

POST CONGRESO DE EDUCACIÓN - GRUPO CONGRESO DE EDUCACIÓN

- TRAYECTO DE CAPACITACIÓN DOCENTE -

2014

Tema: El oficio de enseñar en el siglo XXI. Algunas reflexiones en torno a la importancia del ejercicio de la autoridad pedagógica a partir de un “encuentro de elección entre elegidos”.

Módulo: Didáctica General.

Autor: María Florencia Céspedes.

El oficio de enseñar en el siglo XXI

Algunas reflexiones en torno a la importancia del ejercicio de la autoridad pedagógica a partir de un “encuentro de elección entre elegidos”

La tarea de enseñar en el ámbito escolar

Si se contempla que “*La educación es una manera de dar forma a las disposiciones y características de las personas*”¹ y que “*Educación es incidir e influir en la formación de pensamientos y conductas*”², la tarea del docente no consistiría en la mera transmisión del conocimiento, sino más bien en la producción del conocimiento siendo así su metodología de trabajo en torno a éste último la manifestación patente de un cierto modo de vinculación con el saber determinante de las características propias de sus prácticas de la enseñanza. Prácticas de la enseñanza que, de acuerdo a su método de desarrollo, bien podrían habilitar otros modos de estar con el otro en el marco de experiencias convivenciales de reconocimiento y aceptación de la diferencia. Modos particulares de estar con el otro que posibilitarían la conformación de escenarios educativos específicos caracterizados por discursos y prácticas pedagógicas particulares en las que el sentido de construcción dialógica guardaría relación directa con el potencial creativo propio del oficio de enseñar. Por tanto, el oficio de enseñar demandaría la experimentación creativa de convivencia con la diferencia, con el otro en virtud de la construcción del conocimiento y, por ende, de la constitución de espacios de diálogo exploradores de pensamientos, sentimientos y acciones significativamente “habilitantes” de la diferencia que darían lugar a la conformación de posibles miradas singulares respecto del otro. Miradas estas que estarían ligadas a determinadas condiciones de exploración “enigmática” en el seno mismo del encuentro con el otro y, por consiguiente, con otras modalidades de producción del conocimiento a partir, fundamentalmente, de la imprevisibilidad en donde lo “novedosamente” emergente aparecería como producto de una labor compartida con el otro. De hecho, la complejidad propia del trabajo compartido con el otro estaría sustentada en un formato discursivo determinado al tiempo que determinante de las formas de relación entre lo conocido y lo desconocido; formas de relación estas que, inevitablemente, estarían vinculadas a otros modos alternativos de ser con el otro en la escuela a partir de la exploración creativo-colaborativa de la diferencia cual si fuera ésta una íntima “experiencia de viaje” hacia el encuentro con lo conocido y lo desconocido. Y es en esa intención, oportunamente explorativa, investigativa e interrogativa en relación con el otro, que se lograría vivenciar la condición de estar “siendo” para ser particularmente en y con el mundo concreto; esto es, en alusión específicamente al ámbito escolar, vivenciar la condición de estar “siendo” para ser en un sentido determinado con el otro en el marco de un contexto de interacciones comunicacionales en el que el conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos constructores del acto educativo haría de los procesos de enseñanza y aprendizaje la razón fundamental del ejercicio de este último.

¹ Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano, *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2010, p. 216.

² *Ibidem*.

En atención a lo antes expuesto, se podría argumentar que, si la educación promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas facilitadoras del aprendizaje significativo, la importancia concedida a la “educabilidad del ser” guardaría relación con el despliegue de la creatividad y desarrollo de la curiosidad haciendo factible la experiencia de producción del conocimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta que “*La curiosidad es, junto con la conciencia de inacabamiento, el motor esencial del conocimiento*”³, la tarea de enseñar demandaría una indagación crítico-reflexiva inconclusa y continuada basada en la necesidad de crear experiencias de aprendizaje significativas en aras de facilitar al alumno los recursos pedagógicos necesarios para la construcción de la inteligibilidad de las cosas; recursos educativos estos que han de poder ser utilizados incluso de manera alternativa en la práctica docente a los fines de contribuir a la consolidación y al enriquecimiento del espacio y tiempo pedagógico. Espacio y tiempo pedagógico que estarían destinados, principalmente, a la producción del saber.

