
FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Título

Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica

Carmen Fernández Sáenz
Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis, Argentina).
carmenfs2000@yahoo.com.ar

Resumen

Este escrito gira en torno a la pregunta por la posibilidad y el sentido de la autoridad pedagógica en la educación actual. Para ello, pusimos el foco en el contexto en el cual se generan nuestros interrogantes; y en los antecedentes históricos sobre los que se fundan los cambios que nos atraviesan. El presente artículo se refiere a ambos niveles de análisis.

Palabras clave

Autoridad pedagógica – Imaginarios – Profesorados – Modernidad - Declive

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Título

Indices sobre o problema da autoridade pedagógica

Carmen Fernández Sáenz
Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis, Argentina).
carmenfs2000@yahoo.com.ar

Resumo

Este artigo enfoca a questão da possibilidade e do sentido da autoridade pedagógica na educação hoje. Para fazer isso, nós colocamos o foco no contexto em que nossas perguntas são gerados, eo contexto histórico em que elas são baseadas em mudanças que passamos. Este artigo refere-se a dois níveis de análise.

Palavras-chave

Autoridade pedagógica - Imaginário - Professorships - modernidade – declínio

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Title

About the pedagogical authority problematic

Carmen Fernández Sáenz
Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis, Argentina).
carmenfs2000@yahoo.com.ar

Abstract

This paper deals with questions as regards the possibility and the sense of a pedagogical authority in the educative field today. We have focused on the context that triggered our questions as well as on the historical antecedents that founded the changes that are taking place today. The present paper considers both levels of analysis.

Keywords

Pedagogic authority – Imaginaries – Teacher Training Courses – Modernity - Decline

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica

Carmen Fernández Sáenz
Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis, Argentina).
carmenfs2000@yahoo.com.ar

El desafío de analizar la autoridad pedagógica en la educación contemporánea es una invitación a deconstruir un aspecto de la realidad educativa que se nos aparece como problemático en nuestra época, desde un análisis que facilite el reposicionamiento docente a partir de una clara identificación de problemas que, como formadores de formadores reconocemos en nuestra práctica y que puede enunciarse como *La dificultad que presentan los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del IFDC-V.M. para ir constituyéndose como autoridades pedagógicas.*

Este planteo inicial que surge de la propia experiencia docente, requiere de diferentes niveles de análisis para poder dar respuesta a las condiciones de su emergencia. Ellos se refieren a:

- a) Los imaginarios que circulan y alimentan las expectativas respecto de la Educación Superior como medio de acceso a capital simbólico (Bourdieu, 1994) diferencial.
- b) Los efectos de discurso del suponer el declive de la autoridad pedagógica moderna como obstáculo para las prácticas pedagógicas actuales
- c) La necesidad de plantear otros interrogantes que permitan el reposicionamiento de los propios involucrados respecto de ¿A qué llamamos autoridad?; ¿Qué es eso llamado autoridad pedagógica? ¿Cuál es la relación que se plantea entre la condición de adulto y la autoridad pedagógica? ¿Existen disposiciones

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

generales en las que podrían trabajar sobre sí los futuros docentes para ser reconocidos por sus alumnos como autoridades pedagógicas?

Estos niveles de análisis del problema están íntimamente vinculados entre sí. Para trabajarlos entrarán en juego dialécticamente los avatares de la autoridad pedagógica en la educación contemporánea y los antecedentes históricos sobre los que se fundan los cambios que nos atraviesan.

Imaginario Superiores

Para referirnos al nivel de análisis que da cuenta de los imaginarios que circulan y alimentan las expectativas respecto de la Educación Superior como medio de acceso a capital simbólico (Bourdieu, 1994) diferencial; es necesario que pongamos el foco en el contexto del cual surge y al que se dirige el presente escrito. Está situado en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (San Luis), y su población destinataria está conformada por los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Para caracterizar este contexto haremos referencia a algunas observaciones. La primera cuestión a la que aludiremos es la consideración que subyace en el imaginario social de la Ciudad de Villa Mercedes y en general de todas las ciudades chicas y medianas del interior del País, sobre las Instituciones públicas de Educación Superior.

