

180790

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

azul claro



**EL DISCURSO AUTORITARIO EN LA RELACION
PROFESOR - ALUMNO**

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
LETICIA GONZALEZ MEDRANO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Azul claro

El discurso autoritario en
la relación Profesor-Alumno

A MIS PADRES

Por el apoyo que siempre me
han brindado, y de quienes
espero aún más su comprensión.

Leticia González Medina

GRACIAS

P074691
E. 2

A MIS HERMANOS

Porque deseo su superación
y el logro de todas sus me-
tas y aspiraciones.

A TI MIGUEL

Por ser mi compañero de
ayer, hoy y siempre.
Por darme lo más grande
en este mundo tú com-
prensión y tú amor.

Agradezco especialmente la
colaboración de:

Juan Carlos Miranda,
Andrés Villa, y
Valentin Almaraz.

POR SUS VALIOSOS COMENTARIOS
Y SUGERENCIAS.

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION - - - - -	1
C A P I T U L O I	
AUTORIDAD Y AUTORITARISMO EN LA ESCUELA - - - -	8
1. La autoridad escolar - - - - -	9
.Autoridad vs. autoritarismo - - - - -	9
.Escuela, sociedad y autoridad - - - - -	16
.Una visión reproductivista de la relación escuela-sociedad.- - - - -	23
Crítica a la Teoría Reproductivista. - - - -	31
2. La socialización autoritaria. - - - - -	36
C A P I T U L O II	
CONSIDERACIONES EN TORNO AL DISCURSO AUTORITARIO EN LA RELACION PROFESOR-ALUMNO.- - - - -	52
1. Sobre el discurso - - - - -	54
2. El discurso del docente - - - - -	57
.Discurso docente e identidad - - - - -	61
3. Autoridad y Lenguaje - - - - -	63
4. Saber, poder y autoridad - - - - -	71
C A P I T U L O III	
LIBERTAD EN LA ESCUELA.- - - - -	77
1. Autoridad y libertad - - - - -	78
2. Libertad, sociedad y educación - - - - -	83
3. Los metodos educativos y la libertad - - - -	89
4. Hacia una autoridad auténtica en el salón de clases. - - - - -	101
C O N C L U S I O N E S - - - - -	
.Consideraciones finales.- - - - -	117
B I B L I O G R A F I A.- - - - -	120

I N T R O D U C C I O N

Dentro del ámbito educativo es trascendental el estudio de la relación profesor-alumno, para dar explicación a muchos de los fenómenos observados en el interior de la escuela, como el desinterés escolar, conflictos en la relación, bajo rendimiento, entre otros. Siendo, además, un foco de atención valioso para investigadores que se interesan por entender la dinámica suscitada en el aula, la escuela y su vínculo con la sociedad, así como el efecto que esta tiene en aquellas.

Particularmente, el presente trabajo toma en cuenta una dimensión compleja en la relación que se sucede en el aula, nos referimos a la autoridad del profesor; el papel que juega dentro de toda la estructura escolar y en el contexto de las relaciones que se concretizan en el salón de clases (a un nivel básico o medio básico), para ello hemos realizado una revisión teórica de autores que analizan este problema e integrado sus argumentos.

Es preciso considerar que en forma cotidiana ha sido deseable que la autoridad dirija, controle y aduque a los niños, avalado por el deseo de hacer el bien. Para ello se ha recurrido a medios como el castigo, recompensas, amenazas, que conllevan de una manera muy obvia una gran desventaja del niño ante el adulto, teniendo como resultado

el éxito en las finalidades propuestas, aún a costa de los efectos en la personalidad del primero.

Este ha sido un modelo que tradicionalmente ha predominado en el contexto familiar y educativo, de ahí que en la escuela se haya divulgado la idea de que "la letra con sangre entra", que a su vez se ha acompañado de la memorización y de la repetición. Esta visión considera al estudiante como recipiente de ordenes arbitrarias, siendo su sumisión la respuesta más común, aunque también pudiera mencionarse a la agresión, la hostilidad, así como ciertos resentimientos u otras reacciones emocionales.

En lugares como E.U. Nueva York, Nueva Zelanda, se han hecho referencia a estudios (1) que enfatizan las actitudes autoritarias en la personalidad del alumno, ocasionando efectos en su trabajo grupal. Spaulding (2), descubrió que los profesores dados a castigar, que hacen hincapié en la vergüenza como técnica de control, tienden a inhibir la creatividad del alumno así como aumentar su ansiedad y disminuir sus capacidades.

Es de considerar que muchos de estos estudios se han ubicado en el contexto de los 50s, siendo en nuestro país

(1) Véase Ausubel Navak, Psicología educativa, Trillas.
p. 401-402.

(2) 1963, citado en Ausubel op. cit.

pocas las investigaciones aplicadas que han abordado esta problemática. Sin embargo, estamos convencidos de que aún en la actualidad resulta ser un elemento de análisis importante en la comprensión del docente, del alumno, de su relación como tal y propio también de la estructura escolar actual, en tanto forma parte de las relaciones de poder, que aunque no se han explicitado de manera formal se establecen a través de la relación cotidiana; en las actitudes, valores y prácticas académicas. De aquí que la psicología nos ayude a entender como y porqué este fenómeno tiene lugar, al mismo tiempo que a comprender en que medida forma parte de la realidad escolar, los modos de enfrentarla y los efectos en cada uno de los individuos participantes de la relación educativa. De tal manera que no busca sólo el estudio de un comportamiento manifestado en el aula sino su concreción en la relación con los otros, expresado en deseos, sentimientos, aspiraciones, significados, mismos que dan lugar a la dinámica escolar y su discurso. Esto no podrá ser logrado sin la aportación de otras disciplinas que abordan el campo educativo.

Hablamos de un discurso que partiendo del oficial se constituye en imágenes, lenguajes, contenidos, enunciados, producto de las relaciones sociales que se suceden en el aula, mismo que al partir de la autoridad representada en el maestro (que no excluye a otros adultos), es difícil ne-

gar, en tanto está relacionada con el saber, con un ideal, y que resulta en gran medida impuesto al alumno.

Así, hablar de discurso autoritario resulta ser una categoría, digámoslo así, difícil de definir, pero que al analizarlo en el contexto de la relación profesor-alumno nos lleva a considerar a la autoridad escolar, vinculado con lo autoritario; el sentido social en que se encuentra implicado, así como el discurso escolar que involucra.

Consideramos que el profesor y el alumno, entablan una relación social, por lo que hemos considerado una serie de argumentos que enfatizan precisamente este carácter dando un fundamento sociológico al mismo, lo cual solo pretende darnos una explicación más amplia y no caer en enfoques parciales.

Vista tal relación en un sentido social nos lleva a considerar los planteamientos de autores como Althusser y Bourdieu, quienes han centrado gran parte de su análisis en considerar la función social que cubre la escuela, siendo importantes en el debate con respecto a la educación, así como en reconocer que puede ser cuestionada como lugar de reproducción social. Plantean que en tal vínculo se reproducen valores, ideologías que parten de la misma sociedad, por lo que la autoridad tiene su origen en ella. Bourdieu analiza la relación educativa en términos de rela-

ciones simbólicas, mismas que establecen una desigualdad social y legitiman una cultura dominante; esto a través de formas de evaluación, lenguajes, valores. Por su parte Althusser, sostiene como tesis principal que la escuela reproduce ideologías y un sistema de dominación, que tienden a internalizarse en los individuos a través de sus aparatos ideológicos, tales como la escuela, siendo relevante destacar que la autoridad deberá ser reproducida por esta última y su instrumento más inmediato será el profesor.

De tal manera, el maestro se muestra como portador de una ideología o instrumento de ésta, en tanto ha sido ideologizado, con lo que su verbalismo se hace necesario. Esto lo hace ser dependiente de los procesos de reproducción de la sociedad, y lo lleva a la imposición sutil de los valores sociales o morales que en ella predominan. La relación pedagógica, resulta ser, bajo estos términos, una relación que involucra la acción de la autoridad pedagógica (el profesor), que se sostiene a través de su lenguaje.

Mendel, por su parte, reconoce la trascendencia de la autoridad para los fines que persigue la ideología dominante, y a través de una interpretación psicoanalítica, considera la forma en que se ha adquirido en el individuo. Si bien no explora el campo educativo, sí pueden ser retomados para los fines de este trabajo.

Se precisa al inicio de este trabajo (en el capítulo I) clarificar algunos términos que en mucho tienen que ver con la autoridad, tal como autoritario, jerarquía, poder, disciplina, autoritarismo, sin pretender un análisis semántico de ellos. Asimismo, se señala como parte fundamental, que los mensajes son impuestos y legitimados por el profesor, con lo que se plantea que existe ilusoriamente una estructura de relaciones que establece que el que cuenta con más saber tienen más poder y por lo tanto más derecho que los demás. Esto da pie a considerar toda una estructura de relaciones cotidianas no explícitas, lo cual se discute en el capítulo II. Este planteamiento, permite entender que en su práctica cotidiana, el docente "sin darse cuenta", busca un reconocimiento de él como individuo, de su autoridad y su saber, por parte de sus alumnos, lo que nos ayuda a comprender en gran medida las razones de los conflictos entre ambos.

En el último capítulo hemos considerado aquellos planteamientos que permiten estructurar un discurso alternativo a una educación que se sustenta en la imposición, repetición de un conocimiento; en el autoritarismo, o bien, en la disciplina como elementos básicos, teniendo en cuenta que es fundamental, sin embargo, para todo discurso, apoyarse en un orden, lo que implica que todo individuo reconozca la existencia de una realidad, sin lo cual nos enfrentaríamos al caos o a la locura. Este capítulo tercero, puede

interpretarse como una reacción en contra de las prácticas tradicionales autoritarias, que en la actualidad aún observamos una tendencia a ellas, y en favor de aquellas que tienden al logro de una autoorganización en la actividad escolar, así como al logro de nuevas expectativas.

CAPITULO I

AUTORIDAD Y AUTORITARISMO EN LA ESCUELA

"La experiencia del poder está profundamente anclada en nuestra vida cotidiana; desde su nacimiento el niño está librado a esos personajes omnipotentes que son el padre y la madre. En la escuela, sabe que el pequeño está bajo el poder del grande, el débil en poder del fuerte, el solitario en poder del líder... El tema del poder está ligado con la experiencia vivida de la desigualdad."

Jacques Goimard

En el presente capítulo plantearemos diferentes aspectos que caracterizan a la autoridad en la escuela, particularmente en estudios que se refieren al nivel básico o medio básico, y otros de orden teórico más genérico. Esto supone marcar una diferenciación o relación con el autoritarismo, el poder, la jerarquía, según la revisión teórica realizada. De tal manera que es la autoridad escolar, centrada en la imagen del maestro, lo que nos interesa analizar por cobrar relevancia en la estructura institucional y en las relaciones sociales que allí suceden; ello nos lleva a considerar también, el vínculo con el contexto en que se enmarca tal relación educativa, la escuela y la sociedad en general. Asimismo hemos considerado necesario plantear algunos argumentos que explican la relación existente entre la autoridad escolar y la familia para fundamentar el porqué de su establecimiento.