La producción del saber en las prácticas de la enseñanza

El trabajo en torno al conocimiento demandaría la existencia de prácticas educativas orientadas a la “invención” de situaciones constructoras de saberes mediante el reconocimiento y la aceptación del protagonismo del otro en la elaboración de su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado; elaboración esta que no podría concebirse sin la existencia de la curiosidad y posibilidad de asombro necesarios para la producción del conocimiento en colaboración con el docente. De ahí entonces, que el oficio de enseñar implique, entre otras cuestiones, posibilitar que el alumno, desarrollando su curiosidad al tiempo que tornándola cada vez más crítica, produzca el conocimiento (al establecer una manera particular de relacionarse con el mismo) con la cooperación asistencial del docente. Al docente no le cabría la transmisión del conocimiento en sí, sólo le cabría la proposición al alumno de la elaboración de los medios necesarios para que éste pueda construir, como se indicó anteriormente, su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado; procedimiento este que permitiría al mismo constituirse como un sujeto histórico-social único e irrepetible capaz de fundamentar críticamente cada acción en la operación misma de constitución y reconstitución del mundo valiéndose para ello, entre otras cosas, de sus propios instrumentos afectivo-cognitivos. Por consiguiente, al docente le correspondería posibilitar al alumno el desarrollo de una conciencia crítico-reflexiva que le permita asumir la decisión fundadora de su autonomía, es decir, que le permita asumir la responsabilidad de tomar decisiones constructoras de su propia autonomía mediante múltiples y variadas experiencias pedagógicas siendo la disponibilidad para el diálogo uno de los recursos indispensables para el aprendizaje. Pero, si se tiene presente que “*La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser*”⁴ y que en ese “llegar a ser” el alumno adoptaría la voluntaria determinación de hacerse y rehacerse, en tanto sujeto capaz de fundamentar críticamente cada acción y de construir el conocimiento a partir de su forma de ser, ¿cómo hacer para que el alumno logre la co-construcción del conocimiento a

³ Freire, Pablo, *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006, p. 21.

⁴ Freire, Pablo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Paz y Tierra, San Pablo, 2004, p. 49.