Debemos detenernos en la caracterización del contexto y de los estudiantes del IFDC-V.M¹, porque consideramos es relevante para dar cuenta de la pertinencia de trabajar la autoridad pedagógica: no sólo es un problema general, sino que concretamente en

¹ Instituto de Formación Docente-Villa Mercedes, San Luis, Argentina

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

nuestra ciudad elegir la carrera docente implica un desafío frente a representaciones sociales adversas y una paulatina conquista personal en cuanto a los recursos y posicionamientos que les permitirán a los estudiantes ir constituyéndose como autoridades pedagógicas.

Entre las ideas que circulan, cabe mencionar aquella que considera que los Institutos de Formación Docente se ubican como una de las clásicas salidas profesionales a los sectores de las clases media y media baja de las sociedades urbanas, que tienen acceso a escolarización Superior.

La diferencia establecida entre la enseñanza Universitaria y la que se imparte en los Profesorados, es notoria en las sociedades urbanas de las pequeñas ciudades, como una forma de establecer ámbitos que marcan una diferenciación entre sectores con posibilidades distintas.

La necesidad de diferenciación es uno de los recursos simbólicos más utilizados para evadir la angustia que significa reconocer, que tanto él como yo, tanto la mamá del plan jefe como el maestro, estamos en la misma situación de precariedad, de violencia del sistema, de peligro de exclusión (Bolton, 2006, p. 40)

En algunos casos esta diferenciación surge del hecho de encontrarse en un lugar de pauperización, de exclusión a causa de padecer las continuas crisis que ha atravesado y atraviesa la sociedad argentina.

Hablar de pauperizados o empobrecidos hace referencia al concepto de que:

(...) se trata de una población con ingresos por debajo de la línea de la pobreza, pero que no presenta carencias críticas en las necesidades básicas. Está constituido por empleados públicos, trabajadores manuales o poco calificados, docentes, jubilados y

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

jóvenes profesionales sin inserción clara o mal incluidos en el mercado del trabajo (Ibid. p. 39)

Los grupos dominantes de la sociedad que trabajan en el campo ideológico del Estado suelen tender a conservar su poder dentro de la sociedad. Desde este núcleo de poder se generan supuestos que operan como certezas que, si no son analizadas y revisadas se van cimentando en la conciencia colectiva de la sociedad trabajando de forma consistente y homogénea.

Debido a esto, se puede considerar la posibilidad de que los grupos sociales no se mueven sólo por intereses genuinos y propios al momento de elegir el nivel de estudio que ofrecen las diversas instituciones. Más bien pareciera que en las decisiones entran en juego elementos tales como el prestigio social y las consideraciones distintivas que ofrecen tanto la Universidad como los Institutos de Formación Docente. Estos ámbitos de formación mirados desde la perspectiva de Bourdieu (1994), dan la posibilidad a los estudiantes de acceder a diferentes clases de capital simbólico con características singulares y propias.

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que percibida por agentes sociales dotados de las categorías de percepción que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, deviene eficiente simbólicamente, semejante a una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a “expectativas colectivas”, socialmente constituidas, a creencias, ejerce una suerte de acción a distancia, sin contacto físico (Bourdieu, 1994, p. 189).

Para las representaciones sociales de nuestra ciudad el que accede a un título universitario posiciona a quien lo consigue en un nivel de jerarquización superior que el ofrecido por los profesados, tanto en el mercado laboral como en el simbólico.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Varios son los elementos que pueden ser pensados para poder analizar esta situación. La misma historicidad de estas Instituciones es muy diferente, ya que la enseñanza universitaria tiene vigencia desde hace varios siglos como rectora de la enseñanza superior en general de las clases privilegiadas. La formación que imparte se dirige especialmente a los futuros intelectuales y líderes de las sociedades en las que se insertan. En cambio los profesorado, surgen a partir de finales del siglo XIX, con la intención de formar maestros que tuvieran la tarea de educar a los niños, niñas y jóvenes según las ideas de integración y homogeneización, necesarios para la consolidación de los Estados Nación. De este modo, los/las maestros/as y profesores/as egresados/as tenían a su cargo la responsabilidad de hacer circular y reproducir las representaciones fundantes de estos Estados, a fin de lograr el afianzamiento de sus sistemas nacionales.