LA AUTORIDAD ESCOLAR:

Autoridad vs. Autoritarismo.

Cuando se habla de autoridad, parece tratarse también del poder, jerarquía, prestigio, superioridad, disciplina, liderazgo autoritario, sin una distinción clara. Esta situación según Zarazaga (1), conduce a que algunos trabajos sean imprecisos, pretendiendo hablar de lo mismo;

(1) En Autoridad, Obediencia y Educación. Madrid, Ed. Narcea 1977.

implícitamente también observamos gran vínculo entre lo que entendemos por autoridad y autoritario, aspecto de mayor interés para el presente capítulo. Sumermeier (2) al emplear el término autoridad la refiere como aquella que impide el normal desarrollo de la personalidad que la educación se propone, mientras que Michaux (3) entiende que la autoridad es el saber hacer, la seguridad y el orden de los criterios del adulto, e imprescindible para que el desarrollo de la personalidad del niño no se vea alterado. Tal planteamiento nos lleva a señalar que la autoridad es, por un lado, necesaria para el desarrollo de la personalidad del educando, y, por otro, que resulta ser antipedagógica y negativa. De tal manera que se precisa distinguir a aquella autoridad que ayuda al niño proporcionándole seguridad, apoyo, libertad, de aquella que limita sus capacidades o posibilidades de acción o decisión, formando en él una actitud de dependencia y opresión.

Revisemos algunas otras nociones:

"La relación educativa basada fundamentalmente en la autoridad, es antipedagógica, y una relación sin auténtica autoridad por parte del maestro no es educativa." (4)

(2) Idem. p.21

(3) Idem.

(4) Zarazaga Esteve. Autoridad, obediencia y educación. Madrid, Ed. Narcea, 1977.

"La autoridad se refiere a una relación interpersonal, en la que una persona es considerada superior a otra." (5)

"Psicológicamente considerada, la autoridad es una relación mutua y de sentido contrario en virtud de la cual un hombre conoce a otro cierta superioridad." (6)

"La autoridad es una relación que existe entre personas que participan como miembros de una empresa organizada. No es un atributo de una persona o de unas pocas. Es un proceso de interacción." (7)

Alvaro D'Ors señala a la autoridad como el reconocimiento social de su sabiduría; como una cualidad que la persona posee. (8) Asimismo, es entendida como parte de una relación entre personas que participan mutuamente, no es un atributo sino es considerar a una persona superior a otra. De tal manera que la autoridad del maestro dependerá del presunto saber de que es portador, no va a existir por sí mismo sino en tanto exista un sujeto que lo reconozca, que será el alumno. La relación es definida así por el mutuo reconocimiento. (9)

(5) Idem.

(6) Fromm, citado en Zarazaga op. cit. p. 42.

(7) García Hoz, en Zarazaga op. cit. p. 47

(8) En Zarazaga op. cit. p. 47.

(9) Gerber D. En el papel del maestro, un enfoque psicoanalítico, en antología; Glazman R. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. SEP-Caballito, p. 85.

"En un sentido amplio la autoridad es entendida como el poder de obtener, sin recurrir a la fuerza física un cierto comportamiento, donde la exclusión de la fuerza física lleva a considerar el carácter psíquico de la autoridad. Su relación con el orden y obtención de un comportamiento, la obediencia remite al carácter social de la misma." (10)

Observamos en tales planteamientos una referencia a la autoridad como formadora "de"; como parte de una relación en la cual se distingue a uno superior a otro; el poder de "obtener algo"; la obediencia, la sabiduría, mismas que por sí solas no significan nada y sí pueden llevarnos a una noción simple del tema. Sin embargo, pueden ser considerados para un análisis de la relación educativa. Llama nuestra atención, la coincidencia de los autores mencionados por diferenciar a una autoridad auténtica de aquella que no la es, la primera referida como la que debe apuntar al crecimiento y desarrollo de aquellos sobre los que se ejerce, así como establecer los límites y la situación normal autoritaria. El segundo, hace alusión a un sistema fundado en la sumisión incondicional a la autoridad; a un abuso que hace la persona investida por ella, lo cual es cuestionado, como ya se ha venido señalando, en tanto anula la libertad de los participantes de la relación. Así, señala Zarazaga, lo autoritario es algo que debe ser abolido por el sistema

(10)Frigerio G.en Autoritarismo y Democracia,Ed.Flacs p.41.

educativo, refiriéndole como represión, aprovechar, fundado en la sumisión. Lo importante, señala este autor, "consistirá en distinguir en cada caso si se trata o no de un sistema fundado en la sumisión incondicional, para así atacarlo como algo contrario a las exigencias de la libertad, y de la ausencia de condicionamiento propias de una auténtica educación." (11)

Por su parte, Gómez (12), al considerar el ámbito educativo, señala que ser autoritario implica imponer reglas y velar para que se cumplan, una lucha constante por ver quién gana el control en el salón de clases, esto implica imponer reglas y velar para que se cumplan a través del castigo. Esto se encuentra ligado a un sentido de dominación, que fortalece las relaciones de poder y autoridad.

Pareciera ser, dice Kohl H. (13), que la escuela ha despojado a los alumnos el derecho de elegir lo que más desean, plasmándose en una obsesión por la autoridad y el orden. Tal ambiente autoritario, en un momento dado, hizo suponer que la escuela era eficaz y que el trabajo del maestro era bueno o hasta excelente, descartándose la posibilidad de alguna falla y de la preocupación por las inquietudes de los alumnos.

(11) Zarazaga, op. cit. p. 28.

(12) En Educación Radical; discurso pedagógico en controversia, Pedagogía UPN.

(13) En Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Barcelona. Ariel, 1972, p. 8.

Se observa, entonces, en la escuela un desequilibrio del poder, plasmado concretamente entre la autoridad del adulto y el alumno. Lo cual según Jackson (14), va más allá de los premios y de los castigos; una desigualdad en la cual el alumno, sobre todo deberá satisfacer los deseos de los demás. La autoridad se muestra restrictiva y perceptiva, donde el interés consiste en impedir cierto tipo de comportamiento, más que la asignación de tareas se quiere llamar la atención del alumno. De tal manera que cuando los alumnos hacen lo ordenado, están abandonando sus propios deseos para realizar otros, cuando hay coincidencia no se presenta ningún conflicto, pero cuando no, se observa gran dificultad para adaptarse a la clase, "lo más importante es que los alumnos tienen que aprender a emplear su capacidad de ejecución al servicio de los deseos del profesor, en vez de realizar sus deseos propios. Aunque les moleste." (15).

Aquí se manifiesta cómo la autoridad centrada en el maestro se expresa como un guardián de prisión "en la que se permite a los subordinados que preparen una fiesta de navidad, pero no se permite que se preparen una evasión" (16). Esto es vivido de manera cotidiana dentro de la vida escolar, aunque no por ello puede descartarse la existencia de diversas formas de resistencia o evasión (mostrado por Jackson y Berge en sus argumentos).

(14) En La vida en las aulas, Marova.

(15) Idem. p. 47.

(16) Idem. p. 48.

Por otro lado, no podemos olvidar lo señalado por Berge, quién plantea que la autoridad ha mostrado el logro de la expansión del ser humano y el ejercicio de su voluntad con lo que puede ponerse al servicio de la libertad e inspiradora de confianza (17).

Observamos, como ya lo señalaron algunos autores (18), una oposición entre autoridad liberadora y una autoridad opresora; referida también como libertad-independencia, y autoridad-obediencia, respectivamente, pareciendo ser privilegiado el uso de la libertad.

Parece ser verdadera (liberadora), según Berge, cuando es una expresión natural humana en la que participan cualidades intelectuales, psicológicas y morales, se abstiene de ser autoritaria cuando exige signos de respeto y se sabe hacer oír "la autoridad real no exige ni siquiera muchos signos exteriores de respeto, a veces es compatible con una familiaridad bastante grande; pero se percibe su existencia porque el que la tiene siempre sabe hacerse oír, cada vez que vale la pena"(19).

(17) Berge André, en La libertad en la educación. Buenos Aires, Kapelusz 1986.

(18) Entre ellos Jackson, Berge, Kohl, op. cit.

(19) Berge A. Op. cit. p. 33.

Los educadores que niegan a sus niños todo derecho de iniciativa personal, toda autonomía de pensamiento y de sensibilidad se muestran autoritarios sin dar muestra de autoridad" (20).

De tal manera la autoridad no puede confundirse con el autoritarismo, "La autoridad es racional, equitativa, eficaz...generalmente silenciosa. El autoritarismo es irracional, arbitrario, bastante eficaz y en general estruendoso" (21).

Este aspecto ha sido punto de coincidencia entre los autores señalados, prestándose a controversia por otros, por lo que consideramos necesario abordarlo en un capítulo posterior, brindándole así su espacio y amplitud que precisa (22).

Escuela, Sociedad y Autoridad.

El análisis de la escuela y su relación con la Sociedad permite acercarnos a una revisión más amplia y compleja del fenómeno educativo, pero profundizar en ello no es el fin de este trabajo. Sin embargo, es pertinente hacer algunas consideraciones. Es innegable que la escuela cumple

(20) Idem.

(21) Idem. p. 35.

(22) Nos referimos al Cap. III de este trabajo.

un papel esencial en la Sociedad, de tal manera que ella, según una visión particular, puede disminuir las desigualdades en esta última "es un instrumento de clasificación que encamina a los individuos a través de la vida" (23). La selección que de esto resulta, se apoya en un logro individual, de tal manera que los más capaces son los que llegarán más lejos. Sin embargo se ha observado que la escuela no cumple eficazmente el papel promocional asignado, ya que ciertos obstáculos (como los bajos ingresos, la familia) que se desarrollan en la Sociedad lo impiden.

El fundamento de este planteamiento, reside en que la sociedad al estar formada en estratos sociales tiene como medio de ascenso a la escuela, de ahí que se diga que "dentro de un sistema capitalista la escuela cumplirá, entonces, la función de mantener una movilidad social, mediante la cual se mantendrá la dominación social (explotadores y explotados) y consolidará la creencia de una función promocional" (24).

El argumento de que toda Sociedad requiere de una forma particular de educación, se engloba en un contexto histórico determinado, en donde la escuela llevará a cabo las funciones que se le encomendaron a la educación.

(23) Warner, citado en Vasconi, Aportes a una teoría de la educación, La educación burguesa, Nueva Imagen.

(24) Vasconi, Op. cit. p. 305.

De tal manera que si en una Sociedad, como la burguesa, se requiere que se culmine con un proceso continuo de crecimiento económico, será necesaria la capacitación de mano de obra, así como de una forma cultural dominante y para ello se tendrá que reproducir valores, así como los conocimientos requeridos como necesarios. La escuela se convierte así en un instrumento de preparación para cubrir con los requerimientos señalados, "la escuela es uno de los instrumentos capitales para asegurar la hegemonía ideológica y cultural de la Burguesía" (25). Su función se hallará garantizada por el estado, quien lo logrará a través de una gestión política, y a través del manejo de ideas o valores.