través de propuestas pedagógicas “innovadoras”? ¿Cómo problematizar el trabajo en torno al conocimiento a partir de la revisión crítica permanente de las prácticas de la enseñanza? Prácticas de la enseñanza, cuyos modos de desarrollo estarían, evidentemente, ligados a una forma particular de ejercicio de la autoridad pedagógica en el marco de experiencias educativas sustentadas, sobre todo, en el conocimiento y reconocimiento del alumno como ser humano capaz de aprender. Prácticas de la enseñanza apoyadas en procesos comunicativos que harían de la acción pedagógica, en términos generales, un medio orientado a hacer factible la formación integral del ser humano. Es así como, entonces, el abordaje de la enseñanza como una “forma de diálogo” no haría más que posibilitar la existencia de un proceso de formación educativo-escolar necesario para el ejercicio de la autonomía y de la libertad responsable del alumno, a pesar de que éste último, por momentos, pueda experimentar la necesidad de poner resistencia a los intentos de influencia propios de la intervención docente. Intervención docente que, efectivamente, haría de la intención pedagógica un necesario motivo para el encuentro con el deseo, la motivación y voluntad de educarse para ser persona en y a través de la interacción con el otro. Al respecto, si “*La enseñanza involucra, pues un encuentro humano*”⁵, y si “*La enseñanza es más bien una forma de influencia, algo que se irradia y cuyos efectos son diversos, a largo plazo y escurridizos*”⁶, el acto de enseñar, en tanto acción dirigida hacia el otro y producida con el otro, debería contemplar metas que incluyan la realidad singular de ese otro, sin el cual no sería posible el encuentro pedagógico. Un encuentro pedagógico que no podría concebirse sin la existencia de sujetos ocupando posiciones asimétricas en relación con la producción del saber; es decir, sin el desarrollo de un proceso de búsqueda y construcción cooperativa en torno al trabajo con el conocimiento, en el que la disponibilidad para el diálogo, el cuestionamiento y autocuestionamiento estarían condicionados por una multiplicidad de circunstancias que demandarían acuerdos mutuos en el marco de procesos de negociación particulares. Procesos de negociación estos que encontrarían su sentido pedagógico en prácticas educativas tendientes a favorecer la emergencia de instancias crítico-reflexivas que guardarían especial significado tanto para el docente como para el alumno. En este sentido, podría sostenerse que la enseñanza tendría como finalidad primordial la generación de procesos reflexivos capaces de promover la construcción del conocimiento desde acciones comunicativas que impliquen el reconocimiento mutuo de los sujetos involucrados en el hecho educativo siendo lo incidental, lo eventual, lo imprevisto y lo nuevo, característicos de la vida de la clase escolar, partes constitutivas del proceso de enseñar y aprender. Es más, es precisamente en la clase escolar donde tendría lugar la función de saber que implicaría, a modo de evidencia, el involucramiento tanto del sujeto que enseña como del que aprende desde el reconocimiento de la ocupación de posiciones funcionales diferentes dentro de la relación pedagógica. Relación pedagógica que encontraría justificación en las múltiples interacciones en torno a la construcción del saber. En este sentido, la clase escolar officiaría como el espacio primordial de producción de las prácticas de enseñanza en el que los procedimientos metodológicos cobrarían sentido a partir de las metas, modos de utilización de los distintos dispositivos pedagógicos en relación con los mecanismos de ejercicio del poder vinculados al trabajo con el conocimiento y a los significados atribuidos por los actores a las acciones ligadas al mismo. Acciones estas que estarían atravesadas por riesgos y tensiones que demandarían la existencia de procesos de negociación promotores del sostenimiento del acto educativo. De hecho, si “*Para que se produzcan los procesos de negociación el o la docente*

⁵ Camilloni, Alicia y otros, *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires, 2010, p. 146.

⁶ *Op. Cit.*, p. 144.

tendría que reconocer por qué el o la alumna/o plantea lo que plantea, el origen de su afirmación, hacia donde se dirige su pensamiento, esto es, un proceso de aprender⁷, el aprendizaje del docente ligado al modo de sentir, pensar y actuar del alumno contribuiría a la configuración del sentido pedagógico de las negociaciones concebidas desde la toma de decisión voluntaria de los sujetos involucrados en las mismas, en lo referente a la importancia concedida al proceso de enseñar y aprender en el marco del desarrollo de prácticas educativas específicas. Un proceso de enseñar que requeriría aprender del otro y con el otro en circunstancias condicionadas por la inmediatez, la imprevisibilidad, la simultaneidad de las interrelaciones, las simulaciones, intervenciones, tensiones, representaciones, etcétera, enmarcados en el espacio y tiempo de la clase escolar. Tiempo y espacio educativo que cobrarían especial significado a partir del uso y reconocimiento de éstos en el desarrollo mismo de la clase escolar en la que la propuesta de acción del docente, vinculada al favorecimiento de la comprensión reflexiva por parte del alumno, bien podría convertir el aprendizaje en un “proceso compartido” en el marco de un encuentro situado e intencional entre los sujetos involucrados en el acto educativo. En este sentido, el docente estaría llamado a asumir el desafío de crear las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y exploratorio del alumno, ligados a la búsqueda de nuevas direcciones y a la consideración de diferentes perspectivas, conducentes a la construcción, adquisición y/o apropiación del conocimiento teniendo en cuenta que el proceso de enseñar demandaría aprender del otro y con el otro. Al respecto, contemplando que “*La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados*”⁸, no sería posible pensar el oficio de enseñar sin un docente capaz de contribuir a la existencia de tales formas de pensamiento mediante la configuración de entornos de apoyo que impliquen una puesta a disposición del alumno a partir de la utilización de recursos didácticos que promuevan la existencia de una atmósfera susceptible de lograr que este último piense por sí mismo. De hecho, el alumno reconocido como sujeto dispuesto a abrirse al cuestionamiento crítico y flexible dentro de un proceso de búsqueda de resolución de problemas demandaría la intervención pedagógico-asistencial del docente sustentada, sobre todo, en la estimulación para la realización de tareas problemáticas y el planteamiento de nuevos desafíos en relación con las mismas que conlleve la existencia de esfuerzos cognitivos. Intervención docente esta que no podría no estar condicionada por el pensamiento y la preocupación en torno al modo de enseñar y a lo que se considera necesario de ser enseñado, esto es, en otras palabras, digno de ser aprendido por el alumno. Por consiguiente, se podría sostener que pensar críticamente la enseñanza implicaría pensar en el proceso de comprensión del alumno y en la importancia de la motivación vinculada a la producción y/o utilización de dispositivos didácticos facilitadores del aprendizaje. Es más, pensar la tarea de enseñar demandaría, entre otras cosas, la elaboración de metodologías de enseñanza que den cuenta de la existencia de un docente interesado y ocupado en la generación y el planteo de propuestas educativas dirigidas a provocar el interés del alumno por aprender.