El término de reproducción no queda restringido aquí a “producir lo mismo”, como si las condiciones estructurales eliminaran todo margen de autonomía y creatividad del agente social y, con ello, toda posibilidad de modificarlas. Al contrario, al rescatar la dimensión activa e inventiva de la práctica, y las capacidades generadoras del habitus, esta perspectiva de análisis recupera al agente social productor de las prácticas y su capacidad de invención e improvisación ante situaciones nuevas. (Gutierrez, 2002, p. 16).

Esta puesta en marcha de los Institutos para la formación de los Profesores se orientó a una franja social a la que se dirigió y que estuvo originalmente planteado para las capas medias y medias bajas de la sociedad.

A lo largo de la historia, se fueron incorporando instrumentos para la reproducción de la desigualdad establecida entre las clases sociales. Se han delineado fronteras que

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

regulan las posibilidades de acceso a los bienes de capital que consolida a estos sectores y los diferencia.

Para cumplir con estos requerimientos del campo ideológico que gobierna el Estado no se garantizaba ni antes, ni hoy, la posibilidad para incorporar en cada Ciudad chica o mediana del interior de cada país una Universidad o filiales de éstas para impartir los estudios de conformación de elites, por lo que estas Universidades, se establecieron en lugares estratégicos de los territorios.

Esta situación registrada como una estrategia de reproducción social entendida como

(...) conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, *Ibid.* p. 36);

Incorpora el factor referido a,

(...) la distancia geográfica, que a su vez depende de la distribución del grupo en el espacio, y con mayor precisión, de su ubicación con respecto a los centros de producción y distribución de los diferentes tipos de bienes (Gutiérrez, 2003, p. 100).

La consecuencia inmediata de esta ubicación territorial, requirió que los sectores altos de la sociedad con aspiraciones de mantener o mejorar su posición social, trasladaran a sus jóvenes hijos en etapa de educación superior a los centros urbanos donde se encontrarán las Universidades de mayor jerarquía en función de su trayectoria, ya que en éstas podrían acceder a la formación de profesiones de tipo liberal, que acrecentaría de esta forma su capital cultural y social.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

El capital cultural desde la perspectiva de Bourdieu, Gutierrez (2002) lo define de este modo: “El capital cultural está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares” (p. 36).

El capital social por su lado refiere al

Conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento o de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles. <Bourdieu (1980)>” (en Ibid., p. 21).

Bourdieu basa sus consideraciones en la idea que “el principio a partir del cual se diferencian los campos sociales es el tipo de capital puesto en juego” (Gutierrez, 1997, p. 34) y que “el objeto central de las luchas y del consenso en cada campo está constituido por las variedades del capital” (Ibid. p. 34) que pueden definirse como capital económico, cultural, social y simbólico.

En este caso, el capital simbólico disponible entre las Instituciones de Educación Superior que se pone en juego en la percepción que tienen las diferentes franjas que constituyen la sociedad, se traba en una lucha que organiza las estrategias para que las unidades familiares mantengan la “tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios” (Gutierrez, 2003, p. 116).

Los Institutos de Formación Docente se han constituido en uno de los elementos utilizados como parte en la conformación de las estrategias de desarrollo que utilizan

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

los sectores populares, como una táctica en la lucha por el mantenimiento o la mejora de su condición social.

Esto se ha vivido y se vive como un requerimiento cada vez más clamoroso de los sectores medios y bajos de la sociedad, que necesitan una formación superior que los incluya, cuando entienden que esta situación les permitirá acrecentar su capital cultural y social.

La creación de los Institutos de Formación Docente en la provincia de San Luis vino a dar una respuesta a la necesidad genuina de estos sectores.

No obstante, desde su creación se escuchan argumentaciones despectivas, cargadas de ironía, cuando se cuestiona su nivel académico, la estructuración deficiente de su currículo, la baja o nula incidencia de la investigación educativa dentro de sus claustros, y el escaso impacto que tendrían en la capacitación continua de los docentes del sistema.