Durkheim (26), planteó que los fines de la educación están determinados por la Sociedad que moldea a su imagen a la nueva generación. Por consiguiente, tomando en cuenta este planteamiento, la relación educativa tendrá como características el modelo propuesto por dicha Sociedad; entendida como la manera de pensar, comportamientos, valores comunes al grupo social. Este modelo, hablando en estos términos, actúa sobre el sujeto social y se impone por condiciones objetivas, sociales, económicas y se aplica a comportamientos, maneras de vivir, de reaccionar, así como a formas de comprender y de interpretar los hechos sociales.

(25) Idem. p. 317.

(26) En Postic N. La relación educativa. p. 35.

Así, la Sociedad desea formar jóvenes según la concepción del hombre que quiere promover, y esto será fomentado por los medios que utiliza el sistema educativo. De tal manera que será en el profesor en quién delegará su poder, para que el alumno interiorice dichos valores "el modelo escolar ideal, por su pasividad, su obediencia, su docilidad, pone de relieve un modelo de maestro autoritario, origen y fin de la actividad pedagógica" (27). Esto responde pues, a una concepción tradicionalista del hombre y de la Sociedad.

Sánchez Azcona (28), ha considerado que las normas van reglamentando el crecimiento y desarrollo del individuo, moldeando su personalidad (fortaleciéndola o debilitándola).

La homogeneización de actitudes y expectativas sociales, va influyendo en la configuración del carácter, valores y normas del individuo, que tienden a estar dentro del orden normativo, pues de lo contrario corre el riesgo de ser excluido o sancionado. Esto obliga según el análisis de este autor, a tener un carácter conservador y temeroso, con un deseo de evitar cualquier actitud nueva "cuando actúa de acuerdo con los valores que se le imponen, es recompensado económica y psicológicamente" (29).

(27) Postic op. cit. p. 37.

(28) En La personalidad autoritaria en la Sociedad Moderna, Perfiles Educativos No. 16, 1982, p.28.

(29) Idem. p. 17.

Con ello podemos entender que si la Sociedad tiene un esquema autoritario, la escuela contribuirá al logro de este mismo modelo. La autoridad será internalizada en el niño a través de un condicionamiento para asumirla, según planteamientos hechos por Mendel (30), presentándose la Ideología como una propuesta dirigida por un mayor a los pequeños de protegerles de sus propios impulsos agresivos.

La Ideología autoritaria (*) perpetuará un sentimiento de angustia y tensión que primero fué por los adultos (padres) y después por los que poseen el poder. De tal manera que mientras más frustrado y angustiado se encuentre el sujeto, tanto más experimentará la necesidad de una autoridad protectora. Esto encontrará apoyo en el primer condicionamiento donde se desarrolla el niño; la familia, aspecto que posteriormente se considera.

Frigerio (31) ha señalado para mostrar la relación sociedad-escuela como el autoritarismo se desarrolló en ésta bajo la Sociedad Argentina, en el periodo de 1976-1981. básicamente se sistematizaron tres objetivos centrales:

(30) En El manifiesto de la educación, México, 1988.

(*) Entendida por Mendel como la base sobre la cual se desarrollan todas las formas de explotación del hombre por el hombre, y las ideologías sociales dominantes, op.cit.p.25.

(31) Frigerio op. cit. en la primera parte de este trabajo.

- 1) La clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza.
- 2) Disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos con la actividad educativa.
- 3) La transferencia de la lógica burocrática al ámbito escolar.

En relación al primer aspecto fueron cerrados los mecanismos de participación democrática, la que condujo a un distanciamiento cada vez mayor de la cultura escolar y extraescolar. Esto en términos del autor, es base fundamental para la imposición de un orden autoritario. Por consiguiente, la institución educativa pugnó por el establecimiento de una disciplina autoritaria por lo que las autoridades educativas dirigieron uniformemente el comportamiento de los integrantes del sistema, y esto es explicado según Cuhna L. (32), porque "los gobiernos autoritarios tienen horror a la diversidad; por ello es que la uniformidad es su meta y la uniformización un proceso privilegiado", esto es realizado, agrega Frigerio, por quienes quieren controlar el orden social.

Esto nos da una idea de porqué la reglamentación, plasmada en el uso de un uniforme, el uso de horarios y la amenaza de la sanción siempre está presente para el

(32) Citado en Frigerio, op. cit.

cumplimiento de esa orden o lógica burocrática (una jerarquización o centralización administrativa). Al mismo tiempo, esto impidió la emergencia de prácticas imprevistas, y afectó la práctica docente. Los saberes socialmente significativos y las formas en que son transmitidos fueron afectados por políticas educativas autoritarias, es decir, "el universo de conocimientos que presentó la escuela fué un universo cerrado altamente clasificado, fragmentado y esquematizado, ajeno al momento histórico, a la realidad de la comunidad circundante del País y al saber popular, que transmite pautas de socialización esencialmente individualistas y falsamente meritocráticas" (33). De tal manera que puede observarse que las premisas básicas del orden autoritario es alinear a los individuos a su propia realidad social, definiendo los contenidos educativos a impartir, con los que implícitamente dispone de sistemas de control.

Kohrt Herbert (34), coincidiendo en esta idea, señala que dado un tipo de Sociedad, se tendrá un tipo de escuela correspondiente, adecuada y condicionada por ella, ya sea que se trate de las ideas de la clase social dominante, de la función que tiene la escuela de proporcionar a la Sociedad de los cuadros productivos que requiere (desde los

(33) Idem. p. 20.

(34) En Autoritarismo y libertad en la enseñanza, señala que que una Sociedad clasista es invariablemente una Sociedad autoritaria. Barcelona, Ariel, 1972 p. 98.

intelectuales a los cuadros intermedios). Sin embargo, él aclara que no necesariamente se establece, y que habrá que ver en qué sentido se puede criticar el orden social, una de estas formas sería negar las viejas relaciones existentes en la Sociedad, a través del establecimiento de nuevas relaciones en la escuela, como lo pueden ser la creación de programas, contenidos y métodos democráticos, aunque una acción de este tipo limitada al campo de lo escolar, no puede producir cambios reales. Esto remitirá a la búsqueda de formas de transformar efectivamente a la escuela.

Una visión reproductivista de la relación escuela-sociedad.

Considerada la escuela como un espacio para propiciar y contribuir a la reproducción de las relaciones de producción (en los términos ya considerados), así como a la socialización del individuo, nos remite a tomar en cuenta a la teoría de la reproducción que establece un vínculo, como ya anotábamos, entre el sistema de relaciones de producción y el sistema capitalista. Así señalado, la escuela tendrá por función reproducir la fuerza de trabajo social y cultural e imponer un modelo de individuo como lo ha definido la clase dominante, y esto a través de la imposición de ciertos contenidos y de la omisión de otros.

Es pertinente señalar, con el fin de aclarar el concepto de reproducción, algunos planteamientos hechos por Raymond

WILLIAMS (35), la palabra reproducción ha tenido el significado común "de copia; un copiado mecánico", otro señalamiento desde el campo de la Biología dice que es "hacer un nuevo organismo dentro de la misma especie, pero aquí de manera crucial, no como una copia". Sin embargo para describir procesos culturales, resulta difícil tomar una u otra definición, por lo que es preciso, acorde con el autor, aclararlo en un sentido crítico. Se habla desde esta postura del proceso educativo como forma de reproducción cultural ligada con aquella más general de las relaciones sociales existentes, que es asegurada por la existencia y auto-perpetuación de la propiedad y otras relaciones económicas e institucionales del Estado, y otros poderes políticos, formas religiosas o familiares.

Esto nos lleva a entender, entonces, a la educación ligada a un sistema social vigente, en una sociedad que no cambia internamente, ni en sus relaciones con otros sistemas, y si tiende a perpetuarse en las relaciones que establecen los individuos. Asimismo, el concepto de reproducción se asocia al de tradición, en tanto es una selección de aquellos elementos significativos recibidos y recobrados

(35) En Los significados de la reproducción, antología preparada por Leonardo P. La Nueva Sociología de la educación. SEP-Caballito p. 131.

en el pasado, que representan no a una continuidad necesaria, sino una continuidad deseada. En tal sentido, la educación se entiende como una selección comparable de un conocimiento, es decir, que se seleccionan los conocimientos, aprendizajes y la autoridad que se quiere. Este deseo, nos dice el autor, no es abstracto, sino que está definido por las relaciones sociales generales existentes.

De tal forma, se plantea que dentro de una cultura donde predomina la dominación, las posibilidades educativas son mínimas y dirigidas a los intereses de las clases dominantes, con lo que educar es entendido como socializar; preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida. Este planteamiento, señala Gutiérrez (36), asigna a la escuela como prolongadora de la familia, para inculcar sacrificio, orden y la virtud de un buen comportamiento; preparará personas alineadas o adaptadas a la sociedad. Por ello se dice que la escuela es fiel a la política de los grupos gobernantes, ya observado desde la antigüedad, por ejemplo en Roma se preparó a agricultores y guerreros conforme a las necesidades de la Roma Imperial.

Por otra parte, es interesante considerar los planteamientos de Althusser (37), con respecto a esto. Este

(36) En la educación como praxis política, Méx. XXI Ed. 1989

(37) En ideología y aparatos ideológicos del estado, Ed. Populares, 1985.

autor considera que dentro del sistema educativo no sólo se aprende a leer y a escribir, las reglas o usos habituales correctos, sino las normas morales, normas de conciencia cívica de acuerdo a la división técnico social del trabajo; reglas establecidas por la dominación de clase; es decir, que se aprende una reproducción de la sumisión de los trabajadores al orden establecido.

Es preciso tener en cuenta que la teorización de este autor con respecto a la escuela se encuentra dentro de planteamientos más amplios, por lo que quizá algunos aspectos resulten no muy claros. Su concepción de escuela se refiere a un aparato ideológico dominante, donde se aprende una reproducción de las reglas establecidas.

De tal manera, Althusser conceptualiza los aparatos del estado dentro de dos categorías; los represivos que funcionan con violencia, aunque no necesariamente física, para un dominio público; y los ideológicos, que funcionan a base de una ideología, en un dominio privado. Los primeros comprenden el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, etc. Y los segundos (aparatos ideológicos), son instituciones especializadas como la religión, la familia, la escuela, el jurídico, el político, el cultural, e informativo. Ambos funcionan al mismo tiempo o con violencia o ideología, pero pueden distinguirse por la función que adquiere una u otra forma.

