió agradeciéndome algunas cuestiones que estaban vinculadas a que el poder estaba volviendo a un cauce donde la autoridad se podía ejercer con firmeza pero con calidez. Si yo me tuviera que definir de alguna manera seria así. Soy firme, a veces soy tajante, pero al mismo tiempo el otro sabe que cuenta conmigo. Tengo empatía con el otro y eso no quiere decir que no pueda decir "este es el límite". Pero me cuesta diferenciar porque lo ejerzo como mama de la misma manera en la vida. A mí nadie me va a decir "che Marie ¿cómo estás?" Creo que no doy lugar al che y cuando me lo dicen me desubican porque creo que puedo tener mucha confianza pero dentro de un estilo y pienso que hay una formalidad. Soy muy formal. Las familias lo saben y mis maestras lo saben.*" Estas dualidades pueden analizarse a la luz de la hipótesis sobre la demanda de amor de Miller (2011). Este pensador sostiene que las demandas de amor son demandas de nada: no es la demanda de un objeto sino que demanda lo que sea, siempre que sea un signo de amor. "La demanda de amor se dirige al Otro en la medida en que no tiene. Esto es lo que justifica definir el amor como el don de lo que no se tiene: dar prueba de la propia falta." (Miller, 2011)

El equipo directivo también valora este vínculo entre docentes y alumnos y cree que preservarlo es parte de su rol: "*Yo les digo: cuando haya que decir algo que enoje al otro, lo digo yo. Ustedes tienen que preservar el vínculo. Ustedes tienen que seguir siendo la señorita Lucía que es amorosa que quiere a mi nene, que lo mira y que lo conoce. El rol del directivo es otro. Entonces cuando hay que poner o decir algo que no va a ser tan bien visto, ahí aparece el directivo.*" Más allá de la valoración del vínculo entre el docente y el alumno y la diferencia que establece entre el rol docente y el directivo, hay un reconocimiento en este actor de la importancia de la mirada del adulto maestro sobre el niño. El reconocimiento del otro a través de la mirada, como desarrollan Viñar (2012), Finkielkraut (1986) o Sibilia (2012), es parte de este vínculo entre docente y alumno.

Como ya mencionamos, el vínculo entre directivo y alumno también es cercano. Trabaja en el aula como una docente más y desde ahí construye su autoridad frente al niño: "*El discurso que nosotros tenemos es que nosotros somos un docente más. Lo que le contesté a un nene de sala de 5 que me dijo "vos no me podes firmar porque no sos la seño" es que yo soy la directora y soy una seño más.*"

La cercanía se da también con la comunidad de padres. Todos los miembros entrevistados hablan sobre el encuentro con los padres y la importancia de trabajar en

conjunto con las familias. Mencionan la importancia de mantener un diálogo fluido con los padres y declaran tener este espacio en la escuela. El equipo directivo se organiza para que un miembro siga a un grupo durante toda la escolaridad en ese nivel permitiéndoles de esta manera tener un seguimiento más cercano de las trayectorias. "*Para nosotros conocer esas familias y ver cómo van haciendo el proceso durante los seis años es muy importante porque en las reuniones de padres acompañamos e intervenimos*."

La directora hace mención explícita sobre la importancia del vínculo con las familias, la realidad que vive la comunidad y los sentimientos de los padres. "*Creo que está bueno escuchar. (...) Y para establecer el vínculo con las familias tengo que abrir el diálogo. No tengo otra opción. Familias que escribían cosas muy enojados entonces el primer año que yo estuve Norma se reía porque yo decía "¿esta señora por qué escribe así? mira como agujereo el cuaderno. Vamos a citarla mañana a la mañana. para qué? me decía Norma. Para ver porque esta tan enojada. Entonces cuando empecé a citar. Empezaron a ver que dejaba que largara todo el enojo ridículo que tenía pobre mujer. Sí, se notó que estaba enojada. Bueno, vamos a cuidar lo que escribimos en el cuaderno porque su hijo ya lee. No está bueno. Puede ir por un descuido en la mochila del otro y que lo otra persona. No se pone nombres de chicos en el cuaderno. Y hay familias con las que costó y ahora están en la secundaria y se bajan del auto a saludarte a decirte gracias Mariela cómo te extrañamos te agradezco lo que nos acompañaste y quizás era este encuadre nada más. Es una época difícil hay mucha gente enojada. Hemos vivido muchas familias que se han quedado sin trabajo. Todo esto genera enojo por demás*." Se muestra un trabajo comprometido y constante con las familias que implica conocerlas, escucharlas y acompañarlas. Esta concepción se distingue de la simple queja sobre la realidad actual que critica la educación familiar.

En las carteleras se observa referencias al alumno como persona. Cuelgan fotografías familiares y relatos que las describen. También hay sectores que muestran diferentes cuestiones personales como qué les gusta o qué mascota tienen.

En ocasiones les explicitan a los chicos las emociones o sentimientos que algún comportamiento les causa. Por ejemplo, una docente le explica a un alumno que está enojada con él porque se mojó con la lluvia durante el recreo, otra dijo que no le gustaba que rompieran unos números que la docente auxiliar había hecho con mucho esfuerzo. Durante las entrevistas fueron recuperadas estas situaciones, momento en el que los docentes vuelven a traer a colación los sentimientos que esto les causó:

"*Estuvimos 15 minutos hablando de la lluvia y el lo único que hizo fue tomar eso como una invitación y eso me dio un poco de bronca y un poco de no pudiste cumplir con lo que habíamos pautado para el recreo. Había muchas opciones y elegiste la que justo dijimos que no.*"

La directora hizo referencia también a sus sentimientos en diferentes situaciones frente a docentes y alumnos: "*Una sola vez me negaron el saludo y yo la llamé y le dije: "No, a mí el saludo no me lo vas a retirar. Somos adultos. Yo no soy una adolescente que me voy a quedar pegada al enojo de ayer." "No lo que pasa es que con la directora anterior." "No me interesa. Esta es Mariela y con Mariela es así."(…) Los chicos se dan cuenta. Ellos dicen "viste que ella no grita pero te das cuenta que está enojada". Ellos saben cuando entro contenta a decirles algo bueno y cuando entro al encuadre.*" Con los sentimientos y emociones también se "enmarca" a los alumnos. Al traer a colación las emociones que los alumnos provocan en ellas, las maestras y directoras muestran como ponen en juego su personalidad.

Cabe destacar que todos los miembros de la institución entrevistados hacen referencia a lo bien que trabajan en equipo y al impacto que tiene esto en el trabajo diario. Se menciona que tanto el equipo directivo como el docente trabajan colaborativamente, mantiene un buen clima laboral y "se llevan bien".

4.1.6 Experimentación

Al indagar qué otros elementos aparecen más allá de los modelos analizados hasta ahora, la idea de que hay "momentos para cada cosa" resultó recurrente en esta institución. Todos los actores hicieron referencia durante las entrevistas a esto, se mencionaron diariamente en las clases observadas y aparecen en los documentos escritos. Las normas son diferentes en cada espacio y momento: son reglas de juego. Los docentes no construyen su autoridad a partir de su investidura sino que recurren a las reglas de situación.

Desaparecen las leyes universales y por lo tanto hay que marcar las reglas según cada situación. Es por esto que los maestros sienten que ahora "tienen que marcar más": "*Si, los chicos fueron cambiando. No son los mismos nenes. Hoy en día la cosa tiene que estar más marcada. El límite, el hasta donde, tiene que ser más claro y más preciso. Porque muchos no lo tienen.*" Por un lado aparece el límite, el marcar, la

firmeza y, por el otro, la flexibilidad y la opción. "*Yo soy la que propongo, la que traigo, la que doy ciertas pautas. Algunas son inamovibles y otras son flexibles. Hay algunas que son pistas que pueden ayudar a organizarte pero el que no las toma busca otra forma y, mientras eso sea positivo para él y para los demás, son bienvenidas pero hay ciertas cosas que están pautadas. Ellos las conocen. Ya las dijimos. Están incorporadas. Cuando llegan ponen esto acá. Esto va allá. Tengo un ratito para charlar, para dibujar que es libre y después yo digo "empezamos" y papel que queda yo lo saco y ya saben que es así.*" La maestra pauta y ella misma construye la autoridad. Ésta no proviene de las leyes o normas sino de su accionar. El no cumplir con lo que ella pauta tiene consecuencias: "*Lo mismo que pasó hoy con lo de la lluvia. Ante el primero que no cumplió eso por bien propio sale y tuvimos una conversación y llevó una nota a la casa porque no pudo cumplir lo que habíamos dicho*."

El docente mismo, su persona y su personalidad se vuelven el centro también: "*Me parece que está naturalizado en mí y yo soy de esa manera donde sea. En la docencia yo creo que se juega mucho como uno es en la vida. En mi vida personal soy igual. Soy muy dulce pero si tengo que marcarte algo te lo voy a marcar. Uno lo lleva al rol.*" El docente "es asi", lo lleva en la sangre y lo traslada al rol. "*Yo creo que la autoridad es algo innato. Si no la tenés es muy difícil construirla. Hay algo en mi personalidad que pone un límite y una distancia. Y también pone la posibilidad del encuentro. Yo no veo la autoridad sin la posibilidad de trabajar con el otro. Y desde ese lugar yo puedo involucrarme con el otro y exigirle en la medida en que yo me exijo. Yo soy la primera que llego. No le podría decir a un docente mío no estás llegando a horario si yo no cumplo con el horario. Yo creo que desde ahí construyo la autoridad. Yo creo que las relaciones son asimétricas. Hay jerarquías. Eso no quita la posibilidad de la confianza. Pero es así mi personalidad. No es que ejerzo el rol de esa manera. Ejerzo el rol como viene el envase. Es lo que ves.*" En este testimonio de la directora la autoridad pedagógica oscila desde la idea lo innato a la construcción. Determinada personalidad es necesaria para construir autoridad y ésta debería incluir por un lado el límite y la distancia, y por otro la confianza y el encuentro. La habilitación al encuentro de la que hablan Duschatzky y Aguirre (2013) es recurrente en su discurso. Pero también aparece la idea de "ser ejemplo" que más de la mitad de los actores destacaron como necesaria para construir autoridad: "exigirle en la medida en que yo me exijo" cumpliendo uno primero y además invitando a los alumnos a ser ejemplo "*Soy ejemplo. Hago las cosas bien para que el otro lo pueda ver.*"

Por último, se ha identificado en uno de los docentes la idea del maestro como "hombre actor" (Sibilia, 2012) comparando la construcción del rol docente como el actor construye un personaje. Sin la disciplina que garantice que el niño haga lo correcto, el docente debe utilizar recursos del espectáculo para mantener su interés y motivación.

Conclusiones

Habiendo analizado los discursos y prácticas discursivas de la institución A a la luz de los diferentes modelos de autoridad caracterizados en el marco teórico de este trabajo, se ha podido identificar la presencia de elementos de todos los modelos. Sin embargo, la autoridad la construyen apelando fundamentalmente a la autoridad disciplinaria-normativa y a lo vincular en tanto trabajan las normas institucionales mediante la reflexión y la autoevaluación de las conductas por un lado y hacen permanente hincapié en el vínculo entre el maestro y el alumno, conociéndolos y queriéndolos. La entrada del niño en la escuela y el estallido del rol son claros y evidentes en este caso. Es por esto que frente a la falta de autoridad constante en algún niño la solución es trabajar con las familias ya que la concepción es que hubo una falla en la "crianza anterior".

En lo que respecta a los otros modelos, se observó una fuerte cultura institucional y un gran sentido de pertenencia en todos los actores desde el modelo tradicional. Todos los actores utilizan estrategias propias de una metodología en común y las destacan como valores propios de esta institución. Su autoridad pedagógica esta marcada desde esas estrategias comunes. En cuanto al saber, el equipo directivo hizo hincapié en la importancia de la formación. No es un dato menor que ambas son parte del equipo docente de Instituto de Formación Docente. En las muestras apareció la necesidad de saber qué se van a hacer en la clase y tener todo organizado para transmitir tranquilidad y desde ahí construir su autoridad.