Estas consideraciones han operado y continúan haciéndolo en el interior de nuestra sociedad que se ha colmado de discursos pesimistas sobre estas Instituciones de Formación Docente. Las repercusiones en la sociedad se han hecho sentir y los grupos de personas que concurren a estas Instituciones Superiores han ido conformando un perfil que parece coherente con las representaciones recién mencionadas.

Este perfil da cuenta de la composición social de los grupos de estudiantes que comprenden el abanico heterogéneo de personas que puebla el IFDC de Villa Mercedes y cómo operan sus intereses, en cuanto a la acumulación de capital simbólico, al momento de ingresar y permanecer en la Institución.

Si bien excede los propósitos de este trabajo realizar un detalle certero sobre esta composición, en función de la experiencia que se viene acumulando a partir de la

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

creación del mismo Instituto y de algunas investigaciones realizadas con relación a los ingresantes de esta Institución, se pueden construir algunas nociones que nos hablen de la conformación social del estudiantado y las influencias que reciben al momento de incorporarse a la Educación Superior. Algunas puntualizaciones nos interesan ya que pueden sernos de utilidad a la hora de analizar cómo inciden ciertas desvalorizaciones sociales en la investidura de autoridad pedagógica posible para los futuros docentes.

Una parte del grupo de ingresantes podría estar conformado por las personas mayores de 25 años que no hubieren completado su educación secundaria, pero que podrían acceder a la formación superior (docente en el caso de los Institutos de Formación Docente) a partir de una revalidación de conocimientos. No obstante, luego de las evaluaciones, se observa como una realidad que son pocos los que se presentan en esas condiciones y que las posibilidades que tienen de acceder a la formación son muy escasas.

En el caso de los jóvenes que acaban de terminar su ciclo secundario, se pueden considerar entre las causas personales en las cuales se apoyan para la elección de su carrera, a sus propias representaciones sobre las carreras a las que podrían acceder y a sus gustos por desarrollar una profesión.

Los aportes de las investigaciones sobre este particular determinan que en general los jóvenes que se inscriben en las carreras de Profesorado, reciben diferentes influencias al momento de su decisión, que en algunos casos suelen ser determinantes y en otros casos los toca de manera tangencial, pero son tan fuertes y categóricos como la inclinación natural que cada uno de los futuros estudiantes tiene.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

En este sentido juegan la “claridad conceptual” y la “inclinación intuitiva” que en el primer caso “responde a las matrices de aprendizaje que tienen incorporadas, en función de la disciplina elegida” (Vasallo y otros, 2001, p. 3). Es llamativa la diferencia establecida entre las franjas sociales, en cuanto al volumen de capital cultural que poseen y su aporte conceptual en el momento de la toma de decisiones. Dicho capital cultural tiene sus raíces en las familias de las que provienen los estudiantes y en las instituciones educativas a las que hubieren asistido. Familia y escuela constituyen las fuentes primarias de las representaciones sobre las carreras, sus salidas laborales y el lugar social que se les asigna en la consideración popular.

En cuanto a “la inclinación intuitiva” tiene que ver con la tendencia natural de su propio ser hacia un lenguaje específico, el cual suponen les permitirá expresarse de manera plena acorde con su gusto y expectativas (Ibid. p. 3).

En ambos casos se deben considerar las causas que rozan de manera circunstancial a los jóvenes, pero que juegan en algunos casos un papel decisivo en su elección. Aquí podemos citar: las disposiciones familiares, las posibilidades de acceso a un cierto nivel social que les brindaría el ejercicio de su carrera y la capacidad económica familiar o individual para afrontar los gastos que insumiría enfrentar una carrera superior.

Vemos entonces cómo el contexto y los estudiantes de los IFD estarían atravesados por representaciones sociales contradictorias relativas a la autoridad pedagógica, lo que haría pertinente la posibilidad de expresarlas, trabajarlas y revisarlas.

¿Declive?

Para referirnos al nivel de análisis que se refiere a los efectos del discurso de suponer el declive de la autoridad pedagógica moderna como obstáculo para las prácticas

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

pedagógicas actuales, entrarán en juego dialécticamente los avatares de la autoridad pedagógica en la educación contemporánea y los antecedentes históricos sobre los que se fundan los cambios que nos atraviesan.

