

Pedagogías preocupadas por la tensión libertad - autoridad en el vínculo educativo escolar

"En el terreno educativo la autoridad está por todos lados. Se rechaza, teme y desea. Se añora y combate. Se afirma que falta y/o sobra. Se denuncian sus excesos y su inacción. Se hacen esfuerzos por calibrar su forma, su justa medida, su dosis necesaria. Habita el argot del más rancio conservadurismo (que no cesa de evocarla y exige restauración), y es la vitamina lingüística de cierto progresismo vernáculo que parece vivir del rechazo a los autoritarios de todos los tiempos y lugares. Lamentarse parece ser el ejercicio predilecto. Lamento por haberla perdido, lamento por haberla encontrado, lamento al cuadrado. Se juzgan comportamientos como autoritarios mientras otros se catalogan como blandos o libertinos.

Se confunde autoridad con temor o respeto con miedo. Se buscan culpables: la democratización de los vínculos pedagógicos, la pérdida de las asimetrías, el declive de lo paterno, la decadencia moral, el rock, la droga, la televisión, Internet, etc. Se pone al lado de la palabra autoridad la palabra crisis. Luego, la autoridad forma parte y encabeza la lista (junto con los famosos valores) de aquellas cosas siempre perdidas. Parecería suficiente reiterar que en materia de valores nada se pierde, todo muda su forma. Pero no lo es. Se requiere recorrer el terreno con nuevas herramientas que no cedan fácilmente a la comodidad del lamento, la tentación de la denuncia y la seguridad de la restauración. Porque una vez que se suspenden temporalmente y con fines analíticos, los juicios éticos conservadores y/o progresistas o progresistas conservadores, se abren otros rumbos para el pensamiento." (Estanislao Antelo: Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Disponible en Bibliografía Optativa)

En esta unidad, nos parece importante abordar la tensión libertad-autoridad en el vínculo educativo escolar como inherente al acto educativo, es decir: como una tensión irresoluble pero que se expresa de modo diferente según las posiciones pedagógicas que se asumen sobre diferentes aspectos de la práctica educativa.

El modo en que concebimos y ejercemos la autoridad connota todas nuestras intervenciones en el aula, y forma parte de la ética profesional de pedagogos y pedagogas mostrar preocupación y sensibilidad por reconocer prácticas y gestos que constituyen indicios concretos de esos supuestos.

Siguiendo con la propuesta de reflexión que les hemos invitado a construir a lo largo de la materia para este año de cursado, esperamos abrir al diálogo sobre otras de las dimensiones que encontramos alterada en el marco de diferentes propuestas que constituyen el legado pedagógico occidental del siglo XX, a saber: el vínculo educativo y las relaciones de autoridad, como un recorte de la tensión mencionada. Entendemos que en la modalidad remota de enseñanza y en las modalidades a distancia que se han desplegado para sostener la continuidad pedagógica en el proceso de domicialización de la enseñanza, los vínculos educativos han podido producirse con algunos sujetos y en algunos sectores y han tomado nuevas formas, sin dejar de reclamar el encuentro de cuerpos que siempre posibilita una experiencia pedagógica multisensorial irrepitible y singular.

Producir esos vínculos ha sido posible porque las relaciones de autorización entre familias y escuela, estudiantes, docentes y otros agentes del estado, en algunos contextos, han sido un hecho.

Al margen de los obstáculos materiales existentes para concretar el encuentro y también de las resistencias, negaciones e incluso impugnaciones que a diario, podemos ver en los intercambios entre estas instituciones y sujetos del vínculo educativo, tenemos que afirmar que allí, cuando el proceso de enseñar y de aprender se abren paso, es porque se han operado procesos de reconocimiento y de legitimación que han otorgado confianza y habilitado el trabajo.

A sabiendas de que este vínculo en muchos contextos se ha cortado, producto de las desigualdades que, multiplicadas, han complejizado la posibilidad del encuentro, creemos es de gran valor preguntarnos por aquellas condiciones que han posibilitado esas relaciones de autoridad que hacen posible la continuidad pedagógica para un porcentaje importante de la población en edad escolar.

Hasta marzo de 2020, como dice Estanislao Antelo, hemos referido insistentemente a la idea de crisis de autoridad para explicar ese desencuentro entre generaciones en torno a los objetos culturales que transmitimos. Había expresiones típicas de docentes y estudiantes que daban cuenta de la problemáticas:

- ¿Por qué tengo que estudiar esta materia si a mí no me sirve para nada? (Estudiante de secundaria)
- ¡Yo vengo a la escuela por obligación, no porque me guste! (Estudiante de secundaria). Mi escuela se parece a una jaula. (Estudiante de primaria)
- La preceptora me pasó faltas que no tenía y yo me puse en rebelde, entonces llegaba tarde. (Estudiante de secundario en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos)
- Me fui de la escuela sin avisar, en la última hora libre, porque sabía que no me iba a pasar nada en la calle. (Estudiante de secundaria)
- No hice la tarea porque no quiero, me aburre y esa seño me trata mal. (Estudiante de primaria)
- Vos no podés decidir si entrás a clases o no entrás, la escuela es un espacio colectivo y tiene funciones asignadas. Las normas de la escuela garantizan que esa función pueda sostenerse y que la escuela haga efectivo tu derecho de acceder a los contenidos básicos que el estado prescribe como necesarios. (Orientadora Pedagógica de una escuela secundaria)
- ¡Chicos, no pueden hablar cuando se les da la gana! En clases, no se puede interrumpir permanentemente. No vinimos acá para conversar del fin de semana. Estamos trabajando: enseñando y aprendiendo. Hay quienes sí quieren aprender y la clase no se está pudiendo sostener! (Preceptor de escuela secundaria)
- Sra. Mamá: su hija no trajo el libro de texto y para justificar el olvido falsificó una nota a su nombre. (Maestra de cuarto grado)
- ¡No entiendo por qué no puedo traer las uñas pintadas al cole! ¿No es cierto que los acuerdos de convivencia se tienen que revisar entre todos y cada tres años? Los estudiantes no hemos participado de la creación de esos acuerdos. (Estudiante de 4to. año de escuela secundaria)

- Ese estudiante molesta todo el tiempo en clases. Yo no le voy a explicar lo que no entiende cuando pregunte y en eso no cambio mi postura. (Docente de Matemática de 3ro. Y 4to. año de escuela secundaria)

¿Qué pasa hoy con estas cuestiones en la modalidad remota o a distancia de la continuidad pedagógica? ¿Qué resistencias del formato presencial de la escuela continúan presentes en los chiques?, ¿cuáles se han disipado, de qué modo y por qué? ¿Cuáles son las nuevas modalidades de resistencia a la autoridad escolar que aparecen en el marco de la domiciliación de la escuela? ¿Qué indicios reconocemos que nos permiten afirmar la producción de un vínculo en donde se juegan autorizaciones mutuas? ¿Qué señales nos permiten reconocer el cuestionamiento a las relaciones de autoridad pedagógica? ¿Qué formas de reconocimiento a la autoridad se han expresado y en qué se fundamenta ese reconocimiento? ¿Se han habilitado nuevas prácticas de reconocimiento y confianza, cuáles y por qué? ¿Podríamos decir que las conexiones sin micrófono, sin cámaras, la mera entrega de tareas obligatorias dicen algo al respecto o son expresiones de otro tipo de malestares y circunstancias de vida?



(Meme de circulación masiva)

Parte de esta tensión se inscribe en el carácter arbitrario de la acción pedagógica. La delegación de autoridad que opera a través de la legitimación estatal de la función escolar y de la labor docente no resulta suficiente para construir consensos básicos sobre los derechos y obligaciones de los actores del sistema educativo. Las prescripciones de carácter más universal, que se definen en las políticas públicas, requieren de negociaciones y resignificaciones a nivel institucional. Por otra parte, es evidente que los y las estudiantes de todos los niveles del sistema educativo, aunque no del mismo modo, demandan reconocimiento como protagonistas de lo educativo, como actores y actoras que junto a otros dan forma a lo escolar por medio de la disputa de sentidos.

Meirieu sostiene que las tensiones, en sentido pedagógico, se usan para describir “*el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna... La pedagogía trabaja especialmente sobre contradicciones consustanciales al acto educativo: ayúdame a hacerlo solo*” (Meirieu, P: 2004, p. 87)

Entendemos que la tensión que proponemos tratar, nos invita a **pensar en el modo en que se ejerce la autoridad con fines de generar las condiciones necesarias para que**

otros y otras asuman el compromiso con su propia libertad, al interior de un colectivo al que pertenecen y en el que participan con su singularidad. (Meirieu, P: 2016, p.171) Y también, que esta preocupación nos remite a una cuestión de “lugares”, es decir; de espacios y responsabilidades que puedan ser ocupados progresivamente por otras personas.