Las maestras observadas mostraron diferencias en sus personalidades y estilos: como lo expresó su maestra auxiliar "una es más rígida y la otra es más tierna.". Una exigía mucho más orden durante las clases y permitía menos interrupciones. La otra se mostraba más permisiva. Sin embargo, ambas marcaban las faltas o desviaciones de la misma manera: recurrentemente decían: "nos vamos organizando", "nos vamos

sentando", "no es el momento de…", "Yo no puedo estar atenta a los nenes porque hay mucho ruido". El uso de la primera persona del plural y las razones de por qué tienen que hacer lo que el docente pide son constantes. Las justificaciones están basadas en el bien personal o común. Desde el discurso se observa que permanentemente el hincapié está en lo grupal: lo importante es cuidar al grupo. En muchas situaciones la preservación y cuidado del grupo están por sobre lo que el alumno individual quiere. No hay institución sin sujeto ni sujeto sin institución pero pertenecer a las instituciones conlleva una renuncia. Es imposible formar parte si uno no está dispuesto a ceder algo y a esto apelan los actores de este caso. La especificidad de la metodología y la unicidad del discurso muestran esta identidad y cultura institucional tan fuerte. Los vínculos que los unen se construyen y resguardan haciendo que la comunidad se preserve. El que no cumple con esos requerimientos debe tomar otro camino y elegir otra escuela para transitar la escolaridad como sucede en un clan aquel que quiere pertenecer tiene que seguir las reglas del juego.

También se observó la utilización constante de las reglas de situación de las que hablan Duschatzky y Aguirre (2013). Los momentos pedagógicos con los que trabaja la pedagogía de esta escuela dan lugar a plantear pautas diferentes para cada momento. Éstas son marcadas según el espacio y el momento con respecto a lo objetivos de cada momento siempre explicitando que todos tienen que poder lograrlos. Por lo tanto, se puede hacer todo lo que ayude a alcanzarlo y evitar lo que no ayuda a uno o al resto.

Apareció ambigüedad en diferentes aspectos recurrentemente en los distintos actores. Consideran a los alumnos como niños pero quieren que construyan su oficio de alumno. De la misma manera las directoras trabajan con las maestras a la par pero marcar su asimetría con ellas. Su autoridad la marcan con firmeza y calidez poniendo distancia y permitiendo el encuentro. Al menos alguna de estas antítesis se dio en todos los discursos analizados. "*Cuando a alguien no le reconocen la autoridad es porque se puso en un lugar de no requerir esa autoridad. En una institución educativa puede ser que vos no tengas el conocimiento adecuado para el rol que pasa muchas veces o porque no sepas como encontrarte con el otro.*" Para ejercer un rol de autoridad entonces es necesario tener conocimiento y establecer un vínculo. Esto se relaciona con la antítesis de la firmeza y la calidez. El conocimiento le da la firmeza, la seguridad de estar haciendo lo correcto, y el vínculo y la empatía con el otro la calidez.

4.2 Caso 2 Institución B

Descripción de la institución B

Esta es una institución laica bilingüe fundada en 1993 por un matrimonio. La matrícula del Nivel Primario es casi la mitad que la del caso anterior. El colegio cuenta con un 20% menos de docentes titulares que la institución A y un sólo docente auxiliar en este nivel. El Nivel Inicial y Primario se encuentran en un edificio a una cuadra de distancia del Nivel Secundario. La educación que ofrece se centra en el alumno y sus potencialidades trabajando las inteligencias múltiples de Gardner a través de proyectos que se desarrollan una vez a la semana. Cada docente del nivel desarrolla un proyecto que trabaja una de las inteligencias múltiples de Howard Gardner con diferentes grupos a lo largo del año. Esta institución afirma fundamentar su accionar educativo en el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la justicia y el diálogo[8]. Define la educación que ofrece como personalizada, característica que según sus docentes y directivos responde al trabajo con grupos reducidos. La cantidad de alumnos por clase es casi la mitad que la que tiene la otra institución. El dueño fundador de la institución la llama por esto "educación artesanal"[9].

Los alumnos se dirigen al patio al ingresar. Cuando suena el timbre se forman, izan la bandera, saludan a la directora y suben a sus aulas. Una vez ahí, los alumnos se sientan en sus lugares, la docente saluda al grupo y comienza la clase. Los alumnos trabajan individualmente en sus bancos. Siempre se sientan en el mismo lugar. Los pupitres están dispuestos en filas de a dos frente al pizarrón por lo que en general los chicos ven a la maestra, al pizarrón y las nucas de sus compañeros.. El espacio tanto en el patio como en las aulas es reducido. No disponen de lugar para sentarse en ronda si quisieran hacerlo. Tampoco se da un momento de charla grupal a lo largo de la jornada más allá de las explicaciones o correcciones de trabajos. El alumno que necesita a la maestra se levanta y se acerca al escritorio donde está sentada. La disposición del aula no invita a la interacción entre compañeros ni al trabajo colaborativo. El centro de la clase es el docente y el pizarrón como figuras de saber más que la interrelación con los compañeros y la construcción de conocimiento entre pares.

---

[8] Esta información proviene de la página web de la institución.
[9] Información proveída por un informante clave.

Tanto el inicio como la finalización del recreo se marcan con el timbre. Los alumnos hacen una fila y siguen a su maestra al aula. Después de los dos recreos se continúan dando las distintas clases: Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las materias especiales como arte, computación, educación física y música se intercalan en las diferentes horas. Al ser una escuela laica, no se dan clases de religión o catequesis durante el horario de clases ni en espacios extracurriculares después de hora.

El trato entre docentes y alumnos no es tan cercano como en el primer caso. Las maestras no saludan uno a uno a sus alumnos al ingresar. Tampoco hacen referencias a sus situaciones familiares durante las clases observadas. Las maestras, al igual que en la institución A, llaman a los alumnos utilizando sobrenombres como "Viole" o "Nico" en todo momento.

Las docentes seleccionan alumnos al azar para que ayuden realizando determinadas tareas como llevar el registro a la secretaria, repartir los cuadernos o libros. No se ve trabajo sistemático de "colaboradores", "responsables" o "secretarios". En la cartelera hay láminas sobre diferentes áreas provistas por editoriales o realizadas por las docentes que muestran los contenidos trabajados.

En esta escuela no se hacen proyectos de integración para chicos con necesidades especiales como en el caso anterior. La directora menciona durante la entrevista que han tenido un sólo caso hasta el momento en la escuela. En ninguna de las clases de primer año analizadas en este caso se presentan alumnos con un proyecto de integración. No existe diferenciación en las tareas sino que todos los chicos realizan la misma actividad al mismo tiempo.

En esta institución también se observaron dos docentes con personalidades y estilos diferentes: una (D1) es más firme y estructurada. Ella misma dice "*Yo soy más estructurada. Bajo más línea.*" y permanentemente vuelve a la importancia de la organización y el orden para dar clase durante la entrevista. La estructura rígida también se ve en cómo organiza sus clases: un día hace Prácticas del Lenguaje y al siguiente Matemáticas. Su tono de voz es alto ya que lleva la clase gritando. Se mantiene firme hasta que los chicos hacen lo que les indica. Simplemente enuncia la norma sin dar explicación o justificación al respecto. Mantiene el silencio durante el trabajo con amenazas de dejarlos sin recreo. Utiliza estrategias de castigo como sacarles minutos del recreo o sacarlos de la clase si las conductas no son como las pauta. La directora la cita como un buen ejemplo de docente que mantiene su autoridad y su par dice que "*los*

tiene más condicionados". Su profesión de base es profesora de nivel inicial. Ejerció de maestra jardinera por más de 15 años. Hace 7 años que trabaja en el nivel primario.

La otra (D2) es cálida y afectiva con los chicos siguiendo el mandato actual según Abramowski (2010). Cuando se acercan los abraza, les agarra la mano o les da un beso. Los chicos le piden que se siente al lado de ellos. Se acercan a "peinarla" y contarle diferentes cosas. Ella les pregunta sobre situaciones personales permanentemente como eventos a los que asistieron. En la mayoría de los casos explica las razones por las cuales no se pueden hacer ciertas cosas. Su compañera dice que "*ella es más relajada, más light en muchas cosas.*" La directora afirma que no mantiene relaciones asimétricas con sus alumnos sino que se posiciona como par. Su tono de voz es más bajo y sólo lo levanta cuando los chicos están hablando mucho para pedir silencio o decirles que se sienten.

El equipo de conducción del Nivel Primario de esta institución está formado por una directora y una secretaria académica que ejerce también la coordinación pedagógica del segundo ciclo de la primaria. La directora que lidera el equipo desde hace 8 años es profesora de nivel primario y de inglés. Una vez que asumió el cargo directivo realizó diferentes cursos de gestión escolar. Antes de asumir el cargo de directora fue profesora de inglés por 12 años. Durante la entrevista y el periodo observado se mostró insegura en oportunidades sobre lo que decía. No mostró la seguridad y solvencia de la directora del primer caso. Durante los primeros días de observación de la investigadora se presentó en las aulas a observar también demostrando la necesidad de controlar o fiscalizar lo que sucede en el aula.

Otro actor institucional es el Director General y dueño del colegio que mencionaron durante las entrevistas como una figura que intenta imponerse entrando a las aulas y retando a los alumnos por sobre la docente "sin siquiera saludar".

No se realizan ejercicios sistemáticos de reflexión sobre el trabajo, el comportamiento o las actitudes. Tampoco se detectaron actividades sistemáticas de prevención.

4.2.1 Autoridad desde la tradición

Cuadro 7. Elementos enmarcados en la tradición encontrados en el caso 2.

	Elementos enmarcados en la tradición					
	La cultura institucional aparece como determinante de algunas prácticas.	Se utilizan estrategias y prácticas institucionales en las clases observadas.	El docente o directivo menciona la información en valores como marco o justificativo para sus acciones durante la entrevista.	Determinados valores son justificativo o razón para marcar cómo se debe comportar los alumnos en las clases observadas.	Los docentes recurren al rol como explicación o justificación para marcar asimetría con sus alumnos en al menos un 50% de las clases observadas.	El/los directivo/s enmarca/n su autoridad desde el rol. Marcan jerarquía y asimetría con los docentes a través del rol.
D1	X	-	X	-	-	N/A
D2	-	-	-	-	-	N/A
D3	-	-	-	-	-	N/A
D4	-	N/A	X	N/A	N/A	-
D5	X	N/A	-	N/A	N/A	-

Fuente: Elaboración propia

Ninguno de los docentes o directivos entrevistados hicieron referencia a una cultura institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) particular de esta institución. En los discursos de los diferentes miembros entrevistados no apareció una cultura institucional propia en términos como "carisma" o "magia". Sin embargo, el 40% de los miembros entrevistados afirmaron que la institución en la que uno está inmerso tiene algún tipo de injerencia en el ejercicio del rol docente. Tampoco se observaron prácticas o estrategias comunes durante las clases. Las estrategias utilizadas son personales y, si bien las docentes las comparten entre ellas, no existe un criterio unificado y coherente.

Si bien la cultura institucional pareciera estar ausente en este segundo caso, aparecen tradiciones como un "mito" que se sostiene a lo largo del tiempo aunque ya no es real. "*...Y después fue "Raul García, Raul García, Raul García" de generación en generación. "Cuando viene Raul García hay que portarse bien". Y vos ves que nenes de primer grado que ni saben quién es Raúl pero escuchan la palabra Raúl García y se paralizan. Eso ya viene como el mono que come bananas y le pegan con el palito y después ya no agarra porque sabe que le van a pegar.*" La figura de autoridad del dueño, antiguo Representante Legal y Director General del colegio, construida a partir del miedo continúa como mito cual el cuento del "cuco". "*En su momento en épocas*

anteriores la marcó por el miedo (...) En primaria lo marcaba desde lo militar. (...) Sigue teniendo esa cosa mística. Ese mito del colegio sigue siéndolo." Acá "hipótesis de dueño" que presentan Castorina y Lenzi (2000) se hace real. Él es el jerarca y manda.

El clima se presentó como más ruidoso tanto por el nivel del tono de voz utilizado por las docentes en las clases y en el patio, como por el timbre que marca el comienzo y fin de cada clase. Sin embargo, este tema no fue retomado por ningún miembro de esta institución.

Al ser una escuela laica la religión no es una variable a considerar en esta institución. Sin embargo, al ser la religión la partera de la educación como explican Dussel y Caruso (1999), se puede identificar el poder pastoral en tanto las maestras "conocen a sus ovejas". Tampoco se puede identificar una sólida propuesta institucional de trabajo en valores ya que sólo un miembro de la institución entrevistado hizo mención sobre valores que deben ser enseñados a los niños: "*Creo que el rol de hoy es enseñarle al nene el respecto a lo otro, cómo sentarse, cómo agarrar el lápiz, qué cosas decir, los modales que por ahí uno los aprendía en casa*" Sin embargo, sí aparece la justicia como valor al intervenir con los alumnos. Acorde a la investigación de Castorina y Lenzi (2000) aparece la idea de que los niños se ocupan y preocupan de aquellas causas que les parecen injustas. Tienen en general un gran sentido de la justicia. Este es el primer recurso que menciona la directora para marcar asimetría con los alumnos "*Por sobre todo siendo justo. Para los chicos cuando la cuestión es justa se respeta.*"

Esta institución no realiza un trabajo sistemático con las familias. En todos los casos que se hace referencia al encuentro con los padres es simplemente para informarles una situación o dificultad como se verá en los testimonios citados en el apartado sobre el vínculo. Pareciera no haber trabajo en conjunto con la comunidad de padres. La concepción de que la ley paternal se traspasa a la escuela no aparece y esto trae aparejado que la institución no considere que es importante trabajar con las familias. Pero la idea de la maestra como una madre sí apareció en la mitad de los actores entrevistados en este caso. Como pensaba Dubet (2006), la escuela primaria se vuelve más maternal.