Estamos transitando una época caracterizada por declives significativos de las figuras de autoridad que se expresan en lugares comunes como el que denuncia que *ya no hay autoridad*. Esta expresión tan contundente y a la vez difusa suponemos que intenta dar cuenta de la dificultad que tienen los adultos para asumir la asimetría en la actualidad. Pareciera que el haber transitado antes parte de la vida ya no es suficiente para considerarse en condiciones de sostener y de reconocer a los/las niños/as y jóvenes como aquellos a los que se les quiere y se les debe “pasar la antorcha”, en este proceso de transmisión.

Algunos de los efectos que esto produce en el aula se manifiestan en problemas en la comunicación entre docentes y alumnos, desconocimiento por parte de los docentes de las particularidades por las que atraviesan las chicas y chicos, obstáculos para mantener los límites necesarios para hacer posible la convivencia educativa y dificultades para evaluar, ya que esta instancia revela la asimetría entre la responsabilidad adulta del/la educador/a y aquél que está en situación de aprendizaje.

A fin de indagar sobre el problema de la autoridad pedagógica consideraremos a autores clásicos y contemporáneos como Foucault (2000), Bourdieu (1990), Bauman (1997), Dubet (1998), Martucelli (1998), Carli (2003), Dussel (2003), Meirieu (2001), entre otros.

En general, podemos leer en sus textos el hecho de considerar que la autoridad pedagógica está vinculada al concepto de modernidad. ¿Surge la autoridad recién en la

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

modernidad? Una respuesta afirmativa rápida restringiría la posibilidad de pensar en la autoridad y en sus condiciones de posibilidad, que adquieren un carácter específico en la modernidad.

Si partimos de que las prácticas y los discursos de cada época emergen de los juegos de verdad o falsedad en los que están insertos, deberíamos problematizar desde qué contextos conocemos, pensamos, decimos y hacemos cuando nos referimos a la autoridad pedagógica para considerar entonces a qué refiere el desplazamiento de la autoridad pedagógica moderna como obstáculo para las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Los docentes en ejercicio y aquellos a los que colaboramos a formar somos - querámoslo o no- tributarios de una historia compleja y a la vez gestadores de un futuro que hoy más que nunca percibimos como impredecible. Nuestras prácticas no son casuales ni inocentes, antes bien se nutren de aquellos paradigmas pedagógicos que, de acuerdo a cada época, configuraron el “sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1993) cuya función es mediar entre los alumnos y el habitus que se procura los alumnos configuren.

La mayoría de los estudiantes de los profesorados suele recordar su paso por la escuela como un mosaico de vivencias que tuvieron alto impacto en la constitución de su subjetividad. Además, muchos de ellos han vivido su escolaridad resistiéndose al postulado que hasta hace no tanto tiempo, sostenía el valor positivo de la escuela para *ser alguien en la vida*, en un mundo optimista que se vislumbraba próspero. Y esta resistencia tiene un profundo sentido cuando tomamos conciencia de que ciertos principios docentes se sostienen en clave de autoridad moderna, según los grandes meta-relatos que prometían el orden y el progreso para toda la humanidad.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Estas consideraciones nos habilitan interrogantes e hipótesis respecto de cómo el llamado desplazamiento de la autoridad pedagógica moderna, como modo de explicar ciertos problemas que se presentan en el abordaje de los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes, estaría vinculado a la crisis de autoridad frente al poder feudal y al de la iglesia del que la misma modernidad fue resultado.

Tal como lo expresa Bauman:

Si el “espíritu” era “moderno”, lo era en tanto estaba decidido a que la realidad se emancipara de la “mano muerta” de su propia historia... y eso sólo podía lograrse derritiendo los sólidos (es decir, según la definición, disolviendo todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a su fluir). Esa intención requería, a su vez, la “profanación de lo sagrado”: la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la “tradición” –es decir, el sedimento y el residuo del pasado en el presente-. Por lo tanto, requería asimismo la destrucción de la armadura protectora forjada por las convicciones y lealtades que permitía a los sólidos resistirse a la “licuefacción” (2002, p. 9).