En relación con lo antes expuesto, sería por demás necesario, entonces, contemplar la importancia de retorno sobre las decisiones metodológicas a los fines de pensar y posicionarse críticamente ante el ejercicio de la docencia orientado, primordialmente, al conocimiento del otro como ser humano para la construcción del conocimiento, es decir,

⁷ Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires, 1997, p. 107.

⁸ Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires, 2008, p. 86.

al reconocimiento y la valoración de la interacción con el otro fundamentales para la producción de experiencias de aprendizaje significativas necesarias, fundamentalmente, para la socialización de este último; experiencias de aprendizaje estas en las que la consideración de las perspectivas culturales posibles del otro formarían parte constitutiva de un complejo entramado de determinaciones e intencionalidades pedagógicas que harían del aprendizaje una complejidad “(...) que va entramando procesos individuales y sociales que se van inscribiendo en contextos diversos, mutuamente determinados; entrelazando en diversas lógicas, relaciones interpersonales, lingüísticas, simbólicas y prácticas”⁹. Por tanto, el aprendizaje, como proceso que tiene lugar en contextos situados e intencionales, bien podría concebirse en función de la búsqueda de producción del conocimiento que el docente ha de proponer creativamente al alumno, cual si fuera éste un “peregrino”, en términos educativos, constructor voluntario de su propio oficio como tal; un “peregrino” que, en compañía del docente, ha de encontrar en la escuela modos diversos de “habitar” espacios pedagógicos exploratorios de la diferencia; “espacios pedagógicos integrativos” concebidos desde la existencia de un otro “que esta ahí” expuesto al encuentro con un otro desconocido, susceptible de “protagonizar” escenarios educativos específicos promotores de las interacciones intersubjetivas, las relaciones comunicacionales, sociales y simbólicas características entre el sujeto que enseña y aprende. “Habitar” escenarios educativos en donde, inevitablemente, la autoridad pedagógica ya no resultaría una condición provista por la escuela, sino que sería el resultado de un trabajo colectivo compartido que, en referencia al espacio áulico, estaría protagonizado por el docente y el alumno; dicho de otro modo, sería algo construido de manera permanente entre el educador y el educando. Pues, el alumno en pleno ejercicio de su función otorgaría, de manera voluntaria, al docente las condiciones necesarias de reconocimiento para el ejercicio de la autoridad por parte de éste último. En este sentido, se podría argumentar, que tal reconocimiento de la autoridad estaría implicando la legitimación de la relación asimétrica existente entre el docente y el alumno; una “relación asimétrica constitutiva” que no sería más que una relación entre diferencias, esto es, una relación entre sujetos que ocupan posiciones diferentes dentro del acto educativo que requiere la existencia de una mirada de aprobación mutua por parte de aquellos que la conforman otorgando así un determinado sentido legítimo y “oficialmente” pertinente a un vínculo en el que la construcción del rol pedagógico, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, estaría centrado, principalmente, en la elaboración de estrategias metodológicas particulares dirigidas a “garantizar” la disponibilidad para el aprendizaje. Aprendizaje en el que la tarea de reconstrucción del objeto de conocimiento posibilitaría al alumno el inicio de un proceso singular de búsqueda y otorgamiento de sentido a este último. Pues, “*El conocimiento no desciende ya hacia el alumno, es el alumno el que se dirige hacia el conocimiento quien realiza una investigación activa para elaborarlo, quien lo descubre o lo crea*”¹⁰. Creación del conocimiento que haría de la acción educativa misma una experiencia consistente en facilitar al alumno los recursos pedagógicos necesariamente orientados a posibilitar a éste su propio descubrimiento como sujeto capaz de emprender una búsqueda hacia sí mismo para encontrar una conjunción de aptitudes, habilidades y competencias susceptibles de desarrollarse en la medida en que se produzca la adopción de un posicionamiento diferente respecto del saber. Tal acontecimiento no podría tener lugar sin la existencia de un “encuentro pedagógico” en el que el modo en que el docente logra legitimar su acción, construir y reconstruir su acción actualizando el ejercicio de la autoridad dependería, efectivamente, de la dispo-