Ninguna de las docentes observadas hizo referencia a su rol para ejercer autoridad. Una (D1) afirmó "*Esas son las justificaciones porque si me paro en el lugar de lo digo yo y soy la más grande, y no. Sí, soy la más grande pero no. No tengo que negociar nada igual. No hay que ir al baño en el horario de clase porque yo tampoco*

puedo hacerlo. Pero no me paro en el lugar de no se hace porque yo lo digo." Con esta declaración descarta la consideración de la construcción de su autoridad a partir de su experiencia como adulto y docente. Retomando la investigación de Castorina y Lenzi (2000) sobre la construcción de los conceptos sociales en los niños de esta edad, la docente no apela a esta variable tradicional que los chicos de 6 años suelen asimilar con "el derecho a mandar". Sin embargo, la directora (D4) si termina recurriendo a este recurso "si no se pone de acuerdo" con las docentes y afirma: "*Entonces llega un momento en el que le decís "bueno esto es así porque acá se hace así y yo digo que se hace así y la responsable final de esto soy yo. Entonces se hace lo que digo y punto.*"" La autoridad desde esta afirmación no es marcada por el conocimiento o saber que pudiera justificar el accionar. Tampoco surge de una reflexión de la normativa o del vínculo entre los actores sino que está ejercida desde el rol de directivo como "responsable final".

El equipo de conducción no marca asimetría con todo su equipo docente. Si bien afirma la necesidad de que el docente tenga una relación asimétrica con los alumnos como una de las características de un buen docente, cuando se refiere a su rol directivo la directora (D4) confiesa no haber logrado esa asimetría. "*En mi caso particular, yo he sido docente del colegio. Para desprenderme de mí lugar de docente me ha costado mucho y no lo he logrado con el total de docentes porque con algunos me une una amistad. Entonces a veces me es muy difícil pararme desde un lugar exclusivamente de autoridad. Con otros se fue construyendo, con los nuevos naturalmente se planteó desde el principio eso: me conocieron como directora entonces fue mucho más fácil.*" El hecho de venir de un cargo docente en esta misma institución aparece como un impedimento para lograr mantener su rol actual de jerarquía ya que "los une una amistad". Los directivos aquí aparecen más como colegas que como jefes. (Dubet, 2006)

Por otro lado, todas las docentes entrevistadas coincidieron en que no suelen recurrir a la directora y que piden intervención de dirección cuando están frente un "problema grave" o un caso de "violencia repetida". "El mandarlos a dirección" aparece, por un lado, como último recurso: "cuando ya no funcionaban ni la amenaza, ni la sentencia, ni el premio, ni la promesa, ni nada" como si la directora fuera el último verdugo, y, por otro, como la forma de mostrar consecuencia en la D2 "*bueno, hagámoslo una vez para que vean que sí soy capaz de hacerlo si lo digo*". Consideran que es una pérdida de tiempo "mandarlos a abajo", frase con la que se refieren a

enviarlos a dirección ya que es donde está la oficina de la directora, y es por esto que afirman intentar resolver los conflictos "puertas adentro". La D2 dice "*Prefiero resolverlo yo acá así controlo mis tiempos de cuánto lo tengo adentro, cuánto lo tengo afuera, si no se queda abajo sin hacer nada durante media hora.*" La D3 es más explícita en la crítica a la intervención del equipo directivo "*las veces que capaz he mandado a los chicos a que hablen con Patricia (D4) eran 5 minutitos y volvían. No es un trabajo de 5 minutitos.*"

La directora (D4) por su parte describe sus intervenciones de la siguiente manera: "*siempre escuchando a todos y después marcando la norma o lo que deberían haber hecho. A veces es una bajada de línea y nada más, y a veces es nos quedamos y nos vamos a sentar en secretaría durante el recreo y vamos a pensar cómo tendrían que haber resuelto la situación. Cuando hayan pensado un ejemplo o cómo tendría que haber sido vienen y me cuentan. (...) En primer grado hay cosas que podés hacer más dulcemente y hay otras que son normas y se acabó. Y con respeto. Si vos les mostrás respeto, que los estás escuchando al uno, al otro y que trataste de buscar la forma de solucionarlo. (...) La idea es que vean otra forma de procedimiento, de haber procedido de una manera diferente.*" Aparece acá la categoría de situación de Duschatzky y Aguirre (2013) que se desarrollará en el punto 4.2.6. Las intervenciones aparecen como una "bajada de línea y nada más" pero siempre con respeto y escucha. A continuación aclara que este es el único tipo de intervención posible ya que a esta edad consideran que sólo puede trabajarse sobre la transgresión concreta. Sin embargo, el otro miembro del equipo directivo (D5) reconoce el mismo accionar pero muestra una posición crítica al respecto: "*es muy tradicional en ese punto. Me parece que se marca el reto en el momento. Las docentes en general son muy reflexivas y determinada mala conducta paran la clase. En ese sentido trabajan ese error pero todavía caemos en: "¡listo! Te portaste mal, andá a dirección." "Chicos esto no se hace. No puede ser. Bla, bla, bla." Se trabaja el error puntual en ese momento.*" Las reglas y sus consecuencias parecen ser flexibles en esta institución y dependen de la persona o la situación en una escuela que los docentes sienten como particularmente rígida, más allá de los límites propios de estar "entre paredes" (Sibilia, 2012). La misma rigidez aparece en el espacio físico con aulas pequeñas con el pizarrón verde y el escritorio de la maestra al frente y todos los bancos mirando hacia adelante. Los mismos actores la sienten: "*Lo que pasa es que la escuela está estructurada de determinada manera en que los chicos están entre 4*

paredes, con bancos cuadrados, con dos filas. Tendríamos que romper con esa estructura para que los chicos se sientan cómodos."

El tipo de intervención descripta por la secretaria (D5) es coherente con la siguiente descripción de la directora (D4) "*Si, hacemos alguna intervención pero más que todo si es solicitada por la docente. O si vemos que la docente está diciendo que no puede, que es un grupo complicado... siempre y cuando surja la necesidad. Si no la dejamos que resuelva la docente para no gastar los comodines antes.*" El directivo entra en juego si el docente no puede resolverlo por sí mismo. La idea del director partícipe que entra al aula, está presente en las entrevistas y rectifica la autoridad del docente de la institución A no está presente en este caso. No construyen la autoridad como directivo delegando la autoridad a los docentes sino que aparecen en tanto el docente no puede controlar la situación. Además en su discurso redunda la idea de marcar y "hacer una bajada" que muestra un discurso lleno de controles propio del discurso educativo como el que define Prieto Castillo (1999).

El rol del directivo en este caso es más tradicional. Este tipo de intervención genera a la vez un descreimiento de la ayuda que éste puede proporcionar a los docentes. La poca participación pedagógica que tiene el directivo en él aula y la intervención únicamente a través del docente hacen que los roles de maestro y director se presenten con mayor rigidez. En cuanto a los docentes, a diferencia de lo encontrado por Monserrat (2012) al comienzo de la Escuela Secundaria, las maestras de primer año de la Educación Primaria de este caso no apelan a su rol de maestras cuando ejercen su autoridad o marcan un límite.

4.2.2 Autoridad construida desde el saber

Cuadro 8. Elementos que refieren al saber encontrados en el caso 2.

	Elementos que refieren al saber				
	El docente/directivo hace referencia a la importancia de la formación y capacitación del personal.	El docente utiliza su saber, conocimientos y/o experiencia para marcar asimetría con sus alumnos en las clases observadas.	El docente/directivo hace referencia a la importancia de organizar la clase y saber qué se va a desarrollar durante la misma.	El docente tiene un estilo tradicional: se presenta como la figura del saber. (Todas las clases son expositivas.)	El discurso docente en el aula se llena de controles y consignas.
D1	-	-	-	X	X
D2	-	-	X	X	X
D3	X	N/A	X	N/A	N/A
D4	X	N/A	-	N/A	N/A
D5	X	N/A	-	N/A	N/A

Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo (D4 y D5) y una de las docentes entrevistadas (D3) afirmaron que es importante estar formado y capacitarse continuamente para ejercer el rol. La directora (D4) afirmó: "*Uno termina respetando a la persona que te respeta, a la persona que sabe porque el saber se respeta, y por eso creo que es una construcción*". Las docentes observadas no hicieron hincapié en la importancia de la capacitación. Tampoco utilizaron su saber o conocimiento para marcar asimetría en las clases. Sin embargo, una de las docentes (D1) justificó su accionar a partir de su formación de base: "*Mucho me dio haber estudiado especial*[10]" y por lo tanto se podría inferir que esta maestra considera que su tipo de formación influye en su manera de ejercer el rol docente y construir su autoridad. Por otro lado, otra maestra (D2) afirmó "*eso no lo aprendés en ningún profesorado. Si vas y observás chicas que recién se reciben y... te das cuenta que les falta.*" mostrando la idea de Monserrat (2012) de que la autoridad profesional se aprehende con la experiencia y los años de aula hacen que el ejercicio de la autoridad docente se afiance. Las docentes de este caso cuentan con la siguiente experiencia: D1 10 años en Nivel Primario; D2 22 años de docente, 8 en Nivel Primario el resto en Inicial; y D3 7 años en Nivel Primario.

El estilo de enseñanza observado es en general tradicional con mayoría de clases de tipo expositivo centradas en el docente. Retomando los roles del maestro según

[10] En referencia al profesorado de educación especial.

Harmer (2001), los docentes de este caso toman en general la posición de controlador. Están siempre a cargo de la actividad que se realiza y controlan la clase permanentemente. Tienen la concepción del rol docente como transmisor de conocimiento y en general son el centro de la clase. En la categorización de Fenstermacher y Soltis (1998) los maestros de esta institución se encuentran dentro de la categoría de "ejecutivo" en tanto se ocupa de producir aprendizaje utilizando diferentes técnicas.

El estilo más tradicional y la rigidez se observa en el discurso educativo utilizado en el aula. Durante las observaciones, lo dicho estuvo lleno de controles y consignas que, como nos alerta Prieto Castillo (1999), son características de un discurso educativo más autoritario. Algunos ejemplos tomados de las clases observadas son: "*Sentáte y después me contás en el recreo.", "¿Vamos a hacer una cosa? Van a separar los bancos porque no saben que se tienen que callar.", "Si siguen hablando, se van a correr todos. No va a quedar nadie así sentado.*" Las prácticas más tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el discurso utilizado en él aula durante las clases choca con la idea de la confianza y el diálogo como recursos utilizados por autoridades posibilitadoras de construir subjetividades emancipadas (Greco, 2012). Sin embargo, se confirma la hipótesis de Antelo (2014) sobre el detrimento de la formación y la experiencia docente frente a la exaltación de la personalidad del docente y la psicología como recursos para generar autoridad en tanto afirman: "*Yo pienso que puede tener que ver con la personalidad. Tiene que ver con una construcción. En una construcción vos necesitas tiempo para que desde el otro lugar te pueda reconocer como autoridad. No te digo que necesitas un año pero necesitas empezar a vincularte con la otra persona.*" Se percibe de esta manera la tensión que existe entre el rol y la personalidad. El rol estalla y aparece la personalidad del docente para construir su autoridad.

En esta relación, mediada por el conocimiento (Antelo, 2014; Monserrat, 2012), se puede identificar una asimilación entre el maestro como aquel que sabe, en tanto es el centro y el único que tiene derecho a la palabra, y el alumno como el que no sabe (Corea, 2004). Duschatzky y Aguirre (2013) identifican una "obsesión por el saber": por conservar las posiciones de los docentes como aquellos que saben y los alumnos como quienes ignoran. Sin embargo, la pasión y el amor por la tarea de enseñar no apareció en ninguno de los discursos de los miembros de esta institución. Este elemento

destacado por diferentes autores (Antelo, 2014; Monserrat, 2012) como constructor de la autoridad docente parece estar ausente en este caso o no ser valorado.