Dentro de este planteamiento, la escuela se encuentra dentro de los aparatos ideológicos y pueden actuar secundariamente de modo represivo, disimulada e incluso simbólicamente. Concorre al mismo resultado que otros, como la iglesia, los partidos, los sindicatos, familia; la reproducción de relaciones capitalistas de explotación somete a los individuos a la política del estado y resulta ser el más silencioso de todos. Visto así, la escuela recibirá a los niños de todas las clases sociales, desde los jardines de infantes hasta niveles superiores, dentro de "saberes prácticos" tomados de la ideología dominante, proveyéndose de un papel que deberá cumplir en la sociedad, papel de explotado, de agente de explotación, saber mandar y hablar, o hacerse obedecer sin discusión. Como ninguno de los aparatos ideológicos mantendrá por varias horas a la totalidad de los niños en las formaciones capitalistas, llevándose a cabo un aprendizaje de saberes disimulados. Esto puede entenderse como que es dentro del aula misma, con sus horarios rígidos, alumnos ubicados bajo la dirección de un maestro autoritario, donde se da un poder simbólico de sanciones y competencias; donde se reproducen las relaciones de producción, a las que ya se ha hecho alusión.

Según esta idea, "La dominación de la burguesía y de su ideología no se expresa tanto en el contenido del

saber, sino en la configuración del medio donde es transmitido" (38).

Los aparatos del estado pueden llegar a complementarse, y si se contradicen en algún momento, no alterarán su función por realizar. Una de las ideas centrales, con estos planteamientos, es que la escuela es el aparato ideológico dominante dentro de las sociedades capitalistas, lo que según Salomón (39), puede ser una tesis válida para los países desarrollados e industrializados, pero para los países subdesarrollados tendría que ponerse a consideración, "los altos índices de analfabetismo revelan que la escuela no ha acogido a millones de niños en su seno inculcador de la ideología burguesa" (40).

El sistema educativo contribuye a la reproducción de la estructura de relaciones de clase mediante el ocultamiento de que cumple esta función, en una actitud aparentemente neutral. Asimismo, la escuela también transmite una herencia cultural; una información acumulada, pues a través de esto es que el sistema educativo puede lograr su efectividad, apoyado por la educación familiar. De tal manera que en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana

(38) Salomón M. en el análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción, Rev. Cero en Conducta No. 37.

(39) Idem.

(40) Idem.

a la cultura dominante y de que el modo de inculcación sea menos alejado del practicado por la familia, se reduce mejor la estructura de distribución cultural entre las clases. Por ello la escuela esta destinada a convertirse en el monopolio de aquellas clases sociales que son capaces de transmitir por si mismos, a través de la educación continua, los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje (41).

Esto nos remite a considerar, para entender los planteamientos de este autor, lo siguiente: Bourdieu (42), señala que la comunicación pedagógica disimula las relaciones de fuerza que la hacen posible y añade la fuerza específica de la autoridad, y a través de ésta es que la acción pedagógica se ejerce. De tal manera, la autoridad se manifiesta bajo la forma de derecho de imposición, legitima y refuerza el poder que la fundamenta y disimula, su reconocimiento no se puede reducir a un acto psicológico, ni a una aceptación consciente, su legitimidad constituye una fuerza que fortalece las relaciones establecidas. La autoridad pedagógica le da un sello intenso que puede ser vivida como el modelo de relación primordial de comunicación. Existe dice el autor, una tendencia a relacionar una persona

(41) Bourdieu, en Reproducción cultural y reproducción social, en Antología de Ibarrola, Las dimensiones sociales de la educación. SEP-Caballito, 1985.

(42) De la autoridad pedagógica, en la reproducción, Barcelona LAIA, 1982.

investida con autoridad pedagógica con el padre, ya que esta relación es tan fuerte que todo aquel que enseña por joven que sea tiende a ser tratado como padre (43).

Observamos que el autor relaciona estrechamente a la autoridad con la relación pedagógica para obtener un éxito en la inculcación cultural, "en tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo puede producir su efecto propio...simbólico como inculcación de una arbitrariedad cultural..., la acción pedagógica implica como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada para ejercerla" (44).

La autoridad lleva a los receptores a estar dispuestos a reconocer la legitimidad de lo transmitido y por lo tanto a interiorizar el mensaje. Las sanciones físicas, simbólicas, positivas o negativas garantizan y consagran el efecto de la acción pedagógica. De tal manera, la violencia simbólica "indica la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción no violenta" (45).

(43) Idem. p. 52.

(44) Idem. p. 52.

(45) Bourdieu y Passeron, acerca de la violencia simbólica. op. cit. p. 37.

Este planteamiento forma parte de la teoría general de violencia desarrollada por Bourdieu, la que él ha afirmado es parte de la relación pedagógica, como una forma de violencia social. Visto así, la escuela es considerada como un espacio para la reproducción de la ideología y de la estructura de la Sociedad con sus componentes de dominación y de explotación, por lo que los asuntos de la educación no son independientes de este planteamiento.

Es en la relación pedagógica entendida como algo más que una simple comunicación, que se da una violencia simbólica, (en tanto se establece como autoritaria) pues de una manera sutil se transmiten ciertos valores sociales y se imponen ciertos significados como legítimos encubriendo las relaciones de poder. La forma de establecerse es a través de la comunicación, que es diferente a cualquier otra porque involucra la acción específica del maestro en un contexto de relación de poder.

Critica a la Teoría Reproductivista.

Haciendo un análisis de los planteamientos señalados, autores como Tedesco (46), Giroux (47), han hecho una serie de consideraciones sobre su validez para la compren-

(46) Tedesco, en crítica al reproductivismo educativo, Cuadernos políticos No. 37, 1983.

(47) Giroux Henry, en Educación, reproducción y resistencia, en Antología de Ibarrola, Ma., Las Dimensiones sociales de la educación. SEP-Caballito, 1985.

sion de los fenómenos educativos.

Tedesco ha señalado con respecto a la teoría de la reproducción que durante los últimos años se hizo hincapié en el carácter reproductor de las acciones pedagógicas, rompiéndose con una tradición antigua que concebía a la educación en un carácter conservador; garantía del cambio social. El sistema educativo paso, entonces, a considerarse como la forma en que se podía reproducir el orden social.

El reproductivismo surge en el marco donde las sociedades capitalistas enfrentan una serie de crisis por definir una determinada función social de la educación, lo que coincide con cambios significativos de la industria, migración hacia la ciudad y crisis políticas. Como teoría reproductivista, a pesar de ser impugnadora implícita y explícitamente gozaron de una aceptación oficial principalmente porque niegan las contradicciones, los conflictos y las demandas por los menos favorecidos. Los planteamientos de esta teoría, según este autor se reducen a una imposición y reproducción ideológica, por el dominio de una clase social. De tal manera que la educación viene a proporcionar los valores, actitudes y esquemas de comportamiento más significativos para determinado puesto, viene a responder a las necesidades de control y explotación que define a la teoría capitalista (48).

(48) Tedesco op. cit. p. 58.

Esta teoría permitió analizar el proceso enseñanza aprendizaje, desde el marco de un proceso social determinado. Asimismo, puso de manifiesto que las prácticas pedagógicas constituyen una de las mediaciones entre los requerimientos del orden social dominante y la distribución de valores, conductas, conocimientos, etc., efectuada a través de la escuela, sin embargo, perdió lo específico del proceso educativo en el plano de los contenidos como en el de la enseñanza. Aquí los contenidos son definidos como pura ideología, como mero saber aparente y arbitrario, como patrimonio de las clases dominantes, con lo que pierde de vista que el conocimiento no es producto de un grupo o clase, sino de las relaciones entre el hombre y la naturaleza.

En cuanto a los procesos pedagógicos, las teorías de la reproducción analizaron las relaciones maestro-alumno, dentro de modos de relaciones dominantes, "así las metáforas de amo y esclavo, opresor y oprimido, fueron utilizados frecuentemente para explicar el vínculo pedagógico" (49), lo que también se concibió en términos de autoritarismo y explotación.

Sin embargo, han puesto de manifiesto que las prácticas pedagógicas constituyen mediaciones necesarias entre los requerimientos del orden social dominante y las distribuciones de valores, conductas, conocimientos, etc.,

(49) Idem. p. 61.

efectuadas a través de la escuela. Basaron la efectividad de la imposición ideológica en el curriculum oculto, entendido "como aquellas prácticas que tienen lugar dentro de la experiencia escolar, pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular" (50).

Por otra parte, Giroux (51), ha planteado en relación a la teoría reproductivista, que ésta ha sido regida conforme a la versión estructural funcionalista, misma que insiste en que la historia se hace a espaldas de los miembros de la sociedad. Se puede descubrir una influencia Marxista, por el acento puesto en las clases sociales y el papel hegemónico de la educación, pero no señalan una lucha por el cambio o la manera en que se pueden observar otras posibilidades. En términos de este autor, es a través de la teoría de la resistencia que se pretende dar importancia al conflicto, a la lucha y a la resistencia de las clases dominadas, con lo que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos, resaltando principalmente que los estudiantes participen activamente y no se someten obedientemente a los dictados de los maestros y escuelas autoritarias. Por ello la escuela puede entenderse como un espacio de contestación marcados por las contradicciones ideológicas y estructurales que por tanto no niega

(50) Idem. p. 62.

(51) Op. cit.

la existencia de grupos jerarquizados, culturas dominantes y subordinadas.

Ezpeleta y Rockwell (52), señalan que si bien el Estado sostiene, delimita, ordena y jerarquiza el espacio para diferenciar labores y disponer de sistemas de control dentro de la escuela, no es posible encontrar dos escuelas iguales ya que esa normatividad y control aunque siempre presentes, no determinan totalmente las interacciones entre los sujetos y las prácticas que se observan. Cada escuela es "producto de una permanente construcción social (donde) participan e interactúan procesos sociales como la reproducción de relaciones sociales, la conservación o construcción de la memoria colectiva, el control y apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido" (53). Por consiguiente, no se trata de una realidad cotidiana fija sino de una constante construcción y negociación donde se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de los sujetos involucrados. Se pretende, asimismo, comprender un momento singular de una relación cotidiana compleja, lo cual implica elaborar una concepción distinta de maestros y alumnos, quienes en su proceso de

(52) En Escuela y clases subalternas, Cuadernos políticos No. 37, 1987.

(53) Ezpeleta, Rockwell, op. cit. p. 77.

apropiación de espacios, usos, prácticas y saberes, llegarán a conformar la vida escolar y poner en juego cotidianamente a la escuela. "Los niños enfrentan la supervivencia dentro de la escuela con estrategias propias y convierten ese espacio en un lugar donde comprender conjuntamente el aprendizaje, organizan las condiciones de interpretación del discurso del maestro, se extrañan ante discursos incomprensibles, se alborotan y participan frente a tareas y explicaciones que adquieren coherencia y sentido en su proceso de construcción de conocimiento social y propio" (54).

La Socialización Autoritaria.

Hablar de un autoritarismo en la relación profesor-alumno, implica tomar en cuenta la aceptación y reconocimiento de un poder o de un saber, asimismo nos lleva a considerar el carácter de dependencia en esa relación y la forma en que la socialización autoritaria tiene lugar. No se ha pretendido dar un enfoque psicologista del problema, pues esto como lo ha afirmado Bohovslavsky (55) "ocultaría la forma en que el sistema social internalizado por unos y por otros se opone a la modificación del tipo actual de relaciones".