⁹ Ziperovich, Cecilia, *Comprender la complejidad del aprendizaje*, Educando, Córdoba, 2004, p. 76.

¹⁰ Postic, Marcel, *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982, p. 109.

sición de aceptación voluntaria de esta última, fundamentalmente, por parte del alumno. Es más, tal disposición de aceptación de la autoridad pedagógica ha de construirse, en conceptos bourdieusianos, a partir de un “encuentro de elección entre elegidos”, en otras palabras, podría decirse, principalmente, desde un “encuentro de reconocimiento mutuo” entre el sujeto que cumple la función de enseñar y el que cumple la función de aprender dentro de la institución educativa. Por tanto, si “(...) *la autoridad sólo existe en la medida en que es reconocida por quien recibe su acción*”¹¹ el otorgamiento de legitimidad sin oposición alguna hacia aquél que ejerce la autoridad haría factible que éste sea autoridad. En este sentido, la autoridad puede existir tan sólo a partir de la mirada de aprobación por parte de los otros. Pues, nadie ha de poder nombrarse a sí mismo autoridad si no es, efectivamente, mirado como tal por otros¹². En alusión a esto, se podría sostener que en el “escenario áulico” se juegan, además de las distintas relaciones de poder, diferentes modos de construcción de la autoridad pedagógica. De hecho, el ejercicio de la autoridad pedagógica en el aula solo podría existir a partir de la aceptación conciente del alumno (aunque tenga la posibilidad de resistirse) de su condición de sujeto del aprendizaje en la medida en que exista el sujeto de la enseñanza capaz de actuar sobre él en función del uso de determinados saberes. Por consiguiente, el alumno aceptaría la acción del docente sobre él mismo renunciando concientemente a las posibles reacciones contra la misma al reconocer a este último como sujeto susceptible de ejercer la autoridad desde un lugar diferente en el hacer pedagógico al procurar la construcción de un espacio comunicativo propicio para el encuentro y despliegue de un otro “que está ahí”; un otro “que está ahí” que bien podría estar dispuesto a dejarse guiar por otro cuya dinámica de trabajo debería subrayar la importancia de poner el énfasis en lo que se enseña y en el cómo se enseña. Pues, en toda práctica docente, la producción del conocimiento demandaría no sólo la selección y utilización de contenidos disciplinares específicos, sino también el desarrollo de una metodología de enseñanza particular dirigida a hacer factible que el alumno se constituya como ser humano pensante, reflexivo y autónomo desde una “posición de elección diferencial” dentro del acto educativo.