Los maestros tienen autonomía en su accionar cuando la comunidad esta convencida que ellos saben lo que hacen (Sennett, 2003). Es por esto que la desconfianza de los padres manifestada por algunos miembros de este caso implica para los últimos un cuestionamiento a su autoridad y un obstáculo en su tarea docente. "*El maestro es un combo de todas las cosas desvalorizado porque la mirada del papá es otra: sos como la mucama pero con algún privilegio.*" Este sentir de la docente muestra que la relación entre familia y escuela en esta institución es muy pobre. Con la entrada del niño y su familia en la escuela, los padres tienen voz y voto y cuestionan el accionar docente. La destitución del saber en estos tiempos en los que el adulto ya no puede transmitir conocimiento útil dado el futuro incierto hace que la confianza se vuelva indispensable en esta relación docente-alumno (Corea, 2004). Esta confianza instaurada en el diálogo con los alumnos "*siempre escuchándolos a todos (...) si vos les mostrás respeto, que los estás escuchando a uno y al otro y que trataste de buscar la forma de solucionarlo, de ver qué pasó*" permite trabajar con ellos en el decir de Greco (2012) en vez de trabajar sobre ellos. "*Antes no había este diálogo entre docente y alumno o el acercamiento tanto como es ahora*."

4.2.3 Autoridad sostenida en la legalidad

Cuadro 9. Elementos que refieren a la legalidad encontrados en el caso 2.

	Elementos que refieren a la legalidad			
	El docente/directivo hace referencia a los estatutos legales que enmarcan el ejercicio docente.	El docente/directivo hace referencia a las leyes para marcar cómo se debe comportar los alumnos en las clases observadas.	El docente/directivo utiliza recurrentemente los binomios: prohibido-permitido/correcto-incorrecto/lo que vale o lo que no.	El docente/directivo dice utilizar recompensas/felicitaciones o castigos/sanciones para moldear la conducta de los alumnos.
D1	-	-	X	X
D2	X	-	-	X
D3	-	N/A	-	X
D4	X	N/A		X
D5	-	N/A	-	X

Fuente: Elaboración propia

En esta institución las referencias a la ley fueron contradictorias. La directora (D4) habló de los estatutos legales marcando sus faltas "*Como legalmente no hay ningún tipo de consecuencias…*". En cambio una de las docentes hizo hincapié en su rigidez: "*La permanencia es entonces esa cosa enciclopédica de 1500 contenidos por año. Habría que hacer a veces una limpieza, esto no depende de nosotros sino que depende de instancias superiores, de ver temas más generales. Ver qué materias importan para el primer ciclo, con cuánta profundidad y qué otras pueden ser un pantallazo porque las vas a seguir viendo de acá a quinto año pero con distinto nivel.*" El marco legal educativo representa para esta docente la excesiva solidez y plenitud del saber de la que habla Corea (2004) Entendemos que esta idea de rigidez tiene que ver más con su concepción de saber como algo estable y acumulable que con un crítico análisis a la currícula de contenidos actual que más bien se muestra como flexible e intersticial permitiendo establecer diferentes preponderancias y profundidad a los diferentes contenidos. Más allá de lo mencionado en las entrevistas no hubo referencias a la ley en las clases observadas.

El binomio permitido-prohibido apareció en una de las docentes que describió muchas de las normas de la institución desde una concepción negativa en las que se prohibían muchas cosas sin razones o justificaciones claras con la intención de igualar "*La idea es que sea para todos por igual, que está bueno visto desde un lugar pero lógicamente no es lo mismo un nene más chico que una más grande.*" Para esta maestra la normativa de la institución era rígida e injusta hasta tal punto en que ella no cumplía algunas. El resto de los actores no utilizaron este binomio ni mostraron no estar de acuerdo con las normas institucionales sino más bien expresaron que había una falta de normas claras.

Todos los docentes y directivos afirmaron utilizar recompensas y/o sanciones para moldear la conducta de sus alumnos. Por ejemplo, una de las docentes (D1) cuenta que utiliza una estrategia para que los chicos trabajen en silencio: Dibuja un vaso en el pizarrón y lo va "llenando" cuando hay mucho ruido. A medida que el vaso se llena, los alumnos pierden minutos de recreo. No es constante en su uso, ni sabe concretamente cuál es la consecuencia "*se quedaron sin recreo, o una parte de recreo, o una cosa grave va a pasar.*" No es consistente en su uso durante las clases y presenta muchas antítesis y contradicciones en el discurso cuando habla al respecto: por un lado dice que no hay que sacarles el recreo pero después los amenaza con eso. "*Desde lo práctico el tema de los premios me parece piola. No al revés que también se estila: te saco tiempo*

de recreo. Me parece mejor te premio pero bueno es mi mirada. Pero también es una estrategia que a veces te da resultado. Laura los tiene, por ejemplo, más condicionados. Tiene otro estilo y la verdad es que le da resultado."

"*Yo creo que algunas maestras tienen más claro para qué lado van. Yo todo el tiempo me lo estoy preguntando. Yo estuve un mes peleada con una colega por el tema de los retos en el recreo. Le sacaba los recreos a mis nenes porque se portan mal. Bueno a mí me parecería que estaría bueno ponerse a leer sobre la conducta: qué hay que hacer, qué está bueno porque sacarle el recreo no te esta dando resultado. El castigo no te está dando resultado. Lo dejas sin recreo. Sin uno, sin dos, sin los tres recreos... Vos no sabes lo que pasó a la mañana, si también le sacaron los recreos y tenés a ese nene adentro del aula pasado de rosca. No le podes dar clase. Se porta peor*." Confiesa que se copió la estrategia del vaso de su compañera pero en varias oportunidades utiliza este tipo de esta sanción (disminuir el tiempo de recreo) para moldear la conducta.

Frases como "*Hay mucho ruido. Nos estamos quedando sin recreo.", "Anotamos en la lista que te quedas sin recreo. Se terminó.*" se escucharon constantemente en todas clases observadas. Sin embargo, todos fueron al recreo cuando sonó el timbre. La misma dinámica se observa cuando entra la directora al aula. Ella le dice a un alumno que está saltando en el aula que se queda sin recreo. Esta estrategia parece traída de otro tiempo en donde el niño permanecía fuera de la escuela. La directora (D4) explica con respecto a las sanciones: "*Como legalmente no hay ningún tipo de consecuencia, la realidad es lo que vos vayas no sé si inventando pero armando desde la escuela. Nosotros tenemos el libro de firmas. Sí es algo muy grave lo que hacemos es una nota ahí y ellos se asustan mucho. Tienen como una cuestión de que si firman muchas veces se los va a echar de la escuela, que no es así y los papás saben que no es así también pero se llegó a un límite. Eso los baja por un tiempo.*" Ningún otro miembro entrevistado hizo mención del "libro de firmas". Ella fue la única en hablar de este "invento" creado para asustar a los alumnos y marcar un límite. Sin embargo, en los diferentes docentes y directivos la autoridad se termina instaurando a partir del miedo o el castigo.

Los premios, como la otra cara de la sanción, son también utilizadas por los diferentes docentes: D1 dice: "*Pero la verdad es que hay muchas estrategias: jugar a diferentes cosas, dar a algún alumno el premio o algún alumno destacado que haga alguna tarea: llevar el registro, repartir los libros, o escribir algo en el pizarrón.*"

Mientras que D2 afirma: "*Si terminan todo les dan una carita contenta. Si molestan constantemente los anotaban y a las tres cruces se quedaban sin recreo. Pero son estrategias que las empiezo, se van mejorando, ellos se empiezan a manejar y de a poco las dejo de usar hasta que se manejan directamente solos. Van asimilando las normas.*" Por último D3 agrega: "*el tema de los límites pude mantenerlo con lo típico: sellitos, stickers, caritas felices en el pizarrón.*" Los premios y los castigos aparecen recurrentemente en esta institución sin ningún tipo de coherencia entre sí ni justificación basada en la internalización de la ley por parte de los alumnos. Aparecen más bien como manotazos de ahogados para intentar erradicar con las conductas indeseadas.

4.2.4 Autoridad disciplinaria-normalizadora

Cuadro 10. Elementos que refieren a las normas y su reflexión encontrados en el caso 2.

Aspectos que refieren a las normas y su reflexión									
	El miembro de la institución tiene las normas institucionales claras.	El docente/directivo se refiere al manual/código de la escuela y habla de él con conocimiento.	El personal dispone del documento escrito para consultarlo cuando necesite.	El directivo/docente hace referencia a las normas o acuerdos de la clase durante las entrevistas.	Hay normas o acuerdos escritos en las carteleras de las aulas.	Se hace referencia a las normas escritas en las clases observadas.	Se le llama la atención al alumno marcándole lo que debería o no hacer y dándole una razón basada en la utilidad de la norma y/o su bien personal o social en la mayoría de los casos.	El docente/directivo dice utilizar estrategias para generar autorregulación en los alumnos.	Trabajan consistentemente estrategias de evaluación de pares, autoevaluación y/o autorregulación durante las clases observadas. (Al menos una vez por semana.)
D1	-	-	-	-	X	-	X	-	-
D2	X	-	-	-	X	-	-	X	-
D3	-	-	-	-	N/A	N/A	-	-	N/A
D4	X	X	-	X	N/A	N/A	N/A	-	N/A
D5	-	X	-	X	N/A	N/A	N/A	X	N/A

Fuente: Elaboración propia

El 60% de los miembros entrevistados en esta institución afirmaron que no tienen claras las normas institucionales. No cuentan con un código de convivencia, manual docente o manual de padres compartido con la comunidad. Si bien el equipo de

conducción habla de la construcción de un código de convivencia para el Nivel Primario, admitieron que todavía no lo habían compartido con la comunidad ya que estaban esperando las directivas de Inspección para mandarlo a imprimir. Ninguno de los docentes tenía conocimiento al respecto y, según informantes claves, hasta este momento todavía no ha salido. Además, la mayoría del personal entrevistado habla de la libertad con la que trabajan en la institución por la falta de guía. "*No sé si la bajada institucional era muy clara con respecto a cómo tratar ciertos temas. (...) en mi primer año de primer grado fue prueba y error." "era a la que te criaste y allá íbamos."*

Con respecto al trabajo de las normas en la clase, los directivos declaran que al comenzar el año todo el equipo trabaja las normas con sus alumnos. Se pueden observar láminas y pósters con algunas de ellas escritas. Además, la directora menciona que las normas se trabajan durante la primera parte de primer grado en el área de Ciencias Sociales del diseño curricular. Sin embargo, ninguna de las docentes hace mención sobre esto durante las entrevistas o las clases observadas. Esto confirma lo que una de las integrantes del equipo directivo (D5) afirmó durante la entrevista: "*A principio de año las maestras de los grados más chicos tienen las normas de conducta. Están escritas y colgadas en la pared las normas pero no hay consciencia docente de eso. ¿Viste cuando arranca el año que tenés el cartel del "Bienvenidos" y es noviembre y sigue ahí? También es el día a día nuestro.*" Si hay que trabajar y escribir las normas es porque evidentemente no funcionan.

Citando a este mismo miembro del equipo, el trabajo sobre la normativa en esta institución resulta "muy tradicional". Todos los docentes y directivos mostraron una concepción de la norma foucaultiana negativa. El personal que formó parte de este caso siente la norma como restrictiva y limitante ya que considera que sólo delimitan lo que se puede hacer provocando una sensación de encierro. "*Acá el tema es más limitado. En el tema de las normas no hay muchas concesiones" "...pero depende el lugar que lo pueda hacer o no. Si fuese por mí en días así siempre se podrían sacar los zapatos pero no se puede.*" Las restricciones aparecen fuertes en esta institución y el énfasis está en lo que no se puede hacer en vez de en lo que la norma permite. Esto provoca dependencia en los alumnos en vez de emancipación (Greco, 2012) ya que la norma está desconectada de la razón y el bien que ésta trae y por lo tanto el chico no logra ver su productividad.

Sumado a la ausencia de la norma, existe la idea en los docentes de que el dueño fundador de la escuela es quien instauras las normas: "*Yo avalé su postura que de hecho*

es el dueño del colegio, es el que puso las normas. Y el que está marcando la norma porque en realidad Patricia nunca registró." Si el dueño pone las normas y de él depende lo que pueden o no hacer en la escuela, la autoridad del maestro se desmerece ya que pareciera que el marco normativo de esta institución depende de su humor o capricho del día más que de un marco común al que todos responden. El dueño es el jerarca, él es el que manda. "*Me parece que no construye porque primero entrar sin saludar y que pregunten quién es quién es el que entra a dar indicaciones sin habiéndose presentado creo que no es constructivo. Estos días fueron pasando cosas que tienen que ver con el manejo más que con el rol docente o si lo afectan. Pasaron cosas como separar a los nenes de la fila. Haberse parado en la entrada y separar los que llegan tarde de los que no y que se queden llorando. Después hacen un lío con los padres. No está bueno la idea, me parece a mí, sería que le de la directiva Patricia y que Patricia sea la que la de o darle la directiva al docente. Decirle "no permitas que eso pase". Por ejemplo con el tema de las uñas pintadas. A mí nunca me dijeron que controlara el uniforme. Si le digo cuando lo veo pero la verdad es que no es algo que yo tengo como parte de mi labor porque la verdad es que no me interesa. Me parece que sí tienen que venir prolijos porque adhiere a la norma y porque en la vida uno no hace lo que se le antoja. Hace lo que va reglado y casi todo va reglado y tiene que aprender a adaptarse a las reglas desde ese lugar. Desde lo que podemos en el colegio que son las normas que pone el adulto pero no me parece grave y si me doy cuenta y lo veo le digo "al cole no se puede por esto."*"" Aquello que es parte de la norma es aceptado a diferencia de lo impuesto por el jerarca.