Siguiendo a este autor, la modernidad entró en crisis con estos sólidos premodernos, a fin de inventar otros sólidos más confiables con los que se pudiera predecir, controlar y ordenar el mundo.

El movimiento que anima los inicios de la Edad Moderna es el que conocemos con el nombre de *Renacimiento*. La actitud de los primeros renacentistas habría de ser un ilusionado abrirse a la belleza de la vida, al valor que la naturaleza tiene por sí misma. Frente a la aridez literaria y estética propia de los autores escolásticos, surge una profunda admiración hacia la cultura griega, unida a un absoluto desprecio por todo lo medieval. Es la época de Miguel Ángel, Rafael, Leonardo da Vinci.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Esta especie de reencuentro del hombre consigo mismo, devino en una concepción del hombre como la medida y el fin de todas las cosas. Sin embargo, ya no se trataba del humanismo ingenuo de los griegos, puesto que estaban de por medio quince siglos de cristianismo, contra el cual, en cierto modo surgía.

La historia nos da cuenta que cuando se pone desmedidamente el acento en la imposición de un mensaje, tarde o temprano aparece la reivindicación del mensaje opuesto: desde este punto de vista y, con la ventaja que nos da la perspectiva del que no está inmerso en los acontecimientos; se podría decir que la Edad Media gestó su propio fracaso. Sus métodos y sus énfasis no fueron impunes. El desconocimiento despótico de la dimensión corporal del hombre, así como de diversas necesidades inherentes a su condición humana, generaron una fuerte contrapartida.

Debido a esto, surge en la Edad Moderna una tendencia a desasir al pensamiento humano de todo género de trabas o autoridades humanas. Descartes (1596-1650), nacido en Francia, primer gran filósofo constructivo de la Edad Moderna, utilizó para tal fin la duda metódica tal como lo manifiesta en su Discurso del Método. Duda de los sentidos ya que estos nos engañan muchas veces; duda del poder distinguir entre sueño y vigilia; duda de lo que le habían enseñado hasta entonces por encontrar visiones diferentes y hasta contrapuestas acerca del mismo tema; pero hay algo de lo que le es imposible dudar y es de que duda; si duda piensa y si piensa, existe.

Su principio *Pienso, luego existo*, es una intuición, un golpe de vista en el que se aprehende como un ser que piensa; y sobre el que Descartes va a construir el sistema del saber. Además, este principio es la raíz de la democratización del conocimiento, ya que está al alcance de todos los sujetos sin necesidad de que haya alguien que lo autorice.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

En el dominio de la ciencia, esta nueva cosmovisión dio lugar a un espíritu de investigación experimental, con olvido de los viejos y caducos dogmas que aceptaban principios propios de la filosofía antigua de Aristóteles y de los maestros griegos. El antropocentrismo, que adoraba a la “diosa razón”, produjo un enorme avance de las ciencias de la naturaleza y de las bellas artes. Se creía que la razón y la ciencia solucionarían todos los problemas del hombre y que lo llevarían a la felicidad. Los descubrimientos científicos dieron lugar a la especialización de las ciencias particulares, que poco a poco le quitaron la atención a los problemas metafísicos y teológicos.

Frente al postulado medieval de que el único ser necesario es Dios y que todos los demás seres son contingentes, -pueden ser o no ser-, el racionalismo moderno se constituye en una concepción del Universo radicalmente diferente, puesto que traslada esa condición de ser necesario desde Dios al mundo en que vivimos considerado en su unidad (no a cada cosa en particular). Somos nosotros los que vemos unas cosas como necesarias y otras como contingentes, debido a un defecto en nuestra capacidad de conocer. La contingencia, por lo tanto, no es algo real. Si tuviéramos un conocimiento perfecto de las cosas, las veríamos tan necesarias como cualquier proposición matemática; porque el universo es en sí necesario, tiene una estructura racional, y su clave se halla escrita en signos matemáticos.

Desde esta concepción entonces, la realidad es un ser necesario que descansa en sí mismo y se explica por sí.