Ahora bien, con relación a lo anteriormente planteado, la autoridad vinculada al trabajo pedagógico no haría, entre otras cuestiones, más que enfatizar la importancia del desarrollo del alumno a partir de la “inculcación” de un proceso de socialización que permitiría al mismo lograr construir su propio modo de ser y estar en el mundo. En este sentido, la autoridad pedagógica podría habilitar un proceso de apertura hacia la construcción de un espacio de reconocimiento de las diferencias individuales en el marco de experiencias educativas diversas ligado a la tarea de reconstrucción de saberes que permitan la problematización y/o resolución de situaciones nuevas mediante la discusión y el debate permanentes. Discusión y debate permanentes que harían de la escuela un lugar en el que lo “nuevo” podría concebirse como una oportunidad para la conformación de un espacio de libertad; un espacio de libertad en el que el otro se podría convertir en un potencial “recreador de lo culturalmente transmitido”. Por tanto, lo transmitido, en materia de conocimiento, estaría haciendo referencia a la existencia de una intencionalidad de transmisión potencialmente generadora que implicaría la “habilitación democrática” de un espacio para que el otro sea, esto es, para que el otro alcance autonomía, a partir de lo “no sabido”, lo “no pensado” y lo “no esperado”. De hecho, si se contempla que “(...) *en cada actividad, y en ocasión de todo aprendizaje, el educador*

¹¹ Greco, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Homo Sapiens, Rosario, 2007, p. 40-41.

¹² Cifr. Greco, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Homo Sapiens, Rosario, 2007, p. 40.

*debe esforzarse en autonomizar al sujeto (...) debe organizar un sistema de ayudas que le permitan acceder a los objetivos que se fijan, antes de llevarle a prescindir progresivamente de esas ayudas y movilizar lo que ha adquirido él sólo, por su iniciativa y en situaciones distintas*¹³, la construcción del oficio de alumno demandaría la importancia de atribuirle a éste la posibilidad de hacerse, de producirse como sujeto capaz de “producir cultura” o mejor dicho, como sujeto capaz de recrear lo culturalmente transmitido, al hacer uso creativo de la cultura creada por otros, en la medida en que alcance funcionalmente las condiciones necesarias de desarrollo como tal en función de su modo de ubicación en el mundo. Un modo de ubicación en el mundo en el que el sentido de la autonomía cobraría especial significado a partir de lo que culturalmente se produce y reproduce de manera permanente en él mismo. Y es precisamente en la capacidad de producción y reproducción de la cultura en el mundo que el alumno encontraría la posibilidad de hacer “haciéndose” de manera voluntaria y en circunstancias diferentes.

Por consiguiente, se podría contemplar que el “hacer para hacerse” aparecería como uno de los mayores desafíos pedagógicos a considerar en el marco situacional del alumno vinculado a las distintas experiencias educativas dentro de la institución escolar. Un “hacer para hacerse” que, en definitiva, pondría en evidencia entonces, que “(...) estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos como usuario o transmisor experto de una creada por otros (...)”¹⁴. En alusión a esto último, se podría pensar que la condición de alumno, evidentemente, demandaría la existencia de un sistema de ayudas que permitiría al mismo “erigirse” como sujeto en condiciones de fundamentar críticamente cada acción al hacerse y rehacerse intencional, creativa y constantemente, en tanto productor y/o transmisor de cultura.

El oficio de alumno en la construcción del saber

En el proceso mismo de “hacer haciéndose” cabe destacar la importancia de construcción del oficio de alumno centrado en la capacidad de reconocimiento de la necesidad de producción a partir de lo que este último pueda hacer “produciéndose” desde la utilización de un sistema de ayudas pedagógicas específico sustentado en un “encuentro de elección entre elegidos”. Un “encuentro de elección entre elegidos” que pondría de manifiesto que el ejercicio de la autoridad no sólo incluiría a la autoridad misma, sino a la acción (que implicaría aumentar) vinculada al ejercicio del poder en el que el reconocimiento de la potencia de la palabra jugaría un papel primordial en lo referente, desde una perspectiva general, a la generación de las condiciones indispensables para la constitución del sujeto a partir de los otros en la medida que estos últimos estén dispuestos a construir u otorgar un lugar para el despliegue del mismo; un lugar en el que el sujeto se iría construyendo como tal a través del sentido que le atribuiría a su propia existencia en relación con los “espacios instituidos” de los otros; “espacios instituidos” que habilitarían la conformación de “espacios subjetivos” en constante transformación, en este sentido, capaces de crearse y recrearse de manera permanente posibilitando así otras

¹³ Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998, p. 88.