En la observación se pudo identificar que la aplicación de la normativa depende en este caso de la persona que esté a cargo del grupo y no de la visión institucional al respecto. Una de las docentes (D2), cuando se le llama la atención a un/unos alumno/s, le marcaba lo que debía o no hacer sin proveerle una razón basada en la utilidad de la norma o el bien personal o social que ésta promueve diciendo por ejemplo: "*Lalo basta*" "*Ahora en silencio completan todo*." Al no hacer explícitas las razones o justificaciones de las normas, la docente no pone en evidencia las ventajas que trae el sacrificio del derecho natural de las que habla Marí (1987). En varias oportunidades sí mencionaba que el alumno se quedaría sin recreo como consecuencia. En cambio, la otra docente observada (D1) hizo permanente mención a las razones por las cuales hay que hacer o no determinadas cosas: "*Vamos a poner palabras que Patricia (D4) pueda leer sin poner cara fea.", "Este silencio está buenísimo para pensar palabras.", "¿Yo saco la*

lima y me pinto las uñas? No. Como yo no lo hago ustedes tampoco. Hay cosas que no son para el momento del aula.", "Hace silencio porque para poder leer hay que estar concentrados." Se tomó el tiempo para explicar y justificar por qué no nos pegamos, por qué no escribir "caca" en el cuaderno como ejemplo de palabra que empieza con "c", por qué tener cuidado con la purpurina, brillantina y diferentes útiles escolares como el liquid paper. Afirma darle mucha importancia a las razones de por qué se debe hacer algo y explicárselas constantemente a los alumnos.

No hay trabajo sistemático de prevención o trabajo constante sobre las conductas valoradas y esperadas con primer año. La dirección del Nivel explica que la reflexión se realiza sobre la transgresión a la norma en ese momento puntual ya que a esta edad los niños no pueden abstraerse del caso específico: "*a los chicos de esa edad se les señala bajo la situación muy concreta. La cuestión hipotética y abstracta de que nos tenemos que querer todos y somos todos buenos y no nos pegamos, sí ellos la ven, la escuchan, pero en el momento que tienen que reaccionar no pueden medir eso. Entonces se marca en el momento que se hace o cuando ves que va pasar, para eso están las maestras en el recreo. Al momento que surge algo se baja se marca y se habla sobre esta situación. Tiene que ser una situación concreta*." Tampoco se observó el desarrollo consistente de estrategias de autorregulación en los alumnos. Si bien una de las docentes mencionó durante la entrevista que los alumnos a final de año terminan regulándose como consecuencia del uso de estrategias para el manejo de grupo, no se realizaron actividades de evaluación de pares o auto evaluación que inviten a la reflexión sobre la conducta durante las clases observadas. Más bien las maestras declaran que "*Las normas las vas metiendo de a poco. (...) Es insistir, insistir, insistir.*" y pareciera que entran "a presión".

4.2.5 Autoridad basada en lo vincular

Cuadro 11. Elementos que refieren al vínculo entre docente y alumno encontrados en el caso 2.

Elementos que refieren al vínculo entre docente - alumno					
	El directivo/docente hace referencia a la importancia del vínculo entre el docente y el alumno. (La relación que el maestro construya con él, el conocerlo o el cariño que le tenga.)	El directivo/docente hace referencia durante las entrevistas a la importancia de tener en cuenta al alumno como persona: sus sentimientos y la situación que vive la familia.	Se registra al menos un comentario referido a los alumnos como niños: su personalidad, sus sentimientos y sus situaciones familiares en las clases observadas.	En las carteleras se observa referencias al alumno como persona (sus sentimientos, vínculos y situaciones sociales y familiares.)	El docente/directivo hace referencia a sus propios sentimientos. Menciona emociones que les causan los alumnos en las clases.
D1	X	X	X	-	-
D2	X	-	-	-	-
D3	X	-	-	N/A	-
D4	X	-	N/A	N/A	-
D5	X	X	N/A	N/A	-

Fuente: Elaboración propia

En este segundo caso el vínculo también es mencionado por todos los docentes y directivos entrevistados como necesario para el ejercicio del rol docente. "*A mí lo que me interesa, y depende el colegio si te lo permite o no, es el vínculo. Me parece que si no hay vínculo yo no puedo enseñar nada. Si yo no llegué al nene para que me tenga confianza y vea que hay un parámetro para que sí o que no, o sea que hay un parámetro de límite más allá de la confianza que tenga conmigo, no puedo enseñar nada. (...) Yo me relaciono desde el vínculo, desde el contacto, sobre todo porque son chiquitos. Entonces me parece importante la caricia, el abrazo, si se cayó. Me parece que no hay que perder de vista que son chicos*." Para esta docente en particular el vínculo es central en la relación entre el maestro y el alumno. Aparece por un lado lo afectivo: el cariño, la caricia, el abrazo; y por el otro, la confianza como posibilitadora de la enseñanza. Como lo estipula Sibilia (2012) la confianza se presenta actualmente como elemento fundamental para dar consistencia a las relaciones. El trato con respeto y la escucha atenta a todos como describió la directora (D4) también genera la confianza necesaria según esta autora para establecer un diálogo y construir autoridad.

Sin embargo, esto es lo que aparece en el "discurso oficial" que le transmiten al investigador pero no es lo que se observa en sus interacciones con los alumnos en las que aparecen permanentes amenazas de dejarlos sin recreo y poca posibilidad de diálogo.

En otros docentes el énfasis de generar un vínculo fue puesto en conocer a sus alumnos para poder saber "por dónde correrlos", ver "cómo darle la vuelta" o encontrarle "un talón de Aquiles". Estas comparaciones del manejo de la disciplina (o manejo de grupo) como si fuera una lucha pone a relucir la intención del docente de direccionar al alumno y lograr que responda como el maestro quiere. Podemos ver, como Antelo (2014), la intención de transformar al otro en ese "modelo ideal de alumno" que el docente piensa. El llamado de atención del niño está visto como la búsqueda de la mirada del otro (Viñar, 2012; Finkielkraut,, 1986; Sibilia, 2012) y el docente debe "encontrarle la vuelta" para poder manejarlo.

Si bien todo el personal entrevistado marcó la asimetría del vínculo entre el docente y el alumno, la jerarquía de los directivos, como ya se mencionó, no se presentó con la misma fuerza ni coherencia. A la asimetría del vínculo dicen construirla con respeto, justicia y dulzura como características de este vínculo entre docente y alumno que se piensa siempre personal, dejando de lado la idea de grupo y la importancia de la convivencia entre todos como estipula el marco regulatorio (Resol. Nº 1057/14).

El amor magisterial del que habla Abramowski (2010) también es mencionado por las diferentes maestras y directoras. Si bien se presenta con distintos matices en los diferentes docentes y directivos: en ocasiones como contraposición a la autoridad, los límites y la asimetría aparece la dulzura, el afecto y el respeto que balancean la relación para que no se convierta en autoritaria. Este equilibrio del vínculo amoroso pero con distancia (Abramowski, 2010; Sennett, 1980) permite una relación asimétrica pero no deshabilitadora (Greco, 2012) en tanto da lugar al encuentro del niño con su docente. "*Pasa por decir en un momento "Bueno basta. Hasta acá llegamos. Ahora vamos a trabajar." Pero tomarte también esas pequeñas licencias de compartir otras cosas con los chicos: comentarios, escuchar las cosas que te quieren contar*". Compartir otras cosas con los alumnos y poder poner el límite "hasta acá llegamos" es el balance del que habla este caso.

Sin embargo, la importancia del vínculo entre docente y alumno es el único punto en común con respecto a esta área dentro del equipo. La consideración de la persona, sus emociones, y el trabajo e involucramiento de los padres dependen en esta institución

de las elecciones personales de cada uno de los miembros. El 40% del personal entrevistado tiene en cuenta la individualidad del niño: sus características personales, sus emociones y su situación familiar. Ellos afirmaron tener en cuenta esto a la hora de dar clases y establecer una relación con él. Solo uno de los actores hizo referencia a esto durante las clases observadas demostrando conocer y darle importancia a la situación que vive el alumno y su entorno familiar. Durante las clases esta docente mantuvo mayor cercanía, abrazándolos, estableciendo contacto o diciéndoles cosas lindas sobre sus peinados o útiles. En la entrevista afirmó "*En este momento escolar pasan los hermanos y es tremendo que te pase algo así. Yo no lo viví pero me imagino por lo que relatan los nenes es tremendo tener un hermano. Es un dolor que no se puede soportar compartir a los papás. Es como compartir el novio debe ser algo así. Cuando uno se entera no está bueno. Y ahí te tienes que enterar porque te lo traen a la casa. Es como vivir con el amante en la casa. Me parece que es un momento que hay que entender porque no va aprender a sumar mientras este angustiado porque en la casa está el hermanito. Hay que darle un lugar a eso también. Hay que darle un espacio para charlar y relajarse y permitirle sentarse en el suelo que lo que traen del jardín y de la infancia más primaria. Es más primitivo sentarse en el suelo, tocar la tierra y todo eso está bueno pero bueno... hay que ver el entorno.*" El 60% restante no hizo referencia a los sentimientos del niño o la situación que vive la familia.

Si bien varios miembros entrevistados hicieron mención sobre la educación personalizada que provee la institución, en general no se pudo observar un seguimiento personal de cada alumno o de los grupos. Ningún miembro de la escuela compartió métodos de seguimiento o acompañamiento. Sólo se habló del seguimiento de la única psicopedagoga que realiza un horario reducido y acompaña los tres niveles (inicial, primaria y secundaria). La educación personalizada en este caso se asocia al tamaño de la institución más que a un seguimiento pormenorizado de los alumnos, sus procesos y situaciones familiares. "*Hay como un seguimiento más individualizado porque la directora conoce más a los chicos que lo que puede ser en una institución grande.*"

Más que el trabajo en conjunto con los padres para abordar los problemas disciplinares, se ve la recurrencia a los profesionales externos, que en esta institución aparecen como una solución facilista que permite tirar el problema hacia afuera. Las estrategias parecieran limitarse a dialogar con los alumnos o consultar un profesional de la psicología "*Los ayudas hablando, hablando, hablando, hablando y si no si ya haces una consulta o sugerís un profesional cuando te das cuenta que hay algo que no está*

pudiendo manejar y lamentablemente le está haciendo daño el chico porque no puede resolverlo." La dificultad escolar en este caso es considerada síntoma de dificultad psicológica ya que aquel niño que tiene un desarrollo pleno puede alcanzar un buen desempeño escolar. (Dubet, 2006)

El 60% de los miembros de la institución afirman que se cita a los padres para comunicarles la situación más que para pensar en un plan de acción en conjunto. "*No pasa por llamar al padre y hablar. El vínculo lo tenés que establecer vos en el aula. Llamar a los padres y contarles del progreso o la dificultad que el chico está teniendo me parece esencial, pero después la que está en el aula es uno.*" En varias oportunidades apareció solapada esta idea que Dubet (2006) afirma que dicen los maestros: "¿Por qué no venís vos a dar clase?" en la que se deja ver por un lado el agotamiento y por el otro un sentimiento de desvalorización por una tarea que se siente agobiante. Esto también se ve en el reglamento de convivencia, mencionado por el equipo de conducción, que tiene como sanción de faltas la "firma del libro de disciplina con citación a padres". Visto de esta manera, el encuentro con los padres es un castigo o sanción y no una manera fundamental de comunicación y trabajo en conjunto. El contacto con los padres surge también como estrategia comercial para "vender la escuela": "*la escuela después se vende desde afuera. Son escuelas privadas donde es muy importante la visión que tiene el papá afuera de la escuela*".