Esto revela dos características generales en el pensamiento moderno: la primera es la propensión a explicar todos los órdenes de la realidad por el método matemático, que es puramente racional, para poder comprender todo. La segunda es la idea de

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

progreso, según la cual la humanidad debe avanzar siempre hacia un perfeccionamiento, a cuyo término se hallará el conocimiento omnicomprendido o total de la realidad, en la que la misma aparece con la evidencia de lo necesario. Esto se constituye en una posibilidad teórica en pos de la cual debe marchar el saber humano. Evidencia, además, una confianza total en la capacidad de la “diosa razón” para solucionar los problemas humanos.

En el terreno religioso, también se negó el principio de autoridad: debido a los errores de la Iglesia (principalmente en materia de indulgencias), el agustino Martín Lutero, (alemán, 1483-1546); consideró que esta institución había interpretado abusivamente el poder dado por Cristo a los apóstoles, se había declarado administradora de la gracia y los sacramentos, y, por medio de ellos, especialmente del de la penitencia, había logrado alcanzar un poder inmenso que tiranizaba los espíritus y falseaba la pura intimidad del hecho religioso. Esta es la esencia del protestantismo, que pretendió hacer volver a la Iglesia a sus primitivos límites y funciones sin lograrlo. Como consecuencia, se separó de la misma.

Los protestantes propusieron la libre interpretación de la Sagrada Escritura, a fin de que no se interpusiera nadie entre el alma y Dios. Por lo tanto, se recluyó lo religioso en la intimidad de lo subjetivo; la Iglesia católica paulatinamente disminuyó la capacidad de generar sentido de pertenencia debido a su decaimiento como referente universal de identidad; la vida de la cultura y de la política pretendieron quedar desligadas de lo religioso por ser hechos exteriores a lo subjetivo; y la libertad de pensamiento y la secularización del Estado quedaron así progresivamente cimentadas. Los escritores del siglo XVIII, llamados *philosophes* y luego *enciclopedistas*, contribuyeron en este proceso al cuestionar firmemente los fundamentos del derecho

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

divino de los reyes. Nutridos en el “pienso, luego existo” cartesiano, raíz filosófica que fundamenta los principios de libertad, igualdad y fraternidad que hermanan a todos los seres humanos sin necesidad de autoridades que los legitimen y que caracterizaron a la corriente de pensamiento vigente en Francia llamado Ilustración, sentaron las bases que fueron dando lugar al desarrollo de la Revolución Francesa. Pensadores como Montesquieu, Voltaire y Rousseau, expusieron estas ideas que socavaron el prestigio de las instituciones del Antiguo Régimen y que contribuyeron a cimentar el cambio político que propugnaba la clase burguesa, cansada de los privilegios del clero y la nobleza que el feudalismo avalaba. Abolido el feudalismo, los nobles y la Iglesia fueron perdiendo sus prerrogativas.

La Escuela como estrategia Estatal

Uno de los hitos fundamentales de este nuevo enfoque político fue la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789 que se constituye en el marco de referencia de un nuevo modelo de Estado, el Estado de Derecho, democrático y nacional. Cabe señalar que en su redacción se alude al carácter universal y atemporal de estos derechos. De ahí su trascendencia e influencia en todas las Declaraciones de Derechos del siglo XIX y XX.

El monopolio del reconocimiento de los saberes socialmente relevantes, a través de la articulación de la educación en sistemas de alcance nacional fue una de las estrategias de los Estados para consolidar su poder frente a los nobles y la Iglesia. Su propósito era estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a su autoridad,

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

para ir logrando la homogeneización que necesitaban como nuevo referente universal de identidad.

El momento clave en el que esto sucede es el siglo XIX, que es cuando también se comienzan a institucionalizar los símbolos de la identidad nacional: las banderas, los himnos, las gramáticas de los lenguajes nacionales, los uniformes de sus ejércitos

La escolarización entonces, devino en estrategia de integración nacional con el objetivo de generar una identidad colectiva concreta que promoviera la participación de cada ciudadano con derechos y deberes iguales frente a la protección y al poder estatal. Para lograr esto la educación de masas fue declarada de interés nacional por los Estados europeos. La legislación garantizaba la obligatoriedad de la enseñanza, su uniformidad y gradualidad. A través de los ministerios de educación, los Estados nacionales se constituyeron en autoridades que legitimaban las escuelas existentes o futuras.