(54) Idem. p. 79.

(55) En Psicopatología del vínculo profesor-alumno, en Glazman. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, SEP-Caballito, 1985.

Referirnos a la socialización autoritaria en la escuela, implica tener en cuenta las formas en que este proceso se ha llevado a cabo en la vida inicial del individuo, es decir en como se ha establecido como natural desde la familia. Esta forma de relación ha implicado la configuración de un poder y del reconocimiento de éste para él maestro, "el aula ofrece un ámbito artificial y protegido, donde puede ejercer sus deseos de poder...en el aula...los alumnos hacen lo que (les) dicen. De modo que hacen alarde de esa autoridad, deshacen a los murmuradores con una mirada asesina; apiastan a quien objete algo con erudición e ironía pesada. Y, lo peor de todo hacen que sus propios logros parezcan inaccesibles y pavorosamente remotos" (56).

Las instituciones como organismos encargados de llevar a cabo el proceso de socialización en la sociedad responden a los caminos que esta pretende realizar para asegurar, preservar y reproducir las condiciones de existencia social, "son las que moldean el alma colectiva según el estilo de la época y las que transmiten lo adquirido de una generación a otra" (57). Tal consideración lleva a establecer a la familia, la escuela y la religión, como las instituciones que tienden a socializar y representar los mecanismos de reproducción de esta función. La socialización, por

(56) Jerry Faber. citado en Boholavsky op. cit. p. 65.

(57) Mendel 1980; citado en Miranda Zambrano en El autoritarismo en la socialización primaria y secundaria, Tesis UNAM 1982.

tanto, puede entenderse como las diferentes formas a través de las cuales se incorporan las consignas y determinantes de la estructura social, con lo que se da una inculcación ideológica, ya que se transmiten como válidas y naturales ciertas formas de relación. Una de ellas lleva a un ejercicio coercitivo, a un abuso del poder y la violencia para transmitir los códigos, normas y lineamientos aceptados institucionalmente. El profesor será quien instituya estos códigos, pues él los transmitirá, facilitará su comprensión y por lo tanto el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente (58). Esto en términos de Gutiérrez (59), irá conformando "un hombre de orden", cuyas características son la subordinación, la disciplina, la obediencia, la paciencia y demás rituales pasivos. Asimismo, señala el autor, estos aspectos serán necesarios para que el sistema funcione; "la subordinación, consecuencia de una estructura jerárquica reforzará la dependencia del estudiante hasta que él mismo acepte voluntariamente y acríticamente las normas establecidas. La disciplina, como inherente a un sistema tradicional, es importante para la normatividad y la asunción de reglas. La obediencia es considerada virtud esencial para el hombre del orden, y querido por el sistema, para lo cual es importante que el niño interiorice el respeto a la ley, y la paciencia, virtud para la mayoría de las

(58) Bohovslavsky, op. cit. p. 57.

(59) Gutiérrez Fco. en La educación como praxis política, Mex. Siglo XXI.



instituciones, a través de la cual aprenderá a adaptarse, y a controlar sus manifestaciones humanas tal y como se espera de él (60).

El autoritarismo se establecerá como una necesidad de perpetuar su dominio y las condiciones de explotación (aspecto ampliamente señalado en el apartado anterior). El primer lugar donde este se ejerce es en la familia, donde los padres se encargaran de su socialización, vertirán en el niño lo que son como producto social, ideológico y cultural; lo que facilitará que el autoritarismo se establezca en las demás instituciones de la sociedad. Respecto a esto, Mendel (61), ha considerado el vínculo familia-sociedad, para entender las bases psicoafectivas de la autoridad, así señala, que el niño desde los primeros meses de su vida amará a su madre quien le proporcionara alimentos, cuidados y amor; todo lo agradable para subsistir, al mismo tiempo vivirá descontento hacia ella, lo que implica imaginariamente una destrucción o suspensión del placer. Este miedo al abandono implica un sentimiento de culpabilidad, el cual puede ser acrecentado si el adulto se lo propone, y quiere aprovecharse de tal culpabilidad para someterlo. De aquí que Mendel hable de un condicionamiento, "tendrá como consecuencia el adiestramiento del sujeto para que se someta más tarde, una

(60) Idem.

(61) Mendel G. en La descolonización del niño, Ariel, Méx. 1973.

vez adulto, a aquellos que representan la autoridad"; "si el sujeto no se somete, si expresa su voluntad propia, el adulto le señalara su desaprobacion haciendole ver que ya no le quiere. De esta forma el niño aun de muy corta edad, incluso antes de la aparición del lenguaje, asociará de manera irreversible la propia afirmación y la pérdida del amor del otro" (62). De aqui que Mendel enfatice que el fundamento psicoafectivo del fenómeno autoridad se encuentra en el temor de ser abandonado. Aunque es un condicionamiento que puede disgregarse de acuerdo con la edad y la incidencia de la imagen paterna.

A partir de estos planteamientos, que no pretenden ser reiterativos de los anteriores, pretendemos enmarcar esa socialización autoritaria en términos de la relación maestro alumno, como es que se establece y los elementos que lo van encaminando. A tal respecto, Miranda Zambrano (63) ha señalado siete aspectos autoritarios comunes que ejercen las instituciones encargadas de la socialización: 1) Tienen una organización jerárquica, padre-madre, supervisor-director. 2) Opera en torno a disposiciones estructuradas con las que los socializados deben identificarse. 3) Tienen un régimen de autoridad escalonado, para hacer cumplir lo estipulado.

(62) Idem. p. 63.

(63) En El autoritarismo en la socialización primaria y secundaria, op. cit.

(4) Mediante la obediencia, la subordinación y la disciplina, los socializantes mantienen su poder y perpetúan la institución. 5) Tienen como función la fabricación de conductas individuales y sociales, así como diversos tipos de comportamiento social. 6) Establece y reproduce los valores de la sociedad "lo bueno" y "lo malo", por ejemplo. 7) Frustran las inquietudes particulares del individuo, con lo que el individuo no puede cuestionar su realidad.

Nos interesa destacar de estos aspectos (señalados por Zambrano) aquel que comunmente se observa en la relación del alumno con el maestro; el carácter de dependencia. Este se ha supuesto según señala Bohovslavsky como natural dentro de la enseñanza y siempre está presente. Se expresa en supuestos como: "el profesor debe proteger al alumno;" "el profesor legitima los intereses del alumno;" "el profesor define la comunicación con el alumno" (64).

Es a través de estos aspectos, que se puede hablar de un entrenamiento del que aprende (el alumno), ya que mientras más pasivo sea más fácilmente se puede transmitir la estructura perpetuadora de las relaciones presentes. En términos de Bohovslavsky, la idea de un cambio en este vínculo de dependencia, estará sujeto a grandes resistencias, pues implicará abandonar la seguridad brindada y dejar los

roles que ya se han establecido, perpetuándose así lo viejo y lo conocido.

Plantear esto en un carácter estereotipado y a través de una serie de rituales (65), enfatiza la idea de una socialización alienante, ya que sutilmente las normas sociales son internalizadas, estableciéndose como un control interno en el individuo, con lo que se evitará transgredir lo que se supone correcto "esos son los chicos para los cuales cada examen es una tortura, que tartamudean, tiemblan de pies a cabeza cuando hablan con algún profesor, que sufren de crisis emocionales cada vez que se les llama en clase" (66).

El maestro, por su parte, se ve motivado interiormente a ejercer su poder de determinada manera, alentada por la propia institución, de tal forma que sus conocimientos son utilizados como instrumento de agresión y control social. Así, el saber del profesor se constituye como un instrumento de coersión, con el cual se instaura el poder dentro del aula, por consiguiente, el conocimiento es planteado

(65) "constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la transmisión cultural, puede ser enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras con relación a los miembros que participan en dicho ritual" Bohovslavsky, op. cit. p. 64.

(66) Jerry Faber, citado en Bohovslavsky, op. cit. p. 65.

como una meta a lograr y como motivador en el alumno para que logre alcanzarlo. Esto en términos de Bohovslavsky puede presentarse como inalcanzable, pues sólo estimula su frustración al estar en un lugar muy alejado de aquel.

De tal forma, el alumno sólo es llevado a aprender lo que debe ser su relación, a acatar la autoridad y a creer que el profesor es el poseedor del objeto al que aspira, éste al configurarse como modelo tratará de ejercer control y mantener su poder. Así instaura un control sutil mediante: 1) La instauración de un super yo científico, en donde el conocimiento se valida sobre la fórmula "saber es poder". 2) A través de la distorsión tecnocrática, con la cual se pretende integrar a la gente en cierto sector de la realidad, sin que se le cuestione o critique.

Muchas de estas situaciones, señala Bohovslavsky (67) son responsabilidad del profesor. Es importante, dice él, denunciar el isomorfismo entre las relaciones del sistema social y las relaciones imperantes en el aula "sólo percibiendo este paralelo podremos safarnos del rol que se nos induce a jugar", en caso contrario asegurariamos el sistema representado por un personaje, cuya castración mental le llevará a establecerse en un maestro "ideal" (68).

(67) op. cit.

(68) Idem. p. 74.

El reconocimiento de lo implícito en esta situación, ha hecho posible un análisis de la situación que se da en el aula. Son las pautas y modelos de relación que se establecen en la interacción de profesores y alumnos, que no son expresados, las que la configurarán dándoles sentido. Algunas relaciones impuestas así, son las relaciones burocráticas y jerárquicas; alumnos subordinados a profesores autoritarios, que a su vez son subordinados a otros. "El autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en la escuela, mantenido y reforzado por lo implícito, y por el tipo de relación que se crea en ella", y esto es una forma de mantener el sistema social (69) que impregna en el discurso pedagógico.

Entendido así, el profesor es un agente de socialización que cumple con las funciones de mantener y conservar el sistema social, congruente con la estructura productiva y con el sistema de relaciones que se ha establecido. Así, serán válidas ideas como "el mundo es de los que saben, la educación es un factor de promoción social; estudia y tendrás buen empleo". Aportan una carga ideológica y responden a propósitos de integración y adaptación al sistema social. La aceptación de esa autoridad, se da, en tanto se está preparado para ello puesto que el mandar y obedecer se

(69) Pérez Juárez, Esther. en Reflexiones críticas en torno a la docencia, Rev. Perfiles Educativos. p. 21.

alternan como ilusión ideológica. Se exigirá sumisión al alumno para que acate las normas que regulan las relaciones y su vida en la escuela (70).