Sin embargo, la docente (D1) que hace hincapié en el vínculo y permanentemente recurre a las razones y justificativos de las normas tiene otra visión de la relación del maestro con los padres "*Me parece que también en el sentir del papá. Si él no te conoce, si no tiene la llegada para permitir que el papa te conozca (...) me parece que no se les permite a los papas en algunos lugares que te conozcan para dejarte lo mejor que tienen: su hijo, así la mirada interna sea otra. (...) A mí nunca se me ocurriría encarar a un padre mal. Entiendo que en el momento que le tenés que comunicar algo estás hablando de su hijo que es lo más importante que tiene*." Esta docente que se mostró, como ya se mencionó, más cálida en el trato con sus alumnos demostró empatía con los padres en este discurso. Considerando que la ley paternal se traspasa a la escuela otorgándole su autoridad, la relación del padre con el maestro no debería menospreciarse.

En la mayoría del personal, no aparece la reflexión sobre qué le puede pasar familiar o emocionalmente a un niño que no responde a las normas o a la autoridad del docente. La desviación conductual se alinea con el límite firme. Esto parecería ser lo

que los chicos necesitan: “justamente lo que necesita es que se le marque”. La disciplina en este caso no proviene de la privación del cariño del docente. La idea desarrollada por Mendel (2011) de que la autoridad se instaura a partir del miedo de perder el amor del dominante pareciera no tener lugar en esta institución.

Los sentimientos parecieran estar ausentes. En una época en que están en auge, ningún miembro entrevistado hizo referencia a cómo se siente como docente o cuáles son las emociones que los alumnos despiertan en ellos. Las carteleras en general consistían en algún contenido curricular expuesto en una lámina. La persona: el niño, el adulto parecen esconderse atrás de alumnos y docentes en una educación que se define como personalizada.

4.2.6 Experimentación

Nuevamente aparece en este caso que las normas y el accionar dependen de la persona o de la situación: “*Al momento que surge algo se baja se marca y se habla sobre esta situación. Tiene que ser una situación concreta.*” Son reglas de situación (Duschatsky y Aguirre, 2013) en las que se juega más el aquí y ahora que lo trascendente o instituido.

No se han identificado referencias al trabajo del docente como una performance de espectáculo. Sin embargo, sí han mencionado sus personalidades como influyentes a la hora de construir su autoridad. Especialmente la directora especificó que muchas decisiones que tienen que ver con la gestión no sabía si eran decisiones provenientes de pautas institucionales o más bien se trataba de su personalidad.

El trabajo en esta escuela pareciera ser todavía más un trabajo sobre los alumnos en tanto seres pasivos que deben ser transformados en seres de luz, que un trabajo con ellos como seres emancipados que mediante el encuentro y el diálogo se involucren en la experiencia de aprendizaje.

Conclusiones

Del análisis de los discursos y prácticas discursivas de la institución B se concluye que la autoridad se construye en este caso a partir de una dualidad: por un lado aparece la amenaza a dejarlos sin recreo, a hacerlos firmar el libro de disciplina, a mandarlos a dirección, a llevarlos a hablar con el dueño; por otro, como para contrarrestar, se mencionan aspectos que tienen que ver con el trato con un niño que debe ser escuchado, respetado. El modelo sostenido en la legalidad aparece más fuerte en tanto la amenaza con el castigo es en lo que más se apoyan estos docentes. Las normas institucionales y su trabajo mediante la reflexión y la autoevaluación de las conductas aparecen muy esporádicamente en un solo actor. La entrada del niño en la escuela y el estallido del rol se desdibujan en este caso. Por momentos conocer al niño como persona y vincularse con él sólo es necesario en tanto ayuda a "encontrarle la vuelta" y amansarlo. Sin embargo, por otro lado, las consultas psicológicas externas parecerían ser el único recurso frente a los indisciplinados.

Si bien quieren diferenciarse del ejercicio de autoridad del dueño al que catalogan de "destructivo", sus prácticas son tradicionales. Constantemente los amenazan con dejarlos sin recreo para que hagan lo que les dicen, hecho que no genera la autorregulación de las conductas. A diferencia de lo que afirma Abramowski (2010), acá aparece más el castigo que la invitación a la autorregulación y también falta la reflexión sobre la norma como estipula el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Aparecen cuestiones más "nocturnas" como "mandarlos abajo" (a la dirección) frente a alguna falta y hasta la crítica sobre las intervenciones de dirección en estos casos.

Todas las docentes caracterizan al Nivel Primario como estructurado. Dependiendo de la personalidad y la experiencia del docente, esto resulta opresivo, como en el caso de D1, u organizativo, como en el caso de D2 y D3 que tienen un perfil más estructurado y ordenado. Presentan en sus discursos un estereotipo de la maestra jardinera o del Nivel Inicial como el espacio que permite propuestas más relajadas, desestructuradas y más enriquecedoras. La diferencia entre los dos niveles: Hay que darle un espacio para charlar y relajarse y permitirle sentarse en el suelo que lo que traen del jardín y de la infancia más primaria. Es más primitivo sentarse en el suelo, tocar la tierra y todo eso está bueno pero bueno... hay que ver el entorno." El encierro

entre paredes parece más sofocante en una institución que aparece más tradicional en su pedagogía y en la construcción de la autoridad.

4.3 Análisis comparativo de ambos casos

A continuación se realizará el análisis comparativo de los casos teniendo en cuentas las diferencias entre las instituciones y sus puntos en común. La institución A es 32 años mayor y cuenta con una matrícula 95% más grande en este nivel. Además fue fundada por una institución/fundación que claramente influye en construir un carisma particular del que todos los actores hacen mención. A diferencia de la institución B que fue creada por un matrimonio de docentes que continúan siendo los dueños de la escuela. Tanto la joven vida de esta segunda institución como la falta de una institución internacional que la respalde podrían implicar la poca claridad en las normas institucionales frente a la fuerte cultura institucional de la primera institución. Sumado a que al ser reducidos los roles directivos se superponen y la falta de personal termina haciendo que "todos hagan todo". La diferencia en la seguridad y solvencia de los directivos también es una característica a tener en cuenta.

Más allá de estas diferencias nos encontramos frente a dos escuelas de nivel socioeconómico medio, medio-alto de zona norte del Gran Buenos Aires que afirman practicar una educación personalizada. Ambas instituciones cuentan con los tres niveles obligatorios de escolarización y hacen un proyecto de articulación entre el Nivel Inicial y el Primario antes que los alumnos ingresen a primer grado. Al referir a esto dos docentes (una de cada institución) hablaron del paso de un nivel al otro como un duelo que el niño tiene que transitar.

En la primera institución ambas clases observadas estaban distribuidas en una forma similar. Los chicos estaban agrupados por mesas. Si bien podían elegir en qué lugar de la mesa sentarse no podían elegir la mesa. Cada grupo contaba con una persona que cumplía el rol de "colaborador". Según la directora del nivel enmarcan este rol en un concepto que engloba al grupo y la responsabilidad social: "*La colaboración la ejercemos entre todos y yo le doy cuenta al otro. No le doy cuenta sólo a la maestra.*" Ambas docentes observadas en esta institución hicieron referencia durante las clases a este rol de colaborador y sus tareas. Éste aparece como un recurso a la hora de marcar consignas y normas. Los tiempos pedagógicos en los que están divididas las clases

según esta pedagogía también fueron recurrentemente mencionados para marcar los momentos para cada cosa y las reglas de situación.

En el segundo caso se observa tanto una distribución del aula más tradicional como una enseñanza más estructurada. Los alumnos se sientan en bancos individuales puestos en filas de a dos. En frente a estos se encuentra el pizarrón y en la parte trasera del aula el escritorio del maestro. El maestro en general está sentado en su escritorio o escribiendo en el pizarrón frente a la clase. Trabajan diariamente en el cuaderno intercalando las áreas: un día lengua y al siguiente matemática. Sin embargo, las reglas de situación también aparecieron con frecuencia.

La construcción de la autoridad

Todos los actores en ambas instituciones concuerdan en que primero empieza a pautar. En el primer caso las normas pautadas son un marco que posibilita la acción y se las percibe como un valor. En el segundo caso las normas limitan y encasillan hasta el punto de asfixiar a algunos de los actores o, por el contrario, parecer insuficientes.

El docente de primero al estar pegado al nivel inicial mantiene la idea de un rol más maternal. En ambas instituciones se menciona que la maestra de primero es como una madre ya que tiene que marcar hábitos y a la vez se marca la diferencia "pero no", "con cierta distancia". En general se afirma que debe ser dulce y firme.

Existe una tendencia a que las docentes resuelvan los conflictos en el aula por su cuenta y solo recurran a dirección en casos extremos que en la mayoría definen como agresión física ("se peguen"). En ambos casos aparece una consecuencia a partir de una falta de un alumno. La diferencia es que en la primer institución la consecuencia las docentes la aplican después de una falta a lo que pautaron teniendo un momento de reflexión con el alumno. En cambio en la otra el quedarse sin recreo es una amenaza constante para que los alumnos hagan lo que les piden.

Los equipos de conducción de cada caso se mostraron diferentes en cuanto a la seguridad y la solvencia que muestran durante la entrevista. Si bien tienen la misma cantidad de años de experiencia, sus profesiones de base son diferentes: en el primer caso Licenciada en Ciencias de la Educación y en el segundo profesora de Educación Primaria. En cuanto al ejercicio de la autoridad, las dos directoras marcan la dualidad entre firmeza y calidez, límite y respeto. Afirman que es importante no irse a los

extremos e identifican docentes que hacen lo contrario a su idea sobre el ejercicio de la autoridad. La de la institución A, por un lado, relata por un lado un caso de una docente que presentaba mucha rigidez y esto le "devolvía mala conducta": "*Yo el año pasado tuve una maestra acá que lloro más de una hora porque le dije que no era flexible y que era tal la rigidez que ejercía en el aula que los chicos la provocaban. Era una cuestión cíclica. Vos ejerces tanto control, ejercida con tanta rigidez que te vuelve con más enojo y entonces más mala conducta. Es de nunca acabar. Cuando vos te animes a que no tiene que estar a todo tan controlado... esta metodología es de mucho control pero se mezcla con que somos constructivistas. La podemos ejercer con constructivismo en el aula o no, como se llamaba antes: estudio dirigido, que ahora no lo queremos más. Ahora usamos mucho trabajo colaborativo*." La de la institución B describe a una de las docentes como demasiado permisiva: "*Quizás hay veces que suele costarle mucho la relación asimétrica. Creo que no. es más en cierta forma creo que a veces hay una simetría. Por ejemplo cuando uno como adulto docente marca algo y el adulto docente lo comparte con los chicos, no está bien porque estás tomando a los chicos como si fuese un par tuyo. Entonces es ahí donde se pierde la asimetría. Si yo marco algo, ella lo tiene que tomar como adulto y ver cómo lo transforma para hacer algo diferente. No decirle a los chicos "A mi me retaron porque ustedes hicieron... y Patricia me dijo... y entonces Patricia no quiere que hagamos tal cosa*." En ese caso vos no estás guardando una relación asimétrica. Los estás involucrando a los chicos en una situación de adultos por lo cual no hay asimetría." Esto muestra dos maneras de construir y ejercer la autoridad diferentes en la gestión del nivel de cada escuela: uno con menos control y rigidez, enfocado en la libertad del alumno, y otro con más control y asimetría. Como describe Osorio (2009) la escuela que permite la circulación de la palabra de los alumnos desde la hipótesis de trabajo en vez de que sea la certeza omnipotente del maestro la única disponible permite a los jóvenes construir subjetividad y ejercer un rol de buscador de saberes. En cambio, en aquellos espacios en los que esta posibilidad es coartada el alumno siente que no tiene lugar en el discurso social ya que todo es obturado por el saber adulto y debe hacerse uno a los golpes.

En ambas escuelas las docentes afirman utilizar el diálogo para intervenir en situaciones de conflicto. En general hablan de una función correctiva que llevan a cabo dialécticamente. En el primer caso se observó el trabajo sistemático de la reflexión sobre la importancia de la norma y la autoevaluación y autorregulación de las conductas. La mayoría del equipo habló también de estrategias preventivas. En el

segundo no apareció este trabajo sistemático y solo uno de los directivos mencionó realizar estrategias preventivas pero únicamente en segundo ciclo, no en primer año.

En el segundo caso la autoridad es construida desde el miedo. Los asustan amenzándolos con sacarles el recreo, firmar del libro de disciplina o llevarlos a ver al dueño. En cambio en el segundo caso les marcan las normas desde su razón, generalmente social, y luego los dejan hacer, elegir y después hacerse responsables asumiendo las consecuencias como no poder volver a ir a jugar a la galería después de mojarse en la lluvia. La mayor libertad observada en la posibilidad de salir al baño marcándolo simplemente con un cartel o eligiendo en qué lugar sentarse, parece romper con la idea de encierro del panóptico que se ve en el segundo caso donde los chicos no pueden ni ir al baño durante la clase.