Las preguntas que enunciamos anteriormente dan a entender que esta tensión hoy se expresa de otro modo, seguramente articulada a otras que surgen en este escenario como puede ser la de sostener la voluntad de responder a las solicitudes que se realizan desde el estado o desde la escuela y no poder responder a tiempo porque no se dispone de todas las condiciones tecnológicas para hacerlo. En este sentido, es que pensamos que las tensiones mutan o se expresan de otro modo. En una realidad educativa que parece estar “patas arriba”, las problemáticas pedagógicas que nos preocupaban siguen pulsando buscando nuevos cauces, direcciones, alternativas de pensamiento y de intervención pedagógica.

El desafío de seguir construyendo autoridad en el vínculo educativo se sostiene y parte de lo que toca tiene que ver con seguir sosteniendo el compromiso de ser arquitectos/as y buenos/as anfitriones/as del encuentro pedagógico. Arquitectos/as porque en la escuela remota, la autoridad también se juega, en parte, en el despliegue de las propuestas y mediaciones que ponemos a disposición de los y las estudiantes para que puedan aprender; buenos/as anfitriones/as, porque se requieren gestos de acogida hacia el otro, verdaderos gestos pedagógicos que hagan lugar a los y las estudiantes; cuestión que no queda resuelta a través de la administración de plataformas virtuales y dispositivos digitales. (Brailovsky, D. 2020)

Como venimos insinuando, construir relaciones de autoridad para que sea posible el vínculo educativo tendría que ver con la importancia de crear lugares significativos para que puedan ser ocupados por otros, lugares en los que las y los estudiantes y las y los docentes puedan crecer; hoy toca hacerlo en un marco en el que espacios, roles, funciones, reglas se conmueven y las diferenciaciones que antes operaban como continente de sentidos hoy no se encuentran o no son tan claras.

La pregunta por el lugar de las y los estudiantes en la relación pedagógica y en el gobierno de la escuela tiene larga data y de ello hablarán algunas experiencias y corrientes pedagógicas que hemos seleccionado. Las investigaciones pedagógicas que se preocuparon por la disciplina y la convivencia en la escuela desde la vuelta a la democracia contribuyeron a visibilizar esta cuestión y en Argentina, desde la primera década del siglo XXI se avanza en la producción de políticas públicas que pusieron el tema en la agenda pedagógica. Desde aproximadamente el año 2010, en Córdoba se comienza a instituir la convivencia democrática como cuestión de construcción de acuerdos entre diferentes actores escolares y la voz de las y los estudiantes se reconoce, se legitima, al menos formalmente.

El protagonismo de estudiantes, fundamentalmente en la escuela secundaria, ha crecido de la mano de la institucionalización progresiva de los centros de estudiantes. Estos asumen importantes responsabilidades en lo atinente a los reclamos de sus derechos

educativos y del reconocimiento de sus voces en la construcción de la política pública. La participación estudiantil es un tema específico de la tensión libertad - autoridad y puntualmente de las relaciones de autoridad que hacen posible el vínculo educativo.

Hasta hace muy poquito tiempo atrás, en el secundario especialmente, un grupo importante de chicos y chicas, cuestionaban lo que se les imponía arbitrariamente y sin debate suficiente organizando tomas de escuelas, construyendo espacios para problematizar su realidad escolar, elaborar denuncias y demandas dando claras señales de que se reconocían co-constructores de la realidad pedagógica de las escuelas.

En este escenario, nos preguntamos por estos lugares que habían conquistado las y los estudiantes en diferentes niveles del sistema educativo. Recordamos que la construcción de los Consejos Escolares de Convivencia antes de la pandemia estaban en proceso de constitución en algunas escuelas y que la inclusión de temas como la convivencia y los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes ha sido un tema incluido en los diseños curriculares.

¿Qué sucede en la dimensión institucional, en la interacción entre actores que ocupan posiciones diferentes y que pasan a sostener una especie de convivencia virtualizada que sin muchas especificaciones se propone mantener la escuela funcionando como se ha pedido desde las políticas públicas? ¿Qué sabemos de cómo viven los y las estudiantes (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) este tiempo? ¿Dónde queda el lugar del estudiante como parte esencial del vínculo educativo en la modalidad remota? ¿Qué posibilidades reales tienen de encontrarse para pensar problemas, dar forma al encuentro pedagógico, discutir sobre las propuestas de enseñanza y lo que se les exige? ¿Qué sabemos de cómo viven esta escuela domesticada y del modo en que procesan las renuncias al encuentro con amistades, el exceso de vigilancia que supone la virtualidad y la presencia de sus tutores devenidos en destinatarios de la información de las tareas que deben entregar, la sobrecarga de responsabilidades que implica tener que buscar otros soportes para comprender lo que no se comprende en los encuentros virtuales, etc.? ¿Cuáles serían las nuevas facetas o caras de la convivencia escolar en este contexto de escuela remota?

Un mensaje de un preceptor llega al grupo de padres de estudiantes de sexto año de una escuela secundaria privada y dice lo siguiente:

BUENOS DÍAS!! 🌟🌟

En esta oportunidad nos comunicamos para reforzar la importancia en el cumplimiento de los "Acuerdos de Convivencia Virtual" los cuales fueron presentados al retorno del Receso Escolar de Invierno.

Uno de ellos es el encendido de las cámaras al momento de las clases virtuales, ya que permiten un acercamiento docente - alumno que consideramos fundamental en estos tiempos donde lo virtual se ha apoderado de nuestra cotidianeidad.

Solicitamos que quienes no puedan cumplir con este punto nos lo hagan saber lo antes posible. 📝

Confiamos en que todos podemos seguir aprendiendo y adaptándonos a esta nueva forma de trabajo. 🖥️

Esperamos que estén muy bien.

Les mandamos un fuerte abrazo. 😊😊

Los Precep.

También podemos encontrar expresiones de la organización estudiantil en este escenario, aunque de modo más claro en el nivel secundario y en algunos sectores. La siguiente nota de La Voz del interior da cuenta de ello: [Preuniversitarios sugieren una reducción de la jornada escolar](#)

Los siguientes videos dan cuenta del proceso realizado por este colectivo de colegios universitarios de Argentina para tomar la palabra en este escenario:

https://www.youtube.com/watch?v=5lAVc_EmB1s&feature=youtu.be

Posiblemente, parte de las problemáticas en la convivencia de las escuelas radiquen en la omisión de esta fuerza creativa; que si no autorizamos, nos resiste para sobrevivir-nos.

A continuación les proponemos la primer parada del itinerario:

PARADA: Impresiones sobre la construcción de la autoridad en el vínculo educativo en tiempos de domiciliación de la escuela

Les propusimos poner el foco en la pregunta por el modo de construcción de la autoridad en este contexto asumiendo que las relaciones pedagógicas implican reconocimientos mutuamente habilitantes.

1- Retomamos algunos interrogantes planteados en el cuerpo de este texto de apertura y les pedimos que los consideren y agreguen otros que les parezcan importantes.

¿Qué indicios reconocemos que nos permiten afirmar la producción de un vínculo educativo en donde se juegan autorizaciones mutuas? ¿Qué señales nos permiten reconocer el cuestionamiento a las relaciones de autoridad pedagógica hoy? ¿Qué formas de reconocimiento a la autoridad se han expresado y en qué se fundamenta ese reconocimiento? ¿Se han habilitado nuevas prácticas de reconocimiento y confianza entre los sujetos del vínculo educativo, por qué y cuáles? ¿Dónde queda el lugar del estudiante como parte esencial del vínculo educativo la modalidad remota? ¿Qué posibilidades reales tienen de encontrarse para pensar problemas, dar forma al encuentro pedagógico, discutir sobre las propuestas de enseñanza y lo que se

les exige? En esa listado de preguntas pueden tener como horizonte conocer el modo en que se está desarrollando la participación de las y los estudiantes, qué aspectos de la vida escolar están movilizando, qué sucede con el centro de estudiantes, qué acciones concretas estaría llevando a cabo. También pueden tener presente la imagen del meme: “Si profe, si se escucha”

2- Sobre la base de estos interrogantes conversen con al menos un/a docente o estudiante de cualquier nivel del sistema educativo y registre sus opiniones al respecto.

3- Si es docente de una escuela, también puede consignar su opinión sobre estas cuestiones en un texto diferenciado.

Pedagogías influenciadas por el anarquismo y el psicoanálisis para problematizar la tensión libertad-autoridad.