Para la autora Pérez Juárez (71), al alumno le resulta cómodo vivir en esa dependencia y sometimiento, en tanto está haciendo lo que esperan de él. Esta forma de relación, fomenta una enajenación, que según Barreiro(72), tiene dos rasgos importantes, por un lado, una relación inerte deshumanizada, que el individuo tiene con sus semejantes, y por otro, se ubica como estático e impotente, en tanto se da un ocultamiento de la realidad. Esto según el análisis de la autora se manifiesta en la escuela tradicional mediante rasgos como; el verbalismo, donde la palabra es fijada y repetida; el formalismo que hace referencia a una forma rígida establecida de antemano, en tanto es estereotipada y responde a la burocratización; el detallismo, que sobreestima el detalle y se parcializa el conocimiento, lo que impide una visión en su conjunto de lo que se transmite; la mutilación de la curiosidad, puesto que ha desaparecido e inhibido la indagación; el mercantilismo y la competencia ya que se ofrecen premios y estímulos para las respuestas operadas, promoviéndose la competencia individual.

(70) Idem.

(71) op. cit.

(72) Citado en Pérez Juárez, op. cit.

Estos aspectos manifiestan de alguna manera la caracterización de la relación profesor-alumno de manera dosificada, en un vínculo alienante, enajenante. El profesor es la autoridad y dentro de los límites del aula toma decisiones; el alumno que no sabe, está dispuesto a depender de él y a acatar sus órdenes, porque ha aprendido a depender durante su vida familiar. Este vínculo de dependencia, es una manifestación externa y observable, como una forma particular de la relación, donde los participantes (alumno-maestro) cumplen una función específica. Así la dependencia se manifiesta precisamente en el cumplimiento de un rol-estatus que una vez internalizado puede expresarse, cuando las situaciones sean semejantes (73).

La consideración de estos aspectos nos remite a tomar en cuenta el conflicto y la contradicción como parte de las relaciones entre el profesor y el alumno, donde los últimos serán los más sensibles, porque en ellos repercute más directamente la situación. Esto nos induce a tomar en cuenta, como lo ha señalado Pérez Juárez, el establecimiento de un rol definido independientemente de los sujetos, por la institución educativa: la escuela. Esta juega un papel determinante en el proceso de socialización, ampliamente señalado por Miranda Zambrano. Así las concepciones fomentadas por la escuela son convenciones establecidas como normas o

(73) Pérez Juárez, op. cit.

principios cuya aplicación es rígida e impersonal, por ejemplo, los horarios, programas, normas, relaciones jerárquicas alumno-subordinado, maestro-autoridad y otras que son vividas diariamente. Por esto es que se ha considerado la labor del docente como "un conjunto de institucionalizaciones que tienen lugar en el aula, pasar lista, colocarse frente a los alumnos, dar apuntes, etc." (74).

Podemos considerar dos elementos que determinan la actividad del maestro. Uno instituido "es lo establecido o el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, la escuela o la sociedad". Segundo, lo instituyente "el ingrediente dialéctico; los procesos que desembocan en la consolidación de nuevas producciones sociales. En esto reside la posibilidad de cambio, en tanto pueden transformar las bases de la educación; un cambio a partir de las contradicciones" (75).

Por las determinaciones señaladas, el profesor se considera a sí mismo, como un mero transmisor de conocimientos, por lo que su preocupación constante está en disponer de conocimientos teóricos de su disciplina para llegar a cumplir su función. La práctica queda relegada a un segundo

(74) Idem.

(75) En Pérez Juárez, op. cit.

plano, en tanto los programas indican mayor consideración para la teoría y un mínimo para la práctica. Existe pues una gran separación entre la teoría y la práctica, ya que los conceptos manejados sólo se plantean de manera esquemática y dentro de ciertos principios teóricos, por lo que la actividad del alumno, sólo se reduce a la recepción, la actividad memorística y parcializada. La transmisión de conocimientos incluye contenidos científicos, legitimados por las instancias dispuestas para ello, en tanto se adapta a las normas impuestas. Existe como objetivo implícito al promover y justificar la reproducción de las relaciones sociales existentes.

Lo simbólico y lo normativo juegan un papel muy importante, en tanto, aquí observamos el manejo de un lenguaje, valores culturales, la institucionalidad y un tipo de comportamiento que se ha establecido como válido. Es posible establecerlos como propósitos claros y definidos referidos a la adquisición de contenidos culturales que se plasman en un curriculum, pero también existen como pretensiones o intenciones no manifiestas que se concretan en el manejo que se hace en el aula, como la aceptación y sumisión ante la autoridad.

De la reflexión realizada por Assael J. Neumann E. (76), en un taller con profesores de educación básica, se plantean algunos de los aspectos que son condicionantes estructurales y culturales de la práctica escolar. Esto resulta importante dentro del análisis aquí presentado.

Se señala que es la estructura jerárquica, autoritaria y burocrática la que obliga al docente a apegarse rigidamente a ella como única forma de permanecer allí y de desarrollarse como tal. La administración asegurará el cumplimiento de la exigencia dada desde otras instancias superiores, así es como se desarrolla una red de control. Es posible considerar que esto dificultará la realización de un rol creativo y de una innovación pedagógica, además de promover una relación social pasiva (77). Esto es referido por una opinión expresada por un maestro participante en este taller "Al principio uno intenta hacer cosas diferentes pero como muchas veces no hay apoyo de parte de otras cosas, o en último caso no hay ganas entonces se vuelve y se cae y se sigue el mismo círculo vicioso. Es bastante difícil de romper, porque cualquier sugerencia que uno haga, en cualquier tipo de términos, de conversaciones, de cosas así no

(76) En los condicionantes de la práctica escolar, Rev. Dialogando, Chile No. 6, 1984.

(77) Idem. p. 51.

se puede hacer. Es una cosa que se va produciendo y reproduciendo" (78).

Así se va creando la idea de que no es posible hacer nada y de que no se tiene derecho a hacer valer sus necesidades o sus opiniones, pues además hay una gran presión por parte del control institucional. "Hay una cosa clara... la actitud autoritaria es una actitud defensiva, se está protegiendo. Si no puede imponer el orden, el inspector, el director lo va a acusar de falta de idoneidad profesional" (79). A esto se le agrega una visión del niño sin capacidad, sin imaginación, ni creatividad pues solo se le percibe como un objeto al que hay que llenar con conocimientos y normas, o bien a quién se le puede dirigir bajo un control autoritario.

Consideramos que son estas ideas las que encaminan (aunque no determinadamente) el desarrollo de la práctica docente de manera autoritaria. Con lo que tendríamos que preguntarnos concretamente los efectos que tienen en el niño y la repercusión en su aprendizaje escolar.

Se han hecho evidentes hasta aquí los condicionantes en el trabajo docente y cómo ésta relación social dará

(78) Idem. p. 52.

(79) Idem. p. 56.

continuidad a la escuela, al establecer mecanismos necesarios para su establecimiento. La supervivencia en ella nos llevará precisamente a un entendimiento de cómo se le vive cotidianamente y la manera en que es significativa para los sujetos de esa relación, así como los momentos en que es enfrentada o cuestionada. Aspectos a considerar en el siguiente capítulo.

C A P I T U L O 11
CONSIDERACIONES EN TORNO AL DISCURSO AUTORI-
TARIO EN LA RELACION PROFESOR-ALUMNO

... y a través de la palabra
es como si se nos revelara el
mundo.

José Lezama Lima

En este capítulo abordaremos la relación educativa establecida en el salón de clases, entre profesor-alumno, lo que nos permitirá comprender y reconocer que es una relación que se fundamenta en aspectos subjetivos, donde la autoridad al confundirse con un autoritarismo, lleva a una comunicación vertical y al establecimiento del poder como único fin (ya discutido en el capítulo anterior), el punto central es entender como la autoridad del docente es un mediador para la transmisión de un conocimiento escolar; del logro de sus deseos inconscientes, así como de su reconocimiento e identidad.

Esto nos permite resaltar la condición del maestro como sujeto que se constituye y adquiere una identidad, lo que estará presente de una manera no formal en el establecimiento de los planes y programas de estudio. Asimismo, el análisis de tal situación nos permitirá comprender la problemática presente en la relación cotidiana del aula, entre alumno y maestro.

Creemos que en ese proceso de transmisión de saber (en una emisión intencional de proposiciones y enunciados), es que tiene lugar una serie de situaciones que al mezclarse con lo cotidiano; risas, gritos, señales, órdenes, etc., plantean una gran diversidad de significados, lo que les hace valiosos para la interpretación del discurso en el aula, y del análisis de la relación profesor-alumno. A lo que

tendríamos que plantear ¿cómo es que podemos distinguir a la autoridad y el autoritarismo en ese discurso académico?.

SOBRE EL DISCURSO:

Al hacer una revisión teórica para conceptualizar el discurso, nos hemos encontrado con diferentes perspectivas de análisis (1), por lo que esperamos que los aspectos aquí señalados no resulten confusos, pues el fin no es profundizar en ellos.

La perspectiva que se considera aquí, de una u otra manera, señala la relación de poder dentro del discurso y ciertas relaciones implícitas en él. Es decir, que se considera de acuerdo con Bernstein (2) que "el discurso no es un objeto evidente y concreto aprensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. No puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales... el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados". De tal manera que el discurso en una expresión subjetiva, dentro de las condiciones sociales que controlan su reproducción; aquí es donde los sujetos se

(1) Contemplado ampliamente en Bernstein y Díaz; en "hacia una teoría del discurso pedagógico", Rev. Colombiana de educación, No. 15, Bogotá, p. 1.

(2) Idem. p. 107.

constituyen "el poder está presente en cada discurso, y, a su vez, es un mecanismo de poder" (3).

El discurso pedagógico tendrá como función la reproducción de un orden y la constitución de una conciencia específica. Particularmente será un dispositivo de producción de reglas específicas que regulan relaciones sociales específicas entre un transmisor y adquirientes. Asignará a los sujetos en ciertas posiciones y relaciones sociales. De ahí que Foucault señale que "el discurso no es un lugar donde la subjetividad pura surja, sino un espacio de posiciones y de funciones diferenciadas para los sujetos" (4).

Lo importante es tener en cuenta, según Bernstein, la posición que ocupa el sujeto en el discurso y el modo en que se localiza y circula en los discursos de la sociedad. Impone a los individuos un cierto número de reglas y no permite de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo, por lo que nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está calificado para hacerlo. Por ello es que puede señalarse cierta diferenciación entre los discursos que se dicen cotidianamente y que desaparecen

(3) Idem. p. 107'

(4) Foucault 1972, citado en Bernstein y Diaz, p. 110. religiosos o jurídicos, llamados literarios y textos científicos (5).

con el acto mismo que los ha pronunciado y los discursos que están en el origen de un cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos y, discursos que van más allá de su formulación, son dichos y permanecen dichos y están por decir; son aquellos conocidos en nuestro sistema de cultura tales como los textos

Así mismo, existen discursos que circulan sin que su sentido tenga que estar avalado por un autor, por ejemplo conversaciones cotidianas, inmediatamente olvidadas, decretos o contratos que tienen necesidad de firmas, fórmulas que se transmiten en el anonimato.

Para Foucault, en cada uno de estos discursos se reactivan las reglas de una policía discursiva, en donde la disciplina fungirá como un control de su producción fijándole límites.