La entrada del niño en la escuela se observa en ambos casos. El vínculo entre docente y alumno es valorado, y en ambas instituciones los docentes y directivos conocen a los alumnos y sus familias. No son un número más. En ningún caso se ve falta de respeto a los alumnos. Si bien en la institución B intentar imponerse la autoridad desde el miedo, la relación (entre otras cosas) hace que los alumnos no lo vivan como autoritarismo y no se muestran temerosos. La personalización que ambos casos pregonan refiere al conocer al conocerlos como persona y no sólo como alumnos.

Los roles frente a los alumnos se marcan de diferente manera. Frente a los alumnos del primer caso parecerían existir dos: docentes y alumnos. La directora dice "*soy una seño más*" y lo mismo sucede con la auxiliar. Aunque la directora frente a las docentes marque la asimetría: "*Yo no soy amiga de mis docentes*." En el segundo caso esa diferencia sí se marca con los alumnos pero parecería que es más de difícil de marcar con algunos docentes a las que la directora define como sus amigas.

Con respecto al acompañamiento del equipo directivo a las docentes, ambas directoras hablan de primero darles un voto de confianza, y después acompañarlas en el proceso. En ambos casos surgió el límite: "*He llegado a acompañar tres años a una persona y de repente decir bueno hasta acá llegué." "Ahí está el límite decir ya está, no puede, que no es que no quiera, no puede. Pero siempre con respeto, con dulzura. Y después bueno si no nos ponemos de acuerdo si es una baja de línea.*"

La construcción de la autoridad en estos casos oscila permanentemente entre dos ideas: los límites, la asimetría, la firmeza por un lado, y el diálogo, el encuentro, la calidez por el otro. Si bien aparecen elementos de todos los modelos, la apelación a las reglas de situación fue recurrente en ambos casos tanto en los discursos como en las

prácticas discursivas. La consideración del alumno como niño a partir del estallido del rol es también permanente en tanto la autoridad deja de ser construida desde la investidura sino utilizando la subjetividad de la persona: su personalidad y su posibilidad de establecer vínculos.

CAPÍTULO 5
REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha intentado describir cómo los docentes de Primer año de la Educación Primaria de gestión privada de zona norte del Gran Buenos Aires construyen y ejercen su autoridad pedagógica identificando los elementos de los seis modelos caracterizados en el marco teórico en sus discursos y prácticas discursivas. El análisis comparativo de ambos casos ha permitido vislumbrar qué modelos teóricos aparecen y prevalecen en los dos y cuáles son propios de un solo caso o de actores aislados.

En ambas instituciones ha aparecido el patriarcalismo propio del modelo tradicional como recurso para construir la autoridad. En el primer caso el directivo asume el rol de dueño al contestarle a los alumnos que las aulas son suyas. En el segundo caso, hay un dueño real de la institución "que manda" y esto genera que el personal se desentienda y no aparezca un sentido de pertenencia con la institución. La disposición física también muestra rasgos del modelo tradicional fundamentalmente en el segundo caso ya que tanto los horarios, tiempos y materias como la disposición de los bancos en filas mirando hacia el frente, al pizarrón, están estructurados tradicionalmente.

En el análisis realizado a partir del modelo tradicional la institución A mostró una fuerte cultura institucional a la que todos los actores hicieron referencia como una "magia" o "carisma" particular identificando y practicando estrategias propias como la "normalización" y el trabajo con "colaboradores" y su autoevaluación, parte de los códigos comunes de la institución. El orgullo por pertenecer y el sentido de pertenencia son tan fuertes en esta institución que inunda los roles. Los docentes piensan que no podrían formar parte de esta institución sin estar de acuerdo con su ideario y creen que trabajar ahí les permite desarrollar y mejorar su profesión haciendo que ejercer en otra institución después sea "más fácil". Los directivos también afirman "tener puesta la camiseta".

En el segundo caso la cultura institucional parece ausente. La identidad y el sentido de pertenencia están en falta. No se observan estrategias o prácticas comunes sino más bien aparecen la "prueba y error" de cada actor mostrando estrategias aisladas. Sin embargo, se han identificado mitos como el del dueño del colegio que aparece como una figura de autoridad generada a partir del miedo. Los recursos y estrategias

utilizados en casos de indisciplina aparecen como tradicionales, limitantes y más coercitivos. Los actores hablan de amenazas, de sacar a los alumnos afuera del aula y "mandarlos abajo" donde está la dirección. Construyen su autoridad a partir del miedo y exigen mayor sometimiento a las reglas de la institución, que muchos no comparten. En el primer caso la cultura institucional es fuerte y en ella se apoyan los maestros para construir su autoridad en el aula. Pareciera que en la institución B la presencia del dueño desligara a los diferentes actores de la responsabilidad del mandar y no los comprometiera con la escuela. La asociación que enmarca y crea la institución A frente a la pareja de dueños de la institución B marca una diferencia entre estos dos casos. La clara política y cultura institucional observada en el primer caso ha mostrado coherencia en la manera en que los maestros fueron construyendo su autoridad mientras que en el segundo aparecen construcciones individuales productos de los intentos y esfuerzos de cada actor, en general apelando al miedo como el dueño.

Lógicamente siendo ésta una relación entre maestros y alumnos, el conocimiento está presente en la mayoría de los actores de ambas instituciones, aunque en diferentes formas o matices: conocimiento y capacitación profesional, experiencia o saber qué hacer. Las docentes del primer caso se sienten seguras al tener todo organizado y preparado para sus clases. Esto les da seguridad y tranquilidad. El clima tranquilo de esta institución también fue destacado por diferentes actores y observado durante el trabajo de campo. Desde la seguridad y la tranquilidad se transmite autoridad. El directivo del primer caso se muestra muy seguro en su rol. Asegura que cuenta con los saberes necesarios para la gestión y explicita la importancia de estar bien formado y capacitado. En el segundo caso sólo algunos docentes hacen referencia a la importancia de organizar la clase y saber qué se va hacer, en otros el conocimiento aparece como una lista de contenidos a trabajar durante el año como en el enciclopedismo. En ambos casos la importancia de estar formados aparece en el equipo directivo. Sin embargo, en ninguno de los dos casos se utiliza el saber, conocimiento o experiencia para marcar autoridad con los alumnos durante las clases.

Los estilos docentes y directivos de los casos analizados presentaron grandes diferencias. En el primer caso el rol del docente se muestra como "organizador" según la tipología de Harmer dado que en general tienden más a explicarles el procedimiento, darles actividades para realizar en pareja o grupos y monitorear el trabajo más que a dar clases expositivas. Estar centrado en la persona implica considerar a los niños como personas más que como alumnos. Por lo tanto, no se los ve como "falta de luz" (como el

significado del vocablo alumno) o como un recipiente a llenar, sino como un ser especial a desarrollar. En este sentido el enfoque de la enseñanza está más cerca al "terapeuta" de la categoría de Fenstermacher y Soltis (1998). Es por eso que se trabaja con las diferencias de cada niño realizando actividades diferenciadas según el proceso individual de lecto-escritura. En cuanto a la disciplina, los docentes entablan un rol más cercano al propuesto por estos autores como "liberador" ya que libera la mente proporcionando moralidad racional en tanto apela permanentemente a la reflexión sobre la necesidad y utilidad de las normas o valores que piden que sus alumnos respeten. Apuntan a la interiorización de la ley con estrategias como la ya mencionada normalización en la que los docentes retoman las normas con sus grupos de alumnos y reflexionan sobre su importancia y necesidad haciendo hincapié en el accionar que éstas generan. La libertad otorgada al alumno para que elija su accionar lleva a generar responsabilidad y autonomía en él. El trabajo de los colaboradores y su sistemática evaluación entre pares y autoevaluación ayudan a desarrollar estrategias de autocontrol como el diálogo interno. La norma es considerada un valor en tanto enmarca y posibilita la acción. Es por lo tanto considerada como productiva desde la concepción foucaultiana y muestra que en esta institución se apela constantemente al modelo de autoridad disciplinaria-normativa para construir autoridad.

El segundo caso presenta un estilo más tradicional. Se ha visualizado el rol "controlador" de la tipología de Harmer y el "ejecutivo" de la categorización de Fenstermacher y Soltis (1998) ya que en general los docentes de esta institución dieron clases expositivas en las que la interacción se centraba en ellos más que en los alumnos y mostraron la necesidad de estar siempre "en control" de la situación sacando afuera del aula a aquellos alumnos que no hicieran lo que ellos les pedían. El foco en esta institución está en la transmisión del conocimiento del maestro que es aquel que posee el saber y debe iluminar a los alumnos. El control, al contrario que la confianza, es limitador y trae más indisciplina. El control excesivo coarta la libertad e implica la constante presencia del otro. La autoridad en esta institución aparece más cercana a la legalidad que a la normativa ya que las reglas institucionales son percibidas como universales y limitantes. Todo aquel que no la cumple tiene un castigo: "se lo saca afuera" o "se lo manda abajo".

Frente a la necesidad de construir la autoridad en vez de que ésta se sostenga en la moral de la época, se han podido identificar dos tendencias diferentes para resolverlo. Por un lado, se dio una ausencia de comunidad en la que no hay trabajo en conjunto

entre padres, docentes y directivos. El adulto responsable frente al alumno utilizó los recursos que tuvo a su alcance y consideró pertinentes en cada situación. La falta de trabajo en conjunto lleva en este caso a que los adultos se "tiren la pelota" mutuamente. El problema tiende a tirarse afuera recurriendo a una batería de profesionales externos a la institución que ataquen la dificultad. La tradición es reemplazada por lo situacional.

La personalización que caracteriza la educación de la institución A singulariza las relaciones basando los vínculos en la confianza. En la confianza subyace la idea de libertad ya que la persona actúa libremente porque confían en ella. A la vez, la confianza instituye autoridad ya que uno se autoriza al liberar al otro y, al contrario, la rigidez y el control no hacen más que desautorizar. Esta es una libertad con responsabilidad. El alumno actual es un personaje activo en la escena escolar responsable de su aprendizaje pero también del otro. Tal como el término "Ubuntu" marca, uno es responsable del otro en tanto uno alcanza la propia subjetividad a través del otro, en la relación con los demás: "Soy porque somos" (Viñar, 2012). El vínculo que establezco con el otro me compromete obligándome a involucrarme tanto en mi aprendizaje como en la normativa. Esto se ve en la redacción de los Acuerdos Institucionales de Convivencia realizados con la participación de toda la comunidad: padres, alumnos y docentes. El involucramiento de los alumnos es parte del auge de la participación que está sucediendo en las diferentes disciplinas a partir de recursos y dispositivos que posibilitan escuchar la voz de todos, dándole a todos la misma posibilidad de expresarse. Las intervenciones artísticas, los foros en internet y las redes sociales son ejemplos de como todos podemos participar en esta sociedad actual.

Como pide la normativa y defienden Duschatzky y Aguirre (2013), la pregunta que se hace la escuela es ¿cómo vivir juntos?. La autoridad es construida desde la comunidad, desde el otro, desde el vivir con otros. El encuentro con el otro genera una trama de significaciones que tienen sentido por el espacio en común que se comparte. El "enredo con el otro" (Finkielkraut, 1986) es el que permite fundar la autoridad pedagógica en tanto el niño debe actuar respetando los derechos del otro. El otro es "el que manda". Los vínculos se dan entre subjetividades, entre personas, no entre alumnos. El niño se ha apoderado de la escuela. Él es el centro de la escena.

Como ha sido descripto en el cierre del capítulo 4, la sociedad actual presenta características como la globalización, la exacerbación de la exhibición y la hiper conectividad que llevan al desarrollo de sujetos dispersos y de personalidad intradirigida. En estos dos casos analizados la escuela muestra un contra movimiento

focalizando en el interior, la comunidad, la persona, la clase: en la personalización que en cada uno de estos dos contextos se presenta de diferente manera. La dificultad en la adaptación a la estructura y normas de la Educación Primaria es considerada síntoma de dificultad psicológica. En el primer caso se definen como problemas "de crianza", como "lo anterior" no resuelto. En el segundo, se pasa directamente al profesional externo en psicología o psicopedagogía que pueda solucionar las dificultades de aquellos niños que no respetan la autoridad.

El trabajo con las familias como primera institución fundamente de la autoridad en el niño y como parte de la comunidad educativa es también destacado y recurrente en todos los actores entrevistados en el caso 1. Los padres en el caso 2 no son considerados parte de la institución. No se realiza un trabajo sistemático con ellos y cuando algún actor los menciona aparecen más como enemigos u oponentes que como miembros de la misma comunidad. Como lo estipuló Dubet (2006), el padre entró a la escuela. En la institución A los escuchan y guía, trabajan con ellos o, si se rehúsan a esto, los invitan a buscar otra institución para sus hijos. En la institución B intentan mantenerlos afuera evitando trabajar con ellos y esto causa que los docentes se sientan cuestionados y desvalorizados.