Más allá del contexto de pandemia y las alteraciones en estos modos de construcción de la autoridad en el marco de la domiciliación de la escuela es necesario, entre tanta incertidumbre, hacer pie en la reflexión del eje de la unidad 2 en diálogo con el legado pedagógico para pensar también la continuidad de las prácticas de la escuela en nuestro futuro inmediato.

¿Cuáles son algunas de las experiencias pedagógicas más legitimadas en el campo disciplinar que se preocuparon de modo expreso por el ejercicio de la autoridad en las prácticas escolares y los efectos condicionantes de la libertad de los y las docentes y estudiantes? ¿Cómo se ha concebido la libertad al interior de diferentes propuestas pedagógicas que la sostenían como principio de sus prácticas y como finalidad? ¿De qué cuestionamientos a las prácticas pedagógicas hegemónicas partieron tales autores y autoras? ¿Cuáles fueron los principios pedagógicos que defendieron? ¿Qué aprendizajes propician?

Estas preguntas son ejes que hemos creado para organizar el recorrido por la selección bibliográfica de la unidad. Nos hemos preocupado por recuperar propuestas pedagógicas europeas y argentinas, algunas de las cuales, constituyen hitos en la historia educativa de los países en que se inscriben y que han trascendido a nivel internacional.

Todas tienen en común la defensa de la libertad, aunque para algunos autores escogidos esa preocupación se inscribe en un plano social y colectivo; para otros en uno más subjetivo individual. Todas se expresan a favor de la emancipación y de la consideración del interés/deseo y la palabra de los y las estudiantes en el proceso educativo.

Siendo la libertad el horizonte del acto pedagógico, el conjunto de autores y autoras se pregunta por el lugar de los y las estudiantes en las decisiones escolares, por los rituales y espacios institucionales que posibilitan la construcción responsable de la misma. El aprendizaje en estas experiencias procurará erradicar el miedo, los actos de sumisión, la inhibición, la parálisis, la angustia, la obediencia compulsiva. El objetivo estará puesto en la creatividad, el libre pensamiento, la cooperación, etc.

Algunas más que otras, las anarquistas fundamentalmente, se orientan a criticar la autoridad estatal que fundamenta y sostiene el trabajo escolar problematizando el tipo de mediaciones que construyen las personas adultas para poner en relación al sujeto con el mundo. La tendencia en este aspecto metodológico es a suspender la intervención mediadora del docente y propiciar una relación más autónoma del sujeto con el mundo a partir de sus capacidades y desde la experiencia.

Otros principios complementarios que reivindican, también con énfasis diferenciales, son: la autogestión, la no intervención, la coeducación, el gobierno colectivo por medio de la asamblea, la transformación de las estructuras de la sociedad capitalista, etc.

Nos parece importante señalar que no hay una única manera de clasificar el conjunto de experiencias que hemos seleccionado y ello se debe a que estas se han construido atendiendo a criterios teóricos, políticos y metodológicos variables. Para algunos autores, las experiencias de Tolstoi, Ferrer Guardia, Alexanders Neill y Julio Barco podrían ser consideradas todas como **libertarias**, para otros como **antiautoritarias** e incluso, estos términos suelen usarse como sinónimos. Pero hay quienes reservan la categoría de **libertarias** para aquellas experiencias que se inscriben dentro del movimiento político anarquista y la de **antiautoritarias** para experiencias que se distinguen por tener una influencia más fuerte del psicoanálisis.

Organizamos la presentación de las experiencias seleccionadas atendiendo a la necesidad de contribuir al reconocimiento de sus diferencias políticas, en tres grandes ejes:

- “Las experiencias pedagógicas libertarias y su disputa con el estado como agente educador”, entre las que consideramos especialmente a la Escuela Moderna de Barcelona de Ferrer i Guardia y la experiencia anarquista de Julio Barco en Argentina.
- “Las experiencias antiautoritarias y su propuesta de autogobierno institucional”, entre las cuales consideramos a la escuela de Summerhill de Alexanders Neill. Durante 2020, hicimos una alusión complementaria a la Pedagogía institucional.
- “Aportes actuales para el ejercicio de la autoridad Pedagógica”, entre los que consideraremos a una referente argentina: Beatriz Greco y también al francés Philippe Meirieu. Entendemos que ambos, con influencias psicoanalíticas, no pueden inscribirse dentro de las experiencias antiautoritarias por su oposición expresa a la no intervención pedagógica.

Antes de iniciar con esas experiencias, nos interesa sugerir la lectura de uno de los textos del material obligatorio, que consideramos introductorio a un conjunto de iniciativas pedagógicas europeas, entre las que se encuentran menciones a otras propuestas que no abordamos en esta unidad. El texto es el que se indica a continuación:

AVANZINI, GUY (1987): “La Pedagogía del Siglo XX” Narcea, Madrid Capítulo: “Las corrientes libertarias”.

El recorrido que hace el autor nos ofrece “un pantallazo” importante de la multiplicidad de propuestas, sus ideas principales y alcances permitiendo ampliar nuestros intereses de indagación. Sus aportes son fundamentales y complementarios de los textos que se seleccionan como bibliografía de los ejes de las experiencias pedagógicas libertarias y de las antiautoritarias.

El autor plantea que las experiencias libertarias se oponen a toda coerción de parte de las personas adultas a favor de la autonomía de las infancias en sus decisiones. El recorrido que se realiza sobre estas propuestas pone sobre la mesa una pregunta central que cuestiona toda la estructura de la escuela construida en la modernidad: ¿Tenemos derecho a educar a los niños y las niñas o lo conveniente es no ofrecer modelos y que por su propia experiencia los construyan? Uno de los supuestos comunes es que los niños y

las niñas con su autonomía logran organizarse en razón de atender sus intereses y necesidades.

En su recorrido, Avanzini(1987) nos aproxima ideas principales de diferentes experiencias:

- La escuela de Yasnaia Poliana de León Tolstoi.
- Las escuelas de Hamburgo.
- La escuela de Summerhill.
- Los Kindergarten alemanes.
- Las experiencias antiautoritarias en Italia.
- Las experiencias libertarias francesas.

Si bien el desarrollo que realiza de cada una de ellas es sumamente escueto, consideramos que sería importante que puedan tomar nota de la información que permita contextualizarlas, los supuestos teóricos que las sustentan y las decisiones pedagógicas que configuran el desarrollo de las experiencias.

En relación a la influencia del anarquismo, cabe reparar en: sus objetivos políticos, su cuestionamiento a una autoridad coercitiva y a las instituciones que se invisten de ella para imponer determinados criterios de organización social, familiar y moral, su defensa de la espontaneidad y de una educación sin intervención que promueva la autonomía, la autogestión y la cooperación.

Atendiendo a la influencia de las ideas psicoanalíticas, es importante advertir las discusiones en relación al modo de posicionarse frente a: la existencia de la pulsión de muerte, el lugar del deseo, el principio de realidad y la estructuración psíquica en torno al complejo de Edipo, a la no represión de la expresión sexual en la infancia y al lugar de la toma de palabra en los procesos educativos. Ante estas cuestiones, los autores responsables de las propuestas educativas estudiadas, toman diferentes posturas.

El autor cierra el capítulo invitándonos a pensar en diferentes modos de entender la relación entre libertad, autoridad y naturaleza. Una de las preguntas que realiza retoma y es foco de discusión en el tercer eje que hemos propuesto para esta unidad: **¿La libertad, es algo que se construye? ¿Su adquisición, no es progresiva?** Si esto es así: ¿El ejercicio responsable de la libertad, no se construye en el marco de relaciones democráticas de autoridad? ¿cuál es el lugar de las personas adultas en las relaciones pedagógicas? ¿Es posible un ejercicio democrático de la autoridad? ¿Cómo posibilitar el desarrollo de subjetividades emancipadas, que promuevan la justicia?

PARADA: Aportes generales de las pedagogía libertarias para dialogar sobre nuestro presente

1- A continuación lean los siguientes fragmentos del texto de AVANZINI, GUY (1987): "La Pedagogía del Siglo XX" Narcea, Madrid Capítulo: "*Las corrientes libertarias*". Luego, discutan sobre su sentido.