Desde la perspectiva de Bernstein, el discurso es una categoría donde cada sujeto se constituye, se ubica y reubica; involucra relaciones de poder y control generadas por los principios de la relación social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas. Por lo que el discurso

(5) Foucault, El orden del discurso, Barcelona, Ed. Tusquets, p. 22.

educativo integra las condiciones políticas, sociales, institucionales, técnicas y teóricas de producción-transformación de las relaciones sociales. El discurso se plantea aquí como una consecuencia de los principios dominantes; como parte de los discursos del estado y su ideología. "Una de las funciones de los discursos del estado, es iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes dentro del campo de la producción y control simbólico" (6). Esto tendrá influencia sobre las prácticas educativas, así como en las relaciones sociales o regulación de las prácticas de control simbólico en la educación. Legitima la conducta dominante en la escuela, los modos específicos de razonamiento, y orientará a los sujetos a ciertas posiciones.

Esto nos lleva a señalar la relación entre discurso y poder, así como las reglas específicas a las que se sujeta para su formación. Responde a principios de un orden social, por lo cual también la práctica educativa está regulada y establecida bajo ciertas posiciones.

EL DISCURSO DEL DOCENTE.

El discurso que el maestro emite es visto por Landesman como texto, como un conjunto de enunciados que

(6) Bernstein, op. cit. p. 118.

formula para representarnos, él o los sentidos de su hacer (7). Es en el trabajo que realiza donde el docente pone en juego algunos significados interiorizados, lo que a su vez le da una identidad.

Lo que nos interesa señalar es que en el trabajo que realiza el docente, es donde se desarrollan los actos que le dan sentido y ponen en juego su hacer y su persona. De tal manera, que los hechos y los discursos que se desarrollan en el salón de clases, son vías de acceso al orden simbólico, a los significantes que tienen estas acciones para los sujetos (8). Es decir, que la producción de signos que se dan a través del lenguaje tienen un significado y están a disposición de otros.

Según lo señalado por Landesman, el discurso académico se constituirá precisamente en el proceso de transmisión del saber, es decir, en la emisión intencional de proposiciones, enunciados que permiten al sujeto autorizado para ello, y que se dirige a un sujeto que escucha. De tal manera que el discurso del aula, está inmerso de frases científicas, listas, cuadros y una serie de aspectos

(7) Landesman, Documentos DIE-CINVESTAV, El discurso académico, 1989.

(8) Idem.

planteados de manera formal y que al mezclarse con risas, silencios, gritos, señales, frases, etc., dan lugar a la cotidianidad del aula.

Al respecto, Arísti (9) ha señalado que las manifestaciones y expresiones cotidianas, en gran medida expresadas naturalmente, tienen una gran significación para el maestro y es la manifestación de un éxito o un fracaso para la función realizada. Al ser expresiones de interés o entusiasmo se habla del éxito en el trabajo docente; pues existió un logro en los objetivos propuestos, así como en las actividades realizadas. Por otra parte, el desinterés, el aburrimiento, la pasividad, ausencia, viene siendo un obstáculo para que la transmisión se realice y a la vez una demostración de resistencia del sujeto a la inculcación de contenidos. Este conjunto de significaciones llegará a entretenerse, en el contexto de las relaciones sociales en el aula. De tal manera, que sólo llega a ser característico de ella, y al mismo tiempo ser sólo un momento de la realidad cotidiana que se vive en el salón de clases. Es este aspecto el que ha llamado nuestra atención, por lo que nos hemos planteado; ¿cómo analizar este discurso? ¿cómo interpretarlo? y, particularmente ¿cómo entender aquel que se establece en una imposición; en una actitud de negar al otro (el alumno), en el contexto del salón de clases?.

(9) En gestos, códigos, ¿señales de inmediatas?; La identidad de una actividad ser maestro, Cuadernos DIE-CINVESTAV

"En el aula, en el discurso académico, el maestro llega a ocupar ocasionalmente, un lugar como sujeto parlante, como sujeto del texto que enuncia, ocupa un lugar en el seno del texto científico, en el contexto escolar, en sus proposiciones intercalando enunciaciones suyas. El discurso de repente se transforma en un discurso subjetivado por el maestro" (10).

Esto nos lleva a considerar la serie de identificaciones, vivencias, aspiraciones, imágenes que al ser interiorizadas le permiten al docente presentarse cotidianamente y desempeñar un rol, al mismo tiempo que construir su práctica. El maestro lleva al alumno a fijar su posición frente al discurso y a ocupar un lugar en este, a subjetivarlo (que él como alumno se incorpore a los deseos y aspiraciones del docente).

Este planteamiento señalado por Landesman, permite entender que entre el maestro y el alumno, al mantener también relación con el contenido escolar, le otorgarán un valor, o un significado o un interés propio. Tal significación será necesaria para encontrar un lugar específico en ese discurso, lo que a su vez contribuirá a constituir sus propias identidades, "el aula no puede seguirse considerando como un lugar de transmisión aparente, sino de

(10) Landesman, en Discurso académico, op. cit. p. 25.

significación, donde le otorguen signos, valores al contenido escolar" (11).

DISCURSO DOCENTE E IDENTIDAD.

La relación entre discurso e identidad, permite considerar que las identificaciones, vivencias, aspiraciones e imágenes, al ser interiorizadas, le permite al docente presentarse cotidianamente y desempeñar un rol (siendo válido también para el alumno). Tal aspecto permite acercarnos en gran medida al curriculum oculto, aspecto que aquí no será profundizado.

Es preciso señalar que es a través de la práctica cotidiana que esos significados van teniendo lugar en la individualidad de los actores principales de este contexto. "Observamos un discurso complejo que intenta plasmarse en referencias a la institución; formas de conceptualizar su trabajo; imágenes que le devuelven alumnos, padres, el curriculum y sus perspectivas; la relación con el saber, el contenido, su función social, el espacio del aula como lugar de un hacer, la profesión ya olvidada, renunciada, su formación, su posición ideal, etc. (12).

(11) Idem. p. 26.

(12) Remedi; Arísti; Castañeda (et. al) en El proceso de desmitificación; Lo teórico metodológico, como encuadre Maestros, entrevistas e identidad, DIE_CINVESTAV, 1989, p. 4.

De tal manera que para Aristi acceder al discurso del maestro es conocer el conjunto de enunciados que él elabora y por tanto es tener acceso a su identidad. "El sujeto se constituye en prácticas discursivas, es decir, a partir de los discursos que, entre otras, sobre él emiten las instituciones sociales y en las cuales se reconoce" (13).

Se habla entonces de una práctica discursiva para explicar que el maestro constituye su identidad, a través de la propia producción, clasificación, distribución y control de significados que realiza en su práctica pedagógica.

El discurso ubica a los sujetos y los sitúa en relaciones sociales, regula las relaciones entre transmisor y adquiriente. A través de las reglas específicas regula las posiciones de los sujetos, sus prácticas y voces (14). Por ello es que puede considerarse que el discurso es autónomo de la conciencia del sujeto, de sus intenciones. "El discurso es una construcción, es una categoría abstracta, producto de una red de relaciones sociales. El sujeto no es la fuente del sentido del discurso, se puede considerar que el discurso es autónomo de su conciencia de sus intenciones" (15).

El sujeto al identificarse y reconocerse en lo que

(13) Idem. p. 5.

(14) Idem. p. 6.

(15) Remedi; Aristi. op. cit. p. 6.

la institución le otorga, cree ser el productor de ello, desconociendo aquello que le ha dado un significado. Imaginariamente cree ser portador de ese discurso porque él lo ha seleccionado, organizado y les ha dado un sentido propio; pues son los que le definen.

El maestro al reconocerse en una imagen, se identifica con la que la institución le ha dado, y por tanto le autorizará a legitimar su papel, tal imagen le otorga un enunciado y le permite identificarse. Por ello es que la institución es la que le otorgará al maestro su inscripción en un sistema de relaciones para legitimizar su función; definirá la manera de un hacer, otorgará los significados a través de los cuales se establecen símbolos, preceptos y consecuencias, esto a través de los reglamentos y órdenes. (16).

AUTORIDAD Y LENGUAJE.

De la misma manera, la autoridad no existiría sin la existencia de una estructura de relaciones que la mantiene. Es el reconocimiento que uno hace del otro, el saber y verdad, lo que mantiene tal relación "saber quién es el

(16) Remedi; (et. al) Supuestos teóricos; Discurso-contenido saber en el quehacer docente, materiales para la discusión. DIE-CINVESTAV, I.P.N. Méx. 1989.

maestro es saber quién posee la verdad revelada, quién tiene el significado preciso de las palabras" (17).

Jackson (18) agregaría, "La autoridad del profesor es restrictiva y perceptiva. A los profesores les interesa no sólo impedir comportamientos anómalos, sino también asignar tareas a los niños. La autoridad se manifiesta tanto en preceptos "haz esto" como en prohibiciones "no hagas aquello". En este caso el pupitre es el símbolo de las órdenes del profesor. El pupitre representa no ya una esfera limitada de actividad, sino un lugar especialmente diseñado para realizar determinadas actividades. El alumno sentado en el pupitre está en actitud de "hacer algo". La misión del profesor consiste en decirle que tiene que hacer... el dominio sobre la atención del alumno constituye una manifestación de la autoridad del profesor".

Creemos interesante considerar el trabajo realizado por Paradise (19) para analizar conjuntamente los párrafos anteriores. Se analiza una clase de alumnos de primaria

(17) Gerber; "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en Glazman. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, Méx. SEP-CAB. p. 45.

(18) En la vida en las aulas, Ed. Marova.

(19) En las lecciones implícitas, de la Antología Pedagógica La práctica docente, Méx.SEP, I.P.N. 1984, p. 88-92.

y se considera (cómo se observa) a la autoridad en la relación profesor-alumno, de tal manera que va determinando la forma en cómo el alumno asimila el contenido académico de la materia. Esto es sobre el intercambio que se establece sobre el concepto del estado el agua: la maestra pregunta ¿Con cuál se puede jugar? la respuesta a esta pregunta es obvia para cualquier niño (todos han jugado con agua) "agua" dice uno de ellos, la maestra muestra una actitud clara de lo absurdo de esta proposición y llama al niño al frente...le pone en la palma una gota para mostrarle que no se puede jugar con agua ¿verdad que no? "el alumno acepta la "corrección"; la demostración sin cuestionarla. No busca una descripción de porqué se equivocó, tampoco menciona que se puede jugar con una mayor cantidad de agua".

La palabra del maestro es aceptada como la verdad, lo que no supone un cuestionamiento, y si crea la duda, la autoridad del maestro la anula. De tal manera, el maestro aparece como el portador de un saber, el cual pondrá a disposición de un sujeto que no lo tiene; el alumno, pues él lo conoce y sabe lo que desea. Al mismo tiempo que el estudiante reconozca que desea un saber que el docente tiene (20).

(20) Elizondo Huerta; en Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes, Rev. Cero en conducta, Méx.

El regaño ante la respuesta equivocada es interpretado como no volver a repetir el error, lo que implica levantar la mano si se quiere responder "¿porqué dices que el agua no tiene color y forma?", la alumna contesta "porque es clara", la maestra corrige "transparente" y la alumna automáticamente repite "transparente" (21).