Todos los actores entrevistados hacen referencia al contexto de la institución en la que están inmersos constantemente. En la conciencia de estar inmersos en este contexto y situación son autoridades que inscriben al otro en una comunidad humana. Lo común, la referencia al otro, al vivir con el otro, a la comunidad (como congregación de personas que conviven bajo un mismo conjunto de normas que moldean las acciones de la comunidad entera) se presenta recurrentemente en estos casos frente a una sociedad contemporánea cada vez más definida por su individualismo. En tanto la normativa depende de los diferentes grupos de personas y se ajusta al individuo, ésta es considerada subjetiva. Esto habilita la valoración y restricción de las normas, y su posible mejora a partir de la reflexión. En ambos casos se destaca la importancia del contexto y del marco institucional para construir la autoridad pedagógica. En el segundo caso, en el que la normativa tiene apariencia de ley, los actores reclaman permanentemente una normativa mas objetiva ya que las normas les parecen rígidas e iguales para todos pero después comentan que ciertos actores como el dueño o los padres se escapan de ellas. En estas instituciones más que un código instituido enmarcado en una normativa objetiva se observan reglas marcadas por la situación. El momento y el espacio determinan la norma haciendo que la situación sea la que mande.

En ambos casos los diferentes actores apelaron a la situación como aquella que rige y determina las reglas a seguir. Las razones dadas por los docentes son recurrentemente: "Este es/no es el momento de hacer esto."

La situación es la que rige. No existe un marco común. Éste debe ser construido. Identificada la dificultad que bien explicita Sibilia (2012) diciendo que el problema se centra "en la impresión de caos que inhibe el establecimiento de algún tipo de orden porque falta la cohesión simbólica implícita en los proyectos y valores compartidos." (p. 98), las escuelas generan estos valores y proyectos comunes apelando a la construcción de una comunidad escolar a su alrededor. La ausencia de valores compartidos socialmente a través del Estado hace que las instituciones escolares transfieran los suyos a toda la comunidad como punto de partida para permanecer generando códigos comunes en los que puedan regirse y a los que hay que respetar si se quiere pertenecer y "si no cada uno decide dónde transitar la escolaridad". La comunidad le da sentido y consistencia a las reglas a través de un espíritu o carisma, casi mágico, común a la institución. La inestabilidad que trae la caída de códigos y valores compartidos es contrarrestado a través de la confianza que otorga el ser parte de una comunidad.

La construcción de la autoridad de directores y docentes se apoya en la comunidad en tanto los diferentes actores (padres, docentes y directivos) trabajan en conjunto acordando estrategias y apoyándose el uno en el otro. Se hace referencia a un espíritu y a una experiencia común más que a un recurso o estrategia individual. Los problemas son encarados como una dificultad colectiva de la comunidad más que como un problema privatizado que termina en una derivación hacia afuera. Pensar un problema desde una mirada integral dentro del contexto de la comunidad y hacerse cargo, en vez de deshacerse de él decretando que no atañe al ámbito escolar al no ser meramente pedagógico, empodera a la comunidad dándole un lugar central a la hora de enmarcar el rol docente y la construcción de su autoridad en el aula.

Para Duschatzky y Aguirre (2013) hay escuela en la medida en que convoca a formar entramado social pero "lo común" no surge del código preestablecido sino del vacío. Con la caída del rol anunciada por Dubet (2006) surge la posibilidad de crear y construir. El "punto de fuga" es lo que permite seguir instaurando a la escuela como espacio de encuentro en el que se pueden seguir indagando cómo los docentes combinan los diferentes elementos descriptos en este trabajo para construir su autoridad pedagógica y poder comenzar su clase. Esto abre la posibilidad de continuar esta investigación por un lado agregando otras instituciones para tener un panorama más

amplio y, por el otro, explorando propuestas novedosas o conflictos recurrentes en la contrucción de la autoridad pedagógica en el sistema actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abramowski, Ana Laura (2010) *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Buenos Aires, Paidós.

Aleu, María (2008) *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media.* Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos.* Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Antelo, Estanislao y Abramowski, Ana (2000) *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Antelo, Estanislao (2014) *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Antelo, Estanislao (2015) *Pedagogías silvestres: los caminos de la formación*. Buenos Aires, Arandú.

Batallán, Graciela (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de la infancia" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, sept-dic 2003, vol 8, num 19, pp. 679-704.

Bauman, Zygmun (2003) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, FCE.

Biblia de Jerusalén (2009), Bilbao, Desclée De Brouwer.

Bunge, Eduardo, Gomar, Martín y Mandil, Javier (2009) *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: Aportes técnicos*. Buenos Aires, Librería Akadia Editorial.

Castoriadis, Cornelius (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2 El imaginario social y la institución. Buenos Aires, Tusquets.

Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. "Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética." en Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. (Comp.), (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niño. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.

Deleuze, Gilles (1992) "Postcriptum a las sociedades de control" en Deleuze, Gilles, *Conversaciones*. 1972-1990. Traducción de José Luis Pardo. Valencia, Editorial Pre-textos.

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006) *Proyecto de integración.* Disposición 53. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria.* Primer Ciclo, vol. 1. Disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2011) *La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyecto de integración en la provincia de Buenos Aires.* Resolución 4635. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/res4635_11.pdf

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2014) *Régimen Académico de Educación Primaria*. Resolución 1057/14. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:
https://normasprovinciales.files.wordpress.com/2015/05/r-01067-2014-regimen-academico-primaria.pdf

Dubet, François (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti Fanfani, E. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Dubet, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidos.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Ehrenberg, Alain (2000) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Esteve, José (2006) "Identidad y desafíos de la condición docente" en Tenti Fanfani (p. 19-70) Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.

Finkielkraut, Alain (1986) *La Sabiduría del Amor*. Barcelona, Gedisa.

Fortuny, Paula (2015) "El lugar de la autoridad en la construcción de la subjetividad. La presencia del otro en el despliegue subjetivo", en *Deceducando*. Nº 1 el 7/12/2015. Consultado el 4 de febrero de 2016 desde: https://deceducando.org/2015/12/07/paula-fortuny/

Foucault, M. (1986) *La verdad y las formas jurídicas.* México, Editorial Gedisa.

Freud, Sigmund (1930) "El malestar en la cultura", en (1968) *Obras Completas*. Vol. 3, Madrid, Editorial Biblioteca Nurva.

Freud, Sigmund (1913-1914) "Tótem y tabú", en (1968) *Obras Completas*. Vol. 2, Madrid, Editorial Biblioteca Nurva.

Frigerio, Graciela (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita, y Tiramonti, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión.* Buenos Aires, Troquel. Capítulos 2 y 3

Gallart, María Antonia (2006) *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires, La Crujía.

Greco, María Beatriz (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fé, Homo Sapiens Ediciones.

Greco, María Beatriz (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Groisman, Mariana y Marsenac Marcela (2010) ¨Violencia y falta de límites en los niños: un problema muy actual¨, en Novella Coquis, Angelina y Roca de Dañino, María, *Escuela: espacio de salud mental*. APPPNA. Lima

Harmer, Jeremy (2001), "Describing Teachers" en *The Practice of English Language Teaching*. Inglaterra, Pearson Education Limited. Capítulo 4.

Hegel, G. W. F. (1978) "El espíritu del cristianismo y su destino" en *Escritos de juventud*, edición y notas de J. M. Ripalda, F. C. E., 1a. edición,

Herrera, Luisaira y Tejidor, Saudade (2004) "Desarrollo del autocontrol en niños con comportamiento asociado al TDA/H". Informe de investigación Cátedra Investigación Educativa 5 año Educación Preescolar. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Horkheimer, Max (1968) *Teoría Crítica.* Buenos Aires, Amorrortu.

Kelsen, H., (1987) "La función de la constitución", en Marí, Kelsen, Kozi, Legendre y Siperman, *Derecho y Psicoanálisis. Teoría de las ficciones y función dogmática.* Madrid, Hachette.

Kòjeve, Alexandre (2006) *La noción de Autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Goffman, I. (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

Lamónica, Javier "La autoridad pedagógica en tiempos de cambios" en Macri, Silvia (2012) *Educación Argentina que en Paz... Despiertes.* Buenos Aires, Grupo de Escritores Argentinos.

Linenberg, Patricia (2009), "La intervención psicoanalítica en el campo educativo", en Osorio, Fernando (comp.), *Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 71-103.

Macherey, Pierre "Sobre una historia natural de las normas" en E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann, G. Lebrun, R. Machado, J. A. Miller, M. Morey, J. Rajchman, R. Rorty, F. Wahl y otros (1990) *Michel Foucault, Filósofo.* Barcelona, Editorial Gedisa.

Mancovsky, Viviana (2011) *La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Paidós.

Maneffa, Marisa (2009), "Sujetos desujetados", en Osorio, Fernando (comp.), *Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 105-119.

Marí, Enrique E., (1987) "Racionalidad e imaginario social en el discurso del orden", en Marí, Kelsen, Kozi, Legendre y Siperman, *Derecho y Psicoanálisis. Teoría de las ficciones y función dogmática*. Madrid, Hachette.

Martín-Barbero, Jesús (2009) "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural". España: Universidad de Salamanca. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, pp. 19-31.
Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002

Martinez Carazo, Piedad (2006) "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica" [en línea], *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Consultado el 14 de noviembre de 2015 desde:
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005

Martuccelli, Danilo (2009) "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción", en *Revista Diversia*, N°1 Valparaíso, CIDPA.

Mendel, Gérard (2011) *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Buenos Aires, Nueva visión.

Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador.* Barcelona, Editorial Laertes.

Miller, Jacques-Alain (2011, marzo 3), "Signo de Amor", *Página 12*. Disponible en:
https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-163348-2011-03-03.html

Monserrat, Mariano (2012) *La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Neiman, Guillermo y Quaranta, Germán (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica" en Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona, Gedisa, pp. 213-234.

Osorio, Fernando (2009) *Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros.* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Pierella, María Paula "Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial" en Carli, Sandra (comp.) (2009) *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.

Pierella, María Paula (2015) "Autoridad y responsabilidad frente al otro. Reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación", en *Deceducando*. Nº 1 el 7/12/2015. Consultado el 6 de febrero de 2016 desde: https://deceducando.org/2015/12/07/maria-paula-pierella/

Prieto Castillo, Daniel (1999) *El juego del discurso. Manual de análisis de estrategias discursivas.* Buenos Aires, Ediciones Lumen-Humanitas.

Prieto Quezada, Ma. Teresa, Carillo Navarro, José Claudio y Jiménez Mora, José (2009), "Formación de profesores para la solución de conflictos", en Osorio, Fernando (comp.), *Ejercer la autoridad: un problema de padres y maestros*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 121-144.

Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Ediciones Morata, España.

San Miguel, Ma. Teresa (2008) "Regulación emocional, mentalización y constitución del sí-mismo", en *Aperturas Psicoanalíticas.* Nº 29 el 5/8/2008. Consultado el 28 de octubre de 2015 desde: http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000550

Sautu, Ruth et al (2005) *Manual de metodología. Construcción del Marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Clacso

Sennett, Richard (1980) *La Autoridad.* Madrid, Alianza Editorial.

Sennett, Richard (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona, Editorial Anagrama.

Serres, Michel (2013) *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer…*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Sibilia, Paula (2012) *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Tinta Fresca.

Steiner, George (2004) *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires, Siruela.

Viñar, M, (2012) “El “Yo” y el “Nosotros” una compleja relación”, en Patermain, Rafael y Rico, Alvaro. Uruguay. Inseguridad, delito y Estado. Trilce.

Weber, Max (1985) *Ensayos de sociología contemporánea I*, Barcelona, Planeta-De Agostini.

Weber, Max (1987) *Economía y sociedad*, México, F. C. E.

Zamora Poblete, Guillermo y Zerón Rodríguez, Ana María (2009) “Sentido de la Autoridad Pedagógica Actual: Una Mirada desde las Experiencias Docentes”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, núm. 1, 2009 pp. 171-180, Universidad Austral de Chile, Chile. Consultado el 18 de noviembre de 2014:
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138010

Zerbino, Mario C. (2011) “El “niño generalizado” y la autoridad frente al “minority report” Pedagógico” en Doval, Delfina, Rattero, Carina, *Autoridad y Transmision: niños y jóvenes en la mira*. Noveduc, Buenos Aires.