“La orientación libertaria se define como reivindicadora de una absoluta libertad para el alumno...En la práctica, la ideología libertaria se acompaña del rechazo, proclamado con vehemencia, del ejercicio de toda conducta de autoridad. Aplicada a la educación, lleva a remitir al niño la autonomía íntegra de sus opciones, eliminando por ello toda voluntad coercitiva a cargo del adulto...” (Avanzini, G.; 1987: 155)

“¿Y qué puede llegar a significar una exigencia como la de la ausencia completa de interferencia en la libertad de los niño? El niño se crea a través de imitaciones e identificaciones con su entorno: ¿habría que suprimir este para preservar su total libertad. Asimismo, ¿cómo podrían los escolares... de conciencia tan poco formada, enjuiciar al margen de toda propuesta procedente de los adultos?... las tendencias libertarias apuntan a una ampliación notable de los derechos otorgados al niño, como el de no modelarlo sobre normas adultas... En el fondo existe una gran confianza en las posibilidades infantiles.” (Avanzini, G.; 1987: 165)

“¿Accede súbitamente el niño a la autonomía, o bien la adquiere progresivamente?... lo que lleva a preguntarse si la libertad no es algo que haya que construir, en vez de considerarse dato de partida...

Por lo que respecta a la libertad según la conciben las tendencias libertarias, se ha propuesto a veces discernir dos corrientes; algunos preconizan una atmósfera de libertad como medio pedagógico (se educa mediante la libertad para llevar al niño a la obtención de fines determinados; la libertad depende entonces de otras prioridades). Otros, por su parte reivindican la libertad como un fin en sí... Con mucha frecuencia los libertarios se presentan como partidarios de la segunda perspectiva; pero, dado que la libertad es algo por adquirir más que una “cosa dada”, la distinción mantiene todo su sentido y solo queda educar para la libertad, manteniendo el adulto un determinado papel.” (Avanzini, G.; 1987:182)

“... las corrientes libertarias atraen frecuentemente la atención del observador por el énfasis que otorgan a la lucha contra la autoridad.... En efecto, cuando los educadores insisten en la primacía que hay que conceder a las necesidades del niño, ven necesario modificar su papel tradicional de maestro omnipotente, en torno al cual se desarrolla en la clase todo el proceso educativo. A partir de este punto... pueden... negarse a transmitir los valores de las generaciones anteriores, ubicándose el maestro al nivel de los alumnos...

Sigue siendo evidente que la institución escolar delega ciertos poderes al enseñante y que, en último término, es este último quien autoriza o rechaza la transmisión de poderes a los alumnos. Hacen con ella ya un acto de autoridad.... la institución lo ha establecido en situación de autoridad.” (Avanzini, G.; 1987: 183-184)

“Otra dimensión oportuna para evaluar los componentes de la actitud libertaria en pedagogía está constituida por la concepción relativa a la naturaleza del niño, espontáneamente orientada hacia el “bien.” Casi todos los autores están persuadidos de que cuando no se ejerce sobre el niño ninguna influencia

normativa, este se desarrolla armoniosamente. De dónde se deriva la permisividad cara a la expresión de todas las necesidades y especialmente de orden sexual...

Que se considere que el hombre nace “bueno” o “malo”, depende ciertamente de concepciones éticas de cada uno; más importante resulta sin embargo considerar que el ser humano no nace solitario y que, súbitamente, adquiere carácter conflictivo su relación con los otros... Reconocer a otros iguales derechos que los propios, no es solamente asunto de “dato” natural, sino también de acceso psicológico a la noción de yo y no-yo...

A pesar de sus propósitos, los libertarios no dejan de influir a sus niños a través de su modo de vida, sus actos, sus reacciones, lo mismo que las leyes influyen la sociedad en la que viven...” (Avanzini, G.; 1987: 184-185)

“La dificultad que suscitan las corrientes libertarias espontaneístas proviene de que corren el riesgo de no promover la toma de conciencia de las limitaciones de la libertad del orden socioeconómico, que condicionan las relaciones sociales, incluso en el seno de la clase, aunque de forma oculta.” (Avanzini, G.; 1987: 187)

“La segunda perspectiva pretende ante todo transformar las relaciones sociopolíticas...” (Avanzini, G.; 1987: 187)

2- Recuperen ideas y preguntas del texto de Avanzini

3- Elabore un texto propio, en el que analice si algunos elementos del ideario pedagógico libertario se encuentran abonando nuestras discusiones actuales sobre la tensión libertad-autoridad en la escuela.

4- ¿Qué reflexiones y discusiones puede establecer con las opiniones de ese/a docente estudiante con quien estuvo intercambiando en los ejercicios de la parada anterior?.

“Las experiencias pedagógicas libertarias y su disputa con el estado como agente educador”: Francisco Ferrer i Guardia y Julio Barco.

Las pedagogías libertarias surgen como alternativa educativa al interior del [movimiento anarquista](#)¹ hacia fines del siglo XIX. La preocupación de este movimiento político, por la transformación de la sociedad capitalista y de las condiciones de opresión, explican que desde sus orígenes haya manifestado su preocupación por la educación, como estrategia revolucionaria, especialmente por sus finalidades y contenidos más que por sus métodos.

Es central que visualicemos que estas expresiones pedagógicas, igual que las del movimiento de escuela nueva, se producen en paralelo al proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales constituyendo alternativas que disputaron el sentido de la educación hegemónica, connotada por principios homogeneizantes y disciplinadores.

El ideario libertario coloca la exigencia de libertad individual y asociativa en el seno de su propuesta y por ello denuncia todo tipo de educación basada en la opresión, adoctrinamiento, reivindicación de dogmas y prejuicios.

Estas definiciones generales se sostienen sobre la base de una oposición sistemática al orden establecido y a las instituciones jerárquicas y burocráticas que en la modernidad lo sostienen: el estado, la iglesia, la familia. Contrariamente a las prácticas educativas que promueven la moral estatal, el sistema de producción capitalista y el patriarcado, los anarquistas promovieron la cooperación, la solidaridad, la autogestión, la coeducación de clases sociales y mixta, el carácter racional de la enseñanza y la integralidad de la educación.

Estas prácticas libertarias se oponen, por distintas cuestiones, a las propuestas no directivas. Se asume el carácter político de toda propuesta y la necesidad de que la educación promueva una toma de conciencia para la revolución. Además, la libertad es concebida en términos materialistas, realistas y colectivistas, por lo que no hay manera de liberarse si no es mediante la acción responsable, la reflexión conjunta y el despliegue de todas las potencialidades humanas. Estas ideas se pueden apreciar claramente en las propuestas de los dos autores que hemos escogido como referentes de la pedagogía libertaria: Francisco Ferrer i Guardia y Julio Barco.

La bibliografía de consulta es la que se indica a continuación:

- TRILLA, J (Coord.) (2001): “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 2: “Ferrer Guardia: la escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista”
- Documental: “Viva la Escuela Moderna”, que presenta la vida y obra pedagógica de Francisco Ferrer y Guardia. <https://www.youtube.com/watch?v=TUHLrYlUhXw>

¹ Dolers, Marin (2014): Anarquismo. Una introducción. Ed. Ariel Barcelona.

https://anarkobiblioteca3.files.wordpress.com/2016/08/anarquismo_una_introduccion3b3n_-_dolors_marc3adn.pdf

- FERRER i GUARDIA Francisco : “La Escuela Moderna.” En: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html (Fecha de consulta: 4 de agosto de 2020) Cap. IV al X
- ARATA, Nicolás (2013) “Julio R Barco: derivas de un pedagogo intempestivo” unipe. Bs.As.

Ferrer i Guardia (1909-1959) propone una educación con intencionalidad de cambio político social y por ello, defiende la igualdad de “los hombres” y la defensa de su libertad. Su obra pedagógica se comprende en un escenario de fuerte intensificación de las luchas de clases y de consolidación del movimiento obrero, del que Ferrer i Guardia forma parte. El autor es anarcosindicalista, apuesta por la revolución mediante estrategias pacifistas y también se identifica como miembro de la masonería.

Su experiencia pedagógica se comprende en el marco de las luchas políticas en España, orientadas a instituir la república y a distribuir la riqueza de modo equitativo entre la población como así también, ampliar el acceso a la educación científica, en detrimento de la dogmática y elitista predominante en España. Por ello, su corta duración y la persecución de la que fue objeto durante el tiempo que la Escuela Moderna mantuvo abiertas sus puertas.

En su obra pueden rastrearse los principios que caracterizan a las propuestas libertarias además de una preocupación genuina por los métodos experimentales, el respeto a la palabra de los niños y de las niñas, la consideración de sus intereses, condiciones físicas, intelectuales y morales. Entre las referencias pedagógicas existentes en su época, el autor tomó ejemplo de la experiencia desarrollada por Paul Robín, en el Orfanato de Cempius y por Sebastián Faure ² conocida como La Ruche-La colmena³.

PARADA: El cuestionamiento y la propuesta de Ferrer i Guardia

Consideramos que al momento de tomar nota de la lectura de los textos que ofrecemos, es importante que puedan reconocer las siguientes cuestiones:

- Los procesos históricos más significativos del contexto en que se desarrolla su obra: el movimiento anarquista y de la internalización de la lucha del proletariado, la constitución y caída de la Comuna de París, las luchas en España por reestablecer la República, la Semana Trágica, la 1° Guerra Mundial, la Revolución Soviética y la Guerra Civil Española.
- Su biografía, trayectoria como pedagogo y político de la revolución y el conjunto de compromisos ideológicos que asume.