El convencimiento aún vigente de que los primeros años de un individuo son claves para su formación y socialización, fortaleció el desarrollo del nivel primario de los sistemas públicos de educación. La enseñanza escolarizada de los niños se consideraba de alta importancia para garantizar su lealtad al Estado-nación cuando fueran adultos. A su vez, el reconocimiento de los saberes socialmente relevantes por parte del Estado, sería la fuente de la homogeneización indispensable para que estas naciones fortalecieran su identidad y para que los estados afianzaran su poder.

Tal como expresa Bauman (1997) en la época moderna “el objetivo de la educación es enseñar a obedecer” (p.108), con el objetivo de formar ciudadanos leales para una sociedad racionalizada. Y esto, con la intención de que el Estado pudiera mantener a

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

sus súbditos en la clase a la que pertenecían, ya que así se podía garantizar el orden social anhelado.

Pareciera ser entonces que en la modernidad, autoridad y obediencia resultaban indisolubles. Por eso el pueblo necesitaba conductores y guías.

La idea de la educación significaba el derecho y el deber del estado de formar (el concepto alemán de “Bildung” es el que mejor transmite la noción) a sus ciudadanos y guiar su conducta (...). Los guiaba el convencimiento de que la educación para todos iba a generar una clase nueva de seres humanos, emancipados de sus prejuicios “y que los únicos límites al potencial educacional de la République los fija la inventiva de los legisladores (Ibid. p. 103-104).

Según Dubet y Martuccelli (1998) las instituciones modernas se caracterizaban por la sujeción de la personalidad al rol que se asumía. Por ejemplo, un/a maestro/a, un cura o un padre o una madre de familia simbolizaban principios que los superaban y al servicio de los cuales se esperaba pusieran su talento y singularidad. Las subjetividades se debían a valores que los trascendían y que debían transmitirse a las futuras generaciones para que estuvieran en condiciones de gestar un mundo mejor. Así eran mirados por aquellos que estaban bajo su sujeción, reforzando esta representación.

Con respecto a estos ideales trascendentes y a propósito de la pedagogía, refiere Kant en su obra:

El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. (...) se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido. (...) Un principio de arte de la educación (...) es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (1724-1804 p. 5).

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Desde esta perspectiva la educación o la pedagogía es para Kant un arte. Necesita ser razonado, con el fin de cambiar lo mecánico en ciencia. A partir de ahí podríamos decir que cada futuro docente artesanalmente cuenta con la posibilidad de recuperar ciertos principios fundantes de lo que conocemos como educación moderna, sostenidos en que “no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro”.

Recuperando esta reflexión asumimos que, a partir de la modernidad, la pedagogía como ciencia se formula articulando los principios y los métodos de la educación, a fin de que los docentes les puedan transmitir a los/las niños/as y jóvenes un legado para que estén en condiciones de construir un futuro mejor, más a la altura de la dignidad humana.

Bibliografía

- Bauman Z. (2006) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997) *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: UNQ.
- Bolton, P. (2006) *Educación y vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes*. 1º Ed. Buenos Aires: La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella.
- Bourdieu, P. (1994) *Razones Prácticas*. París: Ed. du seuil.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1998) *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- Gutierrez, A. B. (2003) “La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu”. *Revista Complutense de Educación Vol. 14 Nº 1*
- _____ (2002) “Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu”. *Cuadernos de Antropología social Nº 15*; FFyL – UBA.
- _____ (1997) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Editorial Universitaria / Universidad Nacional de Misiones. Dirección de publicaciones / Universidad Nacional de Córdoba.

FERNÁNDEZ SÁENZ, C. Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. INFEIES – RM, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012: <http://www.infeies.com.ar>

Kant, I. (2003) *Pedagogía*. España: Akal Editor.

Vassallo, G. & Garciarena, J. & Novo (et al) (2002) “Hacer para pensar que hacer. Integración de lenguajes en una experiencia de ingreso a los profesorados”, *Teacher Education: the challenges of change. Internacional yearbook on Teacher Education, Forty Sixth World Assembly of internacional Council on Education for teaching (ICET)*, (Formato CD).