¹⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009, p. 84.

formas de trabajo y circulación de la palabra compartida y recreada con los otros; en definitiva, “espacios subjetivos” de encuentro y reconocimiento entre sujetos diferentes.

Por tanto, en atención a lo antes expuesto, en tales “espacios instituidos” habilitantes de “espacios subjetivos” la relación docente-alumno, esto es, la relación entre el sujeto de la enseñanza y el sujeto del aprendizaje, indudablemente, se concebiría como una relación entre diferencias. Una relación entre diferencias en la que el oficio de enseñar y el de aprender no tendrían razón de ser sin la existencia concreta de un “reconocimiento mutuo” del otro como un “legítimo” otro (concebido desde la ocupación de diferentes posiciones en el ámbito del acto educativo posibilitadoras de formas particulares de ejercicio del poder) que contribuiría, de manera significativa, a la configuración de la autoridad pedagógica dentro del contexto escolar.

Es más, si se contempla que “(...) *esta relación entre diferencias, en una asimetría constitutiva, no supone superioridades ni inferioridades, ni desigualdad jerárquica, sino que implica diferentes posiciones, que requieren un reconocimiento mutuo*”¹⁵, los espacios habitables propios de la escuela estarían determinados por los diversos modos en que se configuran las relaciones de poder entre los sujetos que los ocupan siendo las diferentes modalidades de enseñanza y las múltiples experiencias de intercambio en torno a la construcción de los objetos disciplinares unas de las tantas cuestiones cruciales para el sostenimiento y “vivificación” del mencionado “encuentro de elección entre elegidos”. Un “encuentro de elección entre elegidos” en el que los procesos de configuración de la autoridad pedagógica darían cuenta de otras formas de ser y hacer desde la ocupación de diferentes posiciones funcionales en referencia al trabajo en torno al conocimiento. Trabajo en torno al conocimiento que, precisamente, sería la “base motivacional” del acto de enseñar, en tanto proceso activo que requiere de la presencia de un sujeto dispuesto a crear las condiciones pedagógicas necesarias para la existencia del aprendizaje. De hecho, el acto de enseñar no podría existir sin la finalidad de facilitar el aprendizaje. Y el acto de enseñar y el de aprender exigirían, sin lugar a dudas, la consciente y voluntaria decisión de trabajar productivamente alrededor del saber a partir del “reconocimiento mutuo” entre sujetos que ocupan distintas posiciones en una relación educativa particular.

La autoridad pedagógica en relación con la producción del saber

Los diferentes modos de construcción de la autoridad pedagógica en el “escenario áulico” estarían relacionados con las diversas formas de configuración de la condición existencial propia del sujeto que enseña y el sujeto que aprende, esto es, con las distintas maneras de ser y estar del docente y del alumno en el marco de un “encuentro de elección entre elegidos” en el que el primero asumiría, principalmente, la tarea de construir, guiar y controlar sistemas de instrucción específicos proporcionando así al segundo los recursos pedagógicos indispensables para que éste último logre la necesaria voluntad de experimentar un acercamiento al conocimiento desde un posicionamiento funcional diferente. Un acercamiento al conocimiento que, tras el desarrollo de un “comportamiento investigativo”, tornaría al alumno en un sujeto capaz de dirigirse hacia

¹⁵ Greco, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Homo Sapiens, Rosario, 2007, p. 129.