² Faure, Sebastián: La anarquía.

https://anarkobiblioteca3.files.wordpress.com/2016/08/la_anarquic3ada_-_sc3a9bastien_faure.pdf

³ alabarricadas. Foro Anarquista. Comentarios sobre La Ruche

<http://www.alabarricadas.org/forums/viewtopic.php?f=17&t=34978>

- Los argumentos que ofrece para justificar el carácter: laico, integral, racionalista de la educación.
- Sus razones para promover la coeducación de las clases sociales y “sexos.”
- La complejidad del proyecto pedagógico de la Escuela Moderna. Esta obra implicó definiciones metodológicas para la organización cotidiana de la escuela, pero también decisiones pedagógicas y políticas que hacían de esta institución un centro de difusión de la cultura en clave de educación popular. En este sentido, importa reconocer el trabajo de extensión, investigación y formación de docentes que empezó a generar.
- La influencia de su obra en España y en América Latina.

También les invitamos a esbozar una respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué alteraciones produjo su obra pedagógica con respecto a las relaciones de autoridad en el vínculo educativo, los contenidos a enseñar y la relación de la escuela, con el estado y con su contexto? ¿Considera que algunos de los reclamos y propuestas de Ferre i Guardia siguen vigentes?

La otra obra pedagógica que nos interesa trabajar en este eje es la de Julio Barcos (1883-1960). La misma es una expresión con fuerte influencia anarquista, movimiento que empieza a crecer en Argentina a partir de 1870 y que en las primeras décadas del siglo XX constituye una expresión política organizada y temida. El anarquismo ingresa en nuestro país con el proceso de inmigración de fines del siglo XIX, por el que se introdujeron saberes y experiencias de militancia sindical y de organización colectiva de diferentes países europeos, continente en el que surge el pensamiento ácrata.

Julio Barcos abrazó las ideas de este movimiento y a través del tiempo, hacia los años veinte, asume opciones de corte más reformistas y de ello da cuenta su posterior inscripción en la Unión Cívica Radical. En su trayectoria, se aprecia una clara y sostenida posición crítica hacia la pedagogía oficial, que se enuncia desde posiciones diferentes en el campo pedagógico argentino: ser un maestro autodidacta (al igual que Celestin Freinet y Luis Iglesias), proponer una escuela alternativa a la estatal como así también, constituirse en actor político activo en la construcción del gremialismo docente argentino, la de inspector de escuelas oficiales, la de periodista crítico de la educación en diferentes revistas. Es importante visualizar el rol político de este pedagogo en un contexto de intensa disputa política y pedagógica. Su participación fue clave en la organización colectiva de las maestras y los maestros argentinos. Impulsó la “Liga de Educación Racionalista” y hacia 1910, la creación de la “Liga Sindical de Maestros.”

En orden de destacar el inmenso aporte a la vida política de su tiempo, en especial de las mujeres, nos interesa mencionar que en 1921 publicó “La libertad sexual de las mujeres”, texto que se preocupó por reivindicar la igualdad entre varones y mujeres, advirtiendo que los roles de “sexo débil y sexo fuerte” eran construcciones sociales.

Como cátedra, decidimos promover una aproximación a su propuesta porque consideramos que nos permite complejizar nuestra mirada sobre los tiempos de disputa pedagógica que atravesaron los años de consolidación del sistema educativo argentino. También, porque encontramos en sus ideas un potencial imaginario capaz de promover otras formas de hacer escuela, incluso dentro de la escuela estatal.

Entre 1907 y 1909, Julio Barcos fue director de dos escuelas que defendieron el ideario pedagógico laico y científicista del movimiento anarquista. Una de ellas fue la **“Escuela Laica de Lanus”** y la otra la **“Escuela Moderna de Buenos Aires”**. Estas experiencias pedagógicas forman parte de otro conjunto de iniciativas cuya articulación no fue tan sólida y que se iniciaron en Rosario, Santa Fe, La Plata, La Boca, Mar del Plata, etc.

El contexto en el que se desarrollan estas experiencias y la expresión política ácrata es de fuerte persecución, fundamentalmente a partir de 1903, año en que la Ley de residencia 4.144, permite la expulsión de cualquier extranjero “cuya conducta comprometa la seguridad nacional”.

Su obra pedagógica es deudora del legado de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia. Los principios de: educación integral, educación racionalista y positiva, coeducación de clases sociales y sexos, autogestión así como las ideas de una escuela sin jerarquías, sin exámenes ni castigos, son recuperadas por este autor.

Criticó el proyecto escolar argentino, de impronta patriótica. Lo consideraba de énfasis carcelario y conventual. También expresó un fuerte cuestionamiento a la centralidad estatal y la uniformidad de la propuesta pedagógica, en un territorio habitado por una enorme diversidad de habitantes.

Pensaba a la escuela como un centro de actividad práctica y el sentido racionalista de la educación promovía una fuerte vinculación con las necesidades sociales concretas de la población.

La defensa que Julio Barcos realiza al paidocentrismo y al principio de integralidad de la educación se articulan, en líneas generales, con las concepciones sobre la sociedad y su estructura. Consideraba que había tres tipos de esclavos: *“el proletario, la mujer y el niño. Al primero lo esclaviza el Capital, a la segunda, el hombre, al tercero, ¡todo el mundo!”* (Barcos, J.; 1957:25)

Si bien los tres padecen la explotación económica, la esclavitud de niños y mujeres la sobrepasan a través de la explotación moral. Habría una triple imbricación entre la lucha de clases, la guerra de los sexos y la tiranía que ejercen los mayores sobre los niños. Para Barcos, estos son los tres problemas fundamentales de la sociología moderna.

Este pedagogo, posteriormente se inscribió en el movimiento de Educación Popular y acompañó a Luis Iglesias en el periódico que lleva su nombre.

PARADA: El cuestionamiento y la propuesta de Julio Barcos

Para la lectura y estudio del texto que proponemos como referencia obligatoria, les sugerimos tener presente las siguientes coordenadas:

- La biografía y trayectoria profesional, caracterizada por la multiplicidad de posiciones ocupadas en el campo pedagógico.
- Sus posicionamientos políticos a través del tiempo.
- El contexto de consolidación del sistema educativo argentino, en un clima de fuertes disputas con la pedagogía normalizadora y nacionalista, como así también, de crisis del régimen oligárquico liberal, dominante hacia fines del XIX y principios del XX.
- Las principales ideas pedagógicas propuestas en su libro “¿Cómo educa el estado a tu hijo?” del año 1927, fundamentalmente las que refieren a: la formación del magisterio y su perfil influenciado por el normalismo, la rutinización y burocratización de las prácticas del sistema educativo de la mano de la centralización estatal de la educación, las reflexiones sobre la opresión de los niños y las niñas, su propuesta democratizadora para el sistema educativo por medio del autogobierno.
- Las ideas pedagógicas que promueve para la Reforma Federal de la Enseñanza y la articulación de estas ideas con otras de orden económico, político, moral y físico.

Como en la parada anterior, les invitamos a esbozar una respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué alteraciones produjo su obra pedagógica con respecto a las relaciones de autoridad en el vínculo educativo, los contenidos a enseñar y la relación de la escuela, con el estado y con su contexto? ¿Considera que algunos de los reclamos y propuestas anarquistas de Julio Barco siguen vigentes?

Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre las experiencias anarquistas estudiadas:

- La pedagogía libertaria: historia y vigencia actual. <https://www.youtube.com/watch?v=8FN-8sCHtR0>
- Rebeca Gaínza Fernández, 2015: (Tesis de Maestría) La Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia: un compromiso político y pedagógico. Santander. Disponible en <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6834/GainzaFern%C3%A1ndezRebeca.pdf?sequence=1>
- Acri Martín y Cáceres María del Carmen (2011): La educación libertaria en Argentina y México (1861-1945). Utopía libertaria. Disponible en <http://www.federacionlibertaria.org/BAEL/Archivo/Tesis.%20monografias/Acri%20y%20M%20aria.pdf>
- Alexandra Pita González (2012): De la liga racionalista a cómo educa el estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos. Revista Historia, No. 65-66, enero-diciembre pp. 123-141 <https://core.ac.uk/download/pdf/48872432.pdf>

- Qué es el anarquismo. Serie Documental. Primera parte. <https://www.youtube.com/watch?v=VtZc9-CXmBc> Qué es el anarquismo.
- Serie Documental. Segunda parte. <https://www.youtube.com/watch?v=31tHswu9g0k>
- Revista Encuentro de Saberes de la UBA : <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/download/3070/1019>
- Diario feminista: la voz de la mujer: <http://americalee.cedinci.org/portfolio-items/la-voz-de-la-mujer/>.

Las experiencias antiautoritarias y sus propuestas de autogobierno institucional: la escuela de Summerhill

Como mencionamos en la introducción de la unidad, **reservamos la categorización de “antiautoritarias” para aquellas experiencias que tienen por objetivo y método la libertad. Construyen sus bases y fundamentos especialmente desde los aportes de la psicología y más puntualmente del psicoanálisis.**

En estas propuestas también encontramos un fuerte cuestionamiento al ejercicio de la autoridad coercitiva, a la burocratización de la sociedad y a su régimen capitalista injusto. Sin embargo, no podríamos inscribirlas dentro de los esfuerzos del movimiento ácrata orientados a la revolución social. Sus representantes, influenciados en diferente medida por el pensamiento naturalista rousseauiano y por los principios anarquistas, en general se muestran menos intervencionistas en sus concepciones al punto de que algunas de estas propuestas han sido consideradas como de pedagogías “laissez faire”.

La bibliografía que orienta la lectura por estas experiencias es la siguiente:

TRILLA, J (Coord.) (2001): “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 6: “A Neill y las pedagogías antiautoritarias”

MILLOT, CATHERINE (1990): “Freud Antipedagogo”. Paidós, México. Capítulo 18: ¿Es posible una pedagogía analítica? Conclusiones.

Como propuestas complementarias a esta experiencia les proponemos indagar sobre la Pedagogía Institucional francesa y en la bibliografía optativa dejamos a su disposición el siguiente texto:

PALACIOS, J. (2010) “La cuestión escolar”. Ed. Colihue. Capítulo: “M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez: Las pedagogías institucionales.”

Consideramos que el texto de Catherine Millot(1990) puede considerarse introductorio en tanto plantea la influencia del Psicoanálisis en el campo pedagógico. Deja en claro que no sería coherente pensar en términos “aplicacionistas y científicos” el aporte de esta perspectiva en educación ya que se parte de considerar que la práctica educativa es de esas profesiones que siempre arrojan resultados insatisfactorios.

La lectura del texto también permite reconocer algunos conceptos fundamentales desde los cuales se piensa la relación entre práctica pedagógica y psicoanálisis, partiendo de la idea de que ambas prácticas son de orden diferente y en un punto se excluyen. Para dar

cuenta de estas contribuciones a la educación, se retoman diferentes conceptos: el lugar del inconsciente, los procesos de identificación en los que se juegan demandas de diferente orden y por los cuales se construye la relación entre Yo ideal e Ideal de yo, los efectos de la represión sexual y el lugar del deseo en los procesos de aprendizaje.

En este texto también encontramos referencias importantes para problematizar la experiencia pedagógica desarrollada por **Alexanders Neill** (1883 - 1973) en la escuela de Summerhill.

Respecto de su práctica, la autora advierte sobre la importancia de no confundir el lugar de pedagogo que desempeñó el autor, con la función del analista y propone considerar el valor de la pregunta como respuesta a las demandas de los niños y las niñas. Entre las críticas que hace a este pedagogo, plantea que nunca problematizó los efectos de demandar una libertad como obligatoria y las dificultades que esto puede implicar en términos de surgimiento del deseo.

Este autor escocés, hijo de padres calvinistas, fue influenciado por la experiencia que desarrolló Homer Lane y por el pensamiento freudomarxista de Wilhem Reich. Ambos lo orientaron hacia la práctica psicoanalítica y contribuyeron a definir una inclinación que terminó connotando el conjunto de sus principios pedagógicos.

Alexanders Neill creó la escuela de Summerhill en 1921 y la dirigió hasta su muerte. Dicha institución aún continúa prestando servicios en Inglaterra y está a cargo de su hija Zoe.

Su crítica estuvo orientada a la educación moralista, religiosa y de características conventuales propias de la época y de la impronta educativa inglesa. Su experiencia encuentra sus influencias en el escenario de disputa pedagógica europea que caracterizó los primeros veinte años del siglo XX, del que fue parte diferenciándose de la perspectiva de la Escuela Nueva.

Entre sus planteos pedagógicos centrales se encuentra el objetivo de felicidad de los niños y las niñas, que se concreta a través del juego y del ejercicio de su libertad. Para Neill la libertad de cada cual culmina donde inicia la libertad del otro. Entiende que la represión sexual es uno de los motivos que generan la neurosis y perfiles obedientes, sumisos, incapaces de saber lo que desean. Para el autor los hombres felices tienen más posibilidades de ser buenos y de aportar a la sociedad través del cambio individual.

La escuela de Summerhill es un internado, caracterizado por la práctica de autogobierno y por el ejercicio de la libertad diaria. En esta, la asamblea semanal regula la vida cotidiana y cada cual es responsable de su voluntad con respecto a las exigencias escolares, por lo que nadie está obligado a ir a clases y aprender. Esta experiencia adquirió fama hacia mediados de los años sesenta del siglo XX, época en la que las críticas a las instituciones burocráticas de la sociedad alcanzan mayor legitimación y en la que se generaliza la concepción de la escuela como aparato ideológico y reproductor de las diferencias sociales y culturales.

En este punto del recorrido, nos interesa explicitar las razones por las cuales seleccionamos tal experiencia:

- a- Dialoga de un modo particular con los aportes del psicoanálisis y es un ejemplo concreto del modo en que sus ideas han condicionado la manera de concebir la práctica educativa y el lugar del educador en ella;
- b- Concebimos la experiencia como una apuesta arriesgada por hacer escuela desde formatos que no están atravesados por la obligatoriedad, la gradualidad, los exámenes y los castigos;
- c- Contribuye a reflexionar sobre el ejercicio de la autoridad en la relación pedagógica, incluso en instituciones como la familia;
- d- Permite imaginar otros modos de distribución del poder entre quienes participan de la institución escolar;
- e- Constituye un ejemplo concreto que permite problematizar los procesos de construcción de la norma en las escuelas actuales, por la vigencia de sus planteos.

Por estos motivos consideramos que es una de las experiencias que más potencia tiene para invitarnos a pensar la tensión libertad-autoridad. Asimismo, nos permite analizar el problema que seleccionamos para el análisis: el ejercicio de la autoridad en el vínculo educativo.

A continuación, les invitamos a ver el documental “Summerhill, representación de la vida en la escuela”. <https://www.youtube.com/watch?v=4-C2i9lq9vY>

(Advertimos sobre las dificultades que se encuentran en la subtitulación en español del material)

PARADA: Alteraciones en las relaciones de autoridad en el vínculo educativo

Consideramos que el estudio de esta propuesta tiene que reparar en algunos focos centrales, como los siguientes:

- La influencia del pensamiento psicoanalítico, sus diferencias con respecto a la existencia de la pulsión de muerte, sus reparos sobre el uso de la palabra como herramienta analítica, su posicionamiento sobre la represión sexual y la construcción de un psiquismo neurótico.
- La influencia del pensamiento anarquista de impronta individualista y del naturalista.
- El escenario de disputas políticas y pedagógicas en Europa, en el marco de la expansión del comunismo y el particular proceso de innovación pedagógica que se gesta a partir de la Revolución Rusa en 1917.
- Los principios de felicidad, libertad, la fórmula del amor, el afecto recíproco y la calidez para el vínculo educativo.
- El lugar del juego y de la libre expresión como definiciones metodológicas centrales de su propuesta.
- La organización del internado y los organismos que regulan la convivencia en la escuela.

- El proceso de construcción de la ley en la escuela y el lugar de la participación estudiantil en el mismo.
- El posicionamiento del autor frente a los métodos de enseñanza.
- Si tuvieran que hacer un listado de las alteraciones que supuso esta propuesta pedagógica referentes al modo de construir el vínculo educativo y las relaciones de autoridad en la escuela: ¿qué cuestiones incluirían?. Retomando las preguntas de la unidad anterior ¿Algunas alteraciones propuestas por Neill tienen que ver con la organización del tiempo, el espacio del aula y las herramientas que se incluyen como mediaciones en la enseñanza? ¿Consideran que el legado de esta experiencia es potente para preguntarnos por el modo en que se construyen relaciones de autoridad en este contexto y para pensar la escuela que tenemos que seguir construyendo? ¿En qué sentido? ¿Por qué? ¿Encontramos en esta propuesta algunas pistas para comprender las resistencia de estudiantes al trabajo escolar y particularmente en este contexto? ¿Cuáles son?