el saber para descubrirlo y producirlo. Producción del saber en el que la acción críticamente disciplinada del docente sobre el alumno debería operar como una conciente responsabilidad dirigida, entre otras cosas, a habilitar espacios de diálogo, espacios cuyo sentido de habitabilidad dependería de los diversos mecanismos de utilización y/o circulación de la palabra orientados a garantizar la existencia y despliegue de los sujetos que los ocupan en función del respeto mutuo y confianza que los mismos singularmente se dispensarían en su hacer “haciéndose” educativo cotidiano. Espacios de diálogo, indispensables para la construcción de situaciones de aprendizaje, en los que la relación docente-alumno no podría concebirse sin una mirada de aceptación mutua hacia el otro, sin una mirada de reconocimiento y exploración de las diferencias individuales por parte de aquellos que la constituyen a través de prácticas de convivencia que harían del ejercicio de la autoridad pedagógica un acontecimiento de legitimación oficial de la razón de ser de ésta última en la aprobación y valoración consecutivas de las condiciones de desarrollo de tales prácticas en un determinado contexto. Y es, precisamente, en el ámbito de las experiencias comunicacionales convivenciales en el aula que el docente, en pleno uso de su autoridad, debería procurar no sólo dialogar con el alumno, sino también posibilitar a éste, a través del diálogo, la emergencia de la curiosidad involucrándose así en su recorrido pedagógico singular al tiempo que fomentando la conformación de un sentido de libertad que condicionaría el proceso de enseñar-aprender y conocer.

En fin, teniendo presente que “*Es a través de las relaciones de poder, interactuando con otros, que el sujeto se constituye como tal*”¹⁶ y que “*La enseñanza supone distintas formas de ejercicio del poder; de lograr que los otros hagan, (se) piensen, (se) perciban o (se) conduzcan de determinada manera*”¹⁷, la libertad y la autoridad en la enseñanza se comportarían, o más probablemente, deberían comportarse como los pilares fundamentales para la creación de espacios colectivos reflexivos suficientemente aptos para la exploración de los sentimientos, pensamientos y las acciones propios de los sujetos que los habitan en el marco de experiencias educativas en el que el modo de producción del saber (funcionando éste como un “discurso de legitimación del poder”) en contexto bien podría estar orientado a hacer factible el abordaje de las problemáticas sociales cotidianas signadas por la incertidumbre de un presente que demandaría indagación permanente y una actitud de compromiso y pensamiento especulativo hacia situaciones de la realidad concreta que harían del oficio de enseñar una práctica compleja digna de “juzgarse” y “explorarse” críticamente según una lógica diferente, más no absolutamente determinante desde las actuales condiciones de desarrollo de la misma, en continua demanda de perfeccionamiento, innovación o reformulación pertinentes.

Conclusión

En una cultura occidental en el que la vasta acumulación de información ha despertado diversas reacciones en torno a las cuales lo “desconocido” vendría dado por el hecho de que la multiplicidad de datos informativos, que circulan en los variados medios de comunicación (que han ido incluso ganando terreno en el campo educativo), estaría gene-

¹⁶ Edelstein, Gloria, *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, 2011, p. 124.

¹⁷ Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano, *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2010, p. 218.

rando un clima de “desconcierto” permanente en lo referente, principalmente, a las posibilidades de mantenimiento de las condiciones estables de crecimiento y funcionamiento de la humanidad, asignar importancia a la producción del conocimiento dentro del ámbito escolar (entendido éste no como un mero “producto mercantil” para ser consumido de manera instantánea y provisoria según las circunstancias contextuales y pretensiones casuales de uso instrumental del mismo, sino como resultado de una “optativa” actitud productivo-colaborativa de encuentro y reconocimiento legítimo entre sujetos que ocupan posiciones diferentes en el marco del desarrollo del acto educativo), haría del oficio de enseñar, en relación con el de aprender, una actividad compleja que demandaría prácticas reflexivas de valoración crítica capaces de hacer frente a la complejidad de estar “siendo” para ser, en un sentido determinado, en y con el mundo actualmente globalizado.

- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -

Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2008.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.

Camilloni, Alicia y otros, *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

Debesse, Maurise y Mialaret, Gastón, “La creatividad y las actividades de expresión” en *Psicología de la educación*, Oikos-Tau, Barcelona, Tomo III, 1975, pp. 111-137.

Edelstein, Gloria, *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires, 2011.

Freire, Pablo, *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

Freire, Pablo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Paz y Tierra, San Pablo, 2004.

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

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano, *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires, 2010.

Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires, 2008.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998.

Postic, Marcel, *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982.

Ziperovich, Cecilia, *Comprender la complejidad del aprendizaje*, Educando, Córdoba, 2004.