Mientras la propuesta de Summerhill se convierte en una referencia internacional, se desarrolla en Francia la Pedagogía Institucional. Recordamos la invitación que realizamos a explorar, en la bibliografía complementaria, los aportes que nos aproximan a esta corriente.

Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre las experiencias antiautoritarias estudiadas:

- Hablando sobre Summerhill: Alexander Sutherland Neill. <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/AlexanderSutherlandNeill-HablandoSobreSummerhill.pdf>
- Alexander Neill: "La escuela en libertad" http://www.ifejant.org.pe/Archivos/cursos-distancia/cursos%20materiales/Neill_La_cuestion_escolar_summerhill_escuela_en_libertad.pdf
- Marina Quintero Q., María Norela Rúa Y., Leonel Giraldo S. Neill: Maestro desde un saber no sabido. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3200/1/QuinteroMarina_1991_Mestro_saber.pdf
- Diagonal // Del 28 de abril al 11 de mayo de 2005 ENTREVISTA // ZOE READHEAD, DIRECTORA DEL CONTROVERTIDO INTERNADO DE SUMMERHILL <https://www.diagonalperiodico.net/antigua/pdfs05/38diagonal5-web.pdf>
- Summerhill, 90 años después: "extraordinario". <https://educaciondemocratica.wordpress.com/2011/12/11/summerhill-90-anos-despues-extraordinario/>
- Alexander Sutherland Neill - Memorias de un maestro. <https://www.youtube.com/watch?v=yruH6uyR-ms>
- Dr. Michel Lobrot - Conferencia sobre la No Directividad Interviniente (NDI). <https://www.youtube.com/watch?v=c9OolitSAQ>. (Advertimos sobre las dificultades que presenta el volumen de la grabación de esta conferencia)
- L'invisible (Lo Invisible) - Entrevista a Jean Oury - Nicolas Philibert - Subtitulada al español. <https://www.youtube.com/watch?v=BG0yOfIIUc0>
- Diana Uribe - Mayo del 68. Seamos realistas, pidamos lo imposible: https://www.youtube.com/watch?v=vvFM8Fe_caY.
- Página por los 100 años de Summerhill : <https://www.100yearsofsummerhill.co.uk>

Aportes actuales para el ejercicio de la autoridad Pedagógica

- ¿Cómo reunirnos con las nuevas generaciones?
- ¿Qué es lo que hay que fundar en el espacio escolar?
- ¿Qué implica construir y cuidar un mundo común?
- ¿En qué se funda nuestra posición educadora para hacer crecer a otros en las prácticas escolares?
- ¿Qué fundamentos ofrecen nuestras narrativas respecto del valor de los contenidos que enseñamos?
- ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas que posibilitan que cada sujeto se vuelva obra de sí mismo y se responsabilice al ejercer su libertad?
- ¿Se puede ejercer una autoridad emancipatoria? ¿Esto es posible en la escuela domiciliaria?

Estas son algunas preguntas que se encuentran tematizadas en los desarrollos de los autores y las autoras que hemos escogido para el cierre de la Unidad II

Nuestro propósito es recuperar aportes que, en la actualidad, se encuentran problematizando el ejercicio de la autoridad en el vínculo educativo en instituciones escolares. Encontramos en María Beatriz Greco y en Philippe Meirieu, dos referencias que se enriquecen del aporte de las discusiones pedagógicas del siglo XX y que siguen abrevando en el psicoanálisis para pensar claves de una pedagogía que contribuya con los procesos de emancipación y automatización de los sujetos.

Ambos ofrecen herramientas para problematizar el lugar que se otorga a la palabra de los y las estudiantes, los modos en que se ejerce la autoridad y se concibe el proceso de autonomización individual y colectiva.

La bibliografía seleccionada para recuperar sus aportes específicos es la siguiente:

- GRECO, M.B. (2007) "La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación". Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo: "Reflexiones iniciales para abrir el debate, las condiciones de nuestro tiempo".
- MEIRIEU, PHILIPPE (2016): "Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves" PAIDÓS. Cap. 5 La educación para la libertad: de la abstención educativa.

Los aportes que recuperamos de **Beatriz Greco** ofrecen la oportunidad de repasar diferentes perspectivas en relación al concepto autoridad y en paralelo, nos permiten desnaturalizar algunos sentidos otorgados a esta noción, para redefinirla como gesto de habilitación que hace posible el crecimiento y la emancipación.

En su recorrido, la autora parte de considerar la educación como una práctica orientada al cuidado y conservación del mundo viejo, además de mostrarse especialmente preocupada por proteger la diferencia y posibilidad de "comienzo" que implica el acontecimiento de cada nuevo nacimiento. Estas ideas, las recupera de Hanna Arendt, autora que está en la base del conjunto de sus planteamientos. Al igual que Meirieu,

entiende que la educación inscribe al sujeto en una historia común y que contribuye a que encuentre un lugar en las relaciones intergeneracionales, fundamentalmente a partir de la creación de un lazo con la cultura que se construye en los procesos de transmisión de la tradición que sostiene el ejercicio de la autoridad pedagógica.

En la perspectiva de la autora, es importante que comprendamos el lugar de la tradición, del relato que se vuelve contenido escolar, en tanto que fuente de ejercicio de la autoridad. El docente es responsable de hacer crecer el legado que se pretende dar a heredar por medio de movimientos que habiliten el proceso de apropiación y su resignificación. Su experiencia, narrada, se convierte en un elemento que posibilita el encuentro y la toma de la palabra por parte de otros.

Para la autora, la autoridad circula en la transmisión. Las posibilidades de conectar a los y las estudiantes con las preguntas fundantes que se encuentran al comienzo de los procesos de construcción de saberes, les habilita a inscribirse en la continuidad de la historia.

La posición de quien enseña se distingue de la omnipotencia y el control para sostenerse en actos que confirmen la existencia de una “confianza instituyente” del otro como un igual, de su palabra y de sus potencialidades. Quien enseña no renuncia a ejercer su influencia, pero sí evita la predicción a priori y la prescripción de todo. Acepta el ensayo, la improvisación, la incertidumbre y la imposibilidad en la relación pedagógica en la medida en que también, como profesional, se vuelve obra de sí mismos y mismas.

La propuesta de Greco invita a pensar en la necesidad de que se operen diferentes desplazamientos en nuestros modos de entender y ejercer la autoridad. No se trata de renunciar a la asimetría que estructura el vínculo educativo, que no remite tanto a una cuestión de jerarquías y sí de responsabilidades. En este sentido, aboga por el reconocimiento de la propia implicación y de la función de transmisión, sin desconocer la condición de igualdad entre sujetos, cuya diferencia y potencialidad debe ser valorada. La autoridad, en tanto que práctica de transmisión y política, debe convertir a la escuela en “*un lugar de habla*” en donde se permita la aventura de conocer por medio de improvisaciones y balbuceos.

Atendiendo a lo dicho, es interesante reparar en el conjunto de advertencias que se arriesgan para ayudarnos a objetivar nuestra posición en la enunciación, nuestro modo de tomar la palabra, cada vez que interpelamos a otro. Las pistas nos invitan a: ofrecernos como préstamos de identidad, evitar la exigencia de hablar desde el lugar de la certeza, disponernos a escuchar más allá de lo habitual; usar la palabra para hablar de todo lo que nos pasa en la escuela y para construir una ley-simbólica con los Otros que posibilite nuevos lazos colectivos.

PARADA: Una autoridad democrática y emancipatoria

Al momento de trabajar con el texto les sugerimos prestar especial atención a las ideas que articulan los siguientes conceptos:

- a- Autoridad-nacimiento-relaciones sociales intergeneracionales.
- b- Autoridad- nosotros-sujeto-procesos de simbolización-comunidad-singularidad.
- c- Autoridad- crisis de las instituciones-sufrimiento-insignificancia.
- d- Autoridad-origen-movimiento-crecimiento-habilitación-autorización.
- e- Autoridad-ignorancia-igualdad-palabra.

También:

- Identificar los grupos de definiciones que recupera de distintos diccionarios para reconocer a qué concepciones de autoridad se opone.
- Seguir el hilo argumental que articula los aportes de Kojève, Arendt, Foucault y Rancière.
- También, les invitamos a responder las siguientes preguntas: ¿Por qué la autora considera necesaria la crítica y resignificación del concepto de autoridad? ¿A qué concepciones de autoridad se opone? ¿Cómo concibe la autoridad? **¿Es posible explorar este camino en el contexto de domiciliación de la escuela? ¿Se pueden identificar prácticas educativas que hablen de este modo de construcción de la autoridad pedagógica hoy? ¿Estos aportes permiten pensar las opiniones que recabó en la primera parada sugerida para esta unidad? ¿Qué valoraciones hacen uds. de los aportes de esta autora?**

De modo complementario a estas ideas, interesa recuperar el pensamiento de **Philippe Meirieu** con respecto a la enseñanza del ejercicio responsable de la libertad.

Al estudiar su obra se hace visible que no podemos desvincular la enseñanza de las disciplinas escolares, de la convivencia y la construcción de responsabilidades para ejercer la libertad. Trataremos de ofrecer algunas ideas generales para que se comprenda mejor esta cuestión.

Para el autor, *“la disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión”* (Meirieu, 2006: 81). Esta es una proposición que, por un lado, responsabiliza de modo directo a los docentes y por otro, contribuye a evitar disociaciones, entre las cuales suelen desdoblarse parte de los esfuerzos cotidianos que los docentes realizan en procura de alcanzar el orden que contribuye a enseñar y aprender. Es, en la dinámica de trabajo que generamos para propiciar el aprendizaje de cualquier contenido curricular, que se debe construir la disciplina escolar.

La disciplina surge de las condiciones de trabajo que se conforman para la clase y de la importancia otorgada a la estructuración del tiempo, el espacio, las consignas de trabajo, los recursos seleccionados, etc. La disciplina escolar es la otra cara de la disciplina de

enseñanza, por ello, pensar desde esta clave es pensar en la relación del sujeto con los conocimientos y el modo en que nuestra propuesta de enseñanza se constituye en un mediador de esa relación, la posibilita, la enmarca y orienta siempre hacia la exigencia.

Se sugiere una pedagogía de proyectos colectivos, que incluya al “Otro” en todo el proceso. Se trata de una propuesta que hace un lugar, que responsabiliza a los y las estudiantes directamente de una parte en una empresa común y que les permite experimentar diversas funciones, para que todos puedan apropiarse de los mismos contenidos.

Una gran responsabilidad de la escuela es la de permitir la comprensión de las leyes a la vez que brindar herramientas para que los y las estudiantes puedan ser parte de su proceso de definición; la disciplina se enseña y se aprende. La propuesta del autor se aleja de la alternativa de la inhibición, de la adhesión sumisa e irreflexiva de la norma en tanto que, como mecanismo, atenta contra la necesidad de que cada cual reconozca que sus deseos son una fuente a partir de la cual crear con otros y otras la realidad en la que se encuentran. Así, insta a superar polarizaciones en nuestra mirada sobre los conflictos en las aulas, a salir de los caprichos de los y las estudiantes y de quien enseña, a reconocer el deseo del otro; se trata de *“instalar entre las personas algo que las obligue a salir del cara a cara, a girar la mirada hacia otro, a hacer juntas para descubrir que el mundo está allí y que sus caprichos no pueden ser ley”* (Meirieu, 2004: 153).

Esta es una forma de abordar la prohibición, una manera que permite enfrentar a los y las estudiantes con una responsabilidad -la de la libertad- con la intención de que el aplazamiento del acto que se arraiga en el mero interés personal permita descubrir otras alternativas. Es una prohibición que autoriza. (Meirieu, 2010: 163).

Cuando se trata de que el “Otro” se haga a sí mismo, a sí misma, hay que tener en cuenta el lugar y las características que tiene la sanción en el proceso educativo. Ésta es un instrumento que opera legitimando las normas establecidas por la convicción de la utilidad de las mismas y de su carácter democrático; a la vez, tiene un componente “inevitablemente arbitrario” que se explicita en la imposibilidad real de responsabilizar a quienes son estudiantes, exclusivamente, de sus actos.

En la medida en que ellos y ellas se encuentran bajo la tutela de los adultos, en la medida en que se busca construir su condición de ciudadano y ciudadana, la responsabilidad de las situaciones y del fracaso, es en gran parte de quienes educan. Pero también es reconocida como una manera legítima de posibilitar la responsabilización progresiva de los propios actos. La sanción, dice el autor, *“tiene una función de atribución”* que hace posible que cada cual se encuentre con su libertad. (Meirieu, 2001: 69-73).

La ruptura con la norma implica, para Meirieu, una autoexclusión del colectivo. Las generaciones adultas tienen que colaborar en la construcción de la toma de conciencia al respecto. Las sanciones, en tanto se inspiran en los principios que fundan la escuela, buscan la integración de quienes son estudiantes al colectivo, no su aislamiento. Las mismas deben suponer una cuota de dificultad con la cual encontrarse, un esfuerzo

medido en relación a las posibilidades del estudiante que le permita reparar su imagen para volver a incluirse en el espacio de todos.

Pensar pedagógicamente el advenimiento de la libertad implica que los sujetos articulen y desarticulen su pasado, puedan historizar sus decisiones y reparar en aquellos condicionantes que operan sobre ellos y ellas para reconocerse en el movimiento, aceptar lo que van siendo y proyectarse en un futuro.

PARADA: La libertad, ¿trabajo de responsabilización/autorización progresiva?

Al momento de detenerse en las ideas del autor, les proponemos que reparen en algunas de las siguientes cuestiones:

- El sentido que adquiere el imperativo: “anticipar en el niño el sujeto que será.”
- El conjunto de ejemplos pedagógicos y literarios que retoma el autor para explicar el modo en que la posición educadora nos tensiona cuando se trata de definir condiciones que permitan que otros y otras tengan la oportunidad de volver sobre sus actos.
- Las sugerencias del autor en orden de construir decisiones pedagógicas que, en defensa del respeto a la infancia, no produzcan como efecto una condena que les imponga seguir viviendo sin la posibilidad de adoptar nuevas decisiones en las condiciones de vida que tienen.
- La posición del autor frente a las actitudes de “compasión” o de imposición autoritaritaria que suele adoptarse como respuesta a los actos de los y las estudiantes.
- Las sugerencias que ofrece en clave de generar las condiciones que permitan que un estudiante pueda “hacer de sí su propia obra.”
- ¿Qué aportes de este texto nos permiten problematizar el lugar en que se coloca a las y los estudiantes en el vínculo educativo? ¿En qué medida nos permite pensar alternativas para recrear condiciones que permitan el vínculo educativo en condiciones de domiciliación de la escuela? ¿Qué podemos hacer para atribuir responsabilidades progresivamente a las y los estudiantes niñas, niños, adolescentes y jóvenes? ¿De qué manera y en qué sentidos estos aportes complementan a los de Beatriz Greco para ayudarnos a pensar lo que viven estudiantes y docentes respecto de su lugar de autorización en el vínculo educativo en este contexto?

Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre los y las autores y autoras y de la problemática que abordamos en esta unidad:

- Ma. Beatriz Greco: "Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación." Videoconferencia "Acerca de una ley estructurante y el vivir juntos en la escuela" en el marco del Ciclo de conferencias del Observatorio de Violencia en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Partes 1, 2, 3, 4. <http://www.youtube.com/watch?v=Sir5kGBIEQE>.
- Videoconferencia en diálogo con colegas acerca de la autoridad pedagógica y la posición docente en el marco de las Jornadas de Capacitación Docente de CEPA. <http://www.youtube.com/watch?v=t4O5JvgMSCo>.
- Conferencia de Philippe Meirieu (2013): La opción de educar y la responsabilidad Pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=6d267715-da22-4d41-a1d9-05fd23e037dc
- Programa Caminos de tiza - Convivencia escolar. Partes 1, 2, 3 y4.
- <https://www.youtube.com/watch?v=vHkp>
- <https://www.youtube.com/watch?v=UvNcLwm7V-kQmyj4n0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=4B5tUPFHDIY>
- <https://www.youtube.com/watch?v=wA5IG5Vfdw4>

Bibliografía de consulta

Bibliografía de estudio y complementaria de la Unidad II del programa de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.

Barcos, J.(1927) ¿Cómo educa el estado a tu hijo?. Editorial Acción. Buenos Aires. Argentina

Arendt Hanna, (1996): "Entre el pasado y el futuro Ocho ejercicios sobre la reflexión política" Ediciones Península. Barcelona.

Meirieu, Philippe (1992), "L'inavouable et/est l'essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche", en: www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm (consulta: mayo de 2010).

Meirieu, Philippe (1996), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.

Meirieu, Philippe (2001), La opción de educar. Ética y pedagogía, Barcelona, Octaedro.

Meirieu, Philippe (2004), En la escuela hoy, Barcelona, Octaedro.

Meirieu, Philippe (2006), Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy, Barcelona, Graó

Meirieu, Philippe (2010), Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy, Madrid, Ariel.



Itinerario didáctico de corrientes pedagógicas contemporáneas- Versión II por Partepilo, Vanesa, [et. at...] se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).