Es el mismo maestro quién va resolviendo los obstáculos ante tales preguntas confusas, a lo cual la actitud del alumno no es la de cuestionar, solo sigue "el juego" de contestar lo que la maestra espera de ellos. A través de las pistas que ella da, sugiere la respuesta, entonces todo dependerá de que los alumnos "escuchen" bien las señales ocultas de la maestra, "su lógica (la de los alumnos) es el juego con la autoridad, hay que entender bien lo que ésta espera y dárselo, aunque no tenga sentido y/o este en desacuerdo con la experiencia real, aunque haya muchas contradicciones internas" (22).

Cuando se trata de responder a una autoridad se tiene el hábito de no cuestionar, de no estar en desacuerdo,

(21) op. cit. p. 89.

(22) idem.

además de que son pocos los intentos por parte de los alumnos de buscar una lógica o cuestionar su carencia; sólo se sigue la lógica planteada con respecto al contenido, en tanto sería un problema adicional si se pregunta o muestra realmente que no se entiende.

Prieto Castillo (23) señala al respecto que el mensaje que le interesa transmitir al emisor ha sido impuesto; restringiendo la participación del receptor. En esto radica el autoritarismo, pues desde él (emisor) hay que interpretar el proceso de comunicación. Pareciera ser que se pretende controlar, dominar, las inclinaciones naturales del alumno, a lo que, como lo plantea Aristi (24) habría que preguntar ¿cuáles son las evidencias que el maestro busca?.

Se hace referencia, según Bourdieu (25) a la violencia simbólica, al inculcar, exigir esfuerzo, renuncia y tensión por el educando. De tal manera que el maestro espera ver en sus alumnos el encauzamiento de su interés, de sus intereses, a renunciar a sus deseos propios como condición para que se realice el acto de inculcación y de transmisión. El éxito se logra por el ocultamiento de la imposición por parte del maestro, al imponerse como autoridad;

(23) En Discurso autoritario y comunicación alternativa, Méx. Ed. premia, 1984, p. 29-31.

(24) Aristi; Castañeda, op. cit. p. 23.

(25) En Tradición ilustrada y conservación social. La reproducción, op. cit.

como alguien que puede dominar, con una mirada y hasta con el uso de la palabra. "Y la mirada puede auxiliarse también de la palabra, del gesto eficaz, que pauta el comportamiento para callar, para hablar, para aprobar, para desaprobar, etc." (26).

En un intento por no asumir lo indicado, el alumno responde a las indicaciones o peticiones actuando como si "hiciera", es decir que puede simular que está obedeciendo. "Los alumnos parecen interesados, parecen ansiosos a punto de preguntar algo... se las ingenian para ver como hacen fraude, de tal manera que el profesor tenga la impresión de que todos leyeron" (27).

Parece ser que el profesor, trata sólo con un mundo de apariencias inmediatas, producidas especialmente para él. Sin embargo, aunque esto sea así se le ha atribuido al maestro el derecho de exigir y a ellos de obedecer, "hay una legitimidad del orden simbólico, y esto es lo que más importa" (28).

Mannoni, ha señalado al respecto que en la relación alumno maestro, se observa una barrera segregadora

(26) Aristi; op. cit. p. 26.

(27) Jackson; en La vida en las aulas, Ed. Marova.

(28) Aristi; op. cit. p. 27.

mantenida entre un profesor "que lo sabe todo" y un alumno "que no sabe nada", tiene por función garantizar y reprimir un conjunto de protecciones y resistencias (29).

Esto es precisamente lo que en el acto de transmisión se observa, donde la clave es el encauzamiento de un interés y la renuncia de sus deseos propios, señalado ya por Bourdieu (30). "El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto, que le coaccionarán a hacerlo incluso si él se negara. Elevado por encima de todos y encerrado en el espacio que le consagra orador, separado del auditorio, si la afluencia lo permite, por algunas filas vacías que señalan materialmente la distancia que el profano guarda temerosamente ante el maná del verbo y que sólo están ocupadas, en todo caso por la escolta más celosa del auditorio, los mejores servidores de la palabra magisterial, el profesor, lejano e intangible, rodeado de rumores vagos e impresionantes, está condenado al monólogo teatral y a la

(29) En La educación pervertida, La educación imposible, Méx. Ed. Siglo XXI.

(30) En La autoridad pedagógica y autoridad del lenguaje, La Reproducción, p. 159.

exhibición de virtuoso por una necesidad de posición mucho más coercitiva que la reglamentación más imperiosa".

Este punto llama nuestra atención, pues es por el lenguaje del profesor que la comunicación pedagógica cobra un significado; en su espacio social, su rito, en todo el sistema de acciones que le constituye como acción de imposición e inculcación e incluso como actividad que le da identidad. De tal manera que la transmisión de un mensaje impone una definición social, de lo que será transmitido, del código en el que se transmite, de quién tiene el derecho de transmitir, imponer su recepción, y los que están obligados a recibirlo. La manera en que se impone el mensaje le da una legitimidad al mensaje que se transmite, de la misma forma en que el espacio proporciona las condiciones necesarias para que esta relación se mantenga. Parece ser según Bourdieu que el profesor es un servidor fiel de la palabra y los alumnos, fieles repetidores de algo ya señalado por aquel.

El lenguaje sólo se convierte en un instrumento de llamar la atención para imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado. "La cátedra capta, a pesar de todo, la entonación, la dicción, la elocución, la acción oratoria del que la ocupa; así el estudiante que hace una exposición excatedra, imita los recursos oratorios del profesor. Un contexto como éste determina tan rigurosamente el comportamiento de los profesores y de los estudiantes que los esfuerzos para instaurar el diálogo se convierten enseguida en ficción o farsa" (31).

SABER, PODER Y AUTORIDAD.

En gran medida ya se ha señalado la relación entre tales aspectos, lo que nos planteamos aquí es ¿cómo observar la relación entre el saber y la autoridad; así como su vínculo con el poder, en la relación profesor-alumno?.

Tradicionalmente el maestro ha tenido la imagen del que sabe y dueño de un poder lejano y abstracto "él debe saber lo que el estudiante es y debe ser lo que sabe y debe saber" (32). Esto ha sido contemplado por Adorno (33) como uno de los tabúes atribuido a esta profesión, lo que no sucede con otras, pues es el conocimiento el que concede este

(31) Idem.

(32) Elizondo Huerta, op. cit. p. 5.

(33) Adorno, T.; en Tabúes relativos a la profesión de enseñar" en Glazman, La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, Méx. SEP-Caballito, 1985.

poder y le da un carácter desigual en su relación con el alumno. Tal carácter arcaico de la imagen del maestro se concentra en el ejercicio del poder mediante la fuerza física y el dominio del conocimiento, por lo que muy bien puede establecer la forma en que las relaciones se darán en el salón de clase. Es detrás de la imagen negativa del maestro, que se muestra a un maestro golpeador aún con la prohibición de castigo corporal. "Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente fuerte que golpea al débil" (34). La ventaja de esta idea, es que frente a sus alumnos le hace valer sus derechos, función inseparable de la autoridad, la cual le es difícil de prescindir.

De tal manera que es posible afirmar que la relación profesor-alumno, está sustentada en el deseo, el saber y el poder, donde el alumno al acercarse al ideal que el maestro tiene con respecto a él, lo reconocerá al confirmarle su saber y su poder, al mismo tiempo que reflejará lo que el maestro quiere ver. Este es quién aparece como el portador de un saber, el cual pondrá a la disposición del sujeto que no lo tiene; el alumno, pues él le reconocerá y sabrá lo que desea. Al mismo tiempo, el estudiante debe reconocer que desea un saber que el docente tiene.

(34) Idem. p. 23.

En términos de Gerber, el maestro al no tener en cuenta esto puede mantenerse en el espejismo de creer que tiene el poder e intentar obtener siempre del alumno un reconocimiento que le confirmará permanentemente. "Es aquí donde puede ubicarse el origen de muchos de los problemas que se presentan en la relación profesor-alumno, el maestro exige del alumno, aún sin darse cuenta, que le confirme su saber y su poder y este último se sentirá obligado a funcionar como un espejo que debe reflejar aquella imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica" (35).

La autoridad y el saber no surgen por si mismos, existen en tanto hay un otro, en este caso un alumno que los reconoce. Por ello, es que ambos; maestro alumno, son inseparables, cada uno se coloca en la posición de ser "maestro" o "alumno". En ellos hay un mutuo reconocimiento y "una estructura intersubjetiva que los coloca como individuos distintos en posiciones diferentes asignándolo a un sistema de representaciones y comportamientos específicos a cada uno de ellos, la que determina la existencia de ese fenómeno de poder" (36).

(35) Gerber; op. cit. p. 46.

(36) Idem. p. 43.

Asimismo, señala Elizondo, el docente para sostenerse en ese lugar tiene que ubicarse en la posición de un saber, y para lograrlo, algunas veces se sostiene en el autoritarismo con el cual asegurará que sabe algo que el otro no tiene y desea, esto debe imponerse pues sino sufrirá de una crisis de identidad y difícilmente podrá ser aceptado como tal por sus alumnos "empieza a prevalecer la fuerza sobre el saber" (37).

Señalar al maestro como modelo de la educación tradicional es ajustarlo a un ideal, al logro de una perfección, ante el cual el alumno es su complementario y a lo que debe también aspirar lograr. Esto supone según Elizondo, una relación con imágenes, más que con lo que son realmente los sujetos. El maestro desea ser confirmado en la imagen ideal que ocupa y el alumno se ve obligado a colocarse en el lugar complementario; él de quien no sabe y así ratificar aquella imagen omnipotente y onniscente (38).

Por otra parte, es preciso reconocer que, sólo en el momento en que empieza a dar clase es que asume la autoridad pedagógica que le otorga la institución para desempeñar su función. La institución es la que concede el status,

(37) Elizondo, H.; op. cit. p. 8.

(38) Gerber, op. cit.

un poder y una función, así como el establecimiento de cierto tipo de relaciones. De tal manera, que es conforme se va teniendo una mayor estancia en ese lugar, que la identidad del docente se adquiere y, esto implica ser deseado por el otro; al estar en un sitio que no permite confundir lugares y si establecer distancias (39). La autoridad es por ello, identificada con poder, mismo que ha sido otorgado por la institución para realizar una función; para imponer una violencia simbólica o un arbitrario cultural.

Así el logro de la identidad del docente requiere de su autoridad para que sea reconocido y legitimado, tanto dentro de la institución como por los otros maestros, esto sólo es posible a través de la relación cotidiana en la escuela.

La autoridad resulta ser conflictiva al ser arbitraria y no entenderse las razones profundas por las cuales se dispone de ella, por lo que la docencia tiende a percibirse como injustificada y arbitraria. Este aspecto le es otorgado, algunas veces, por el sólo hecho de ocupar una función en la escuela.

(39) Remedi; Aristi; en La identidad y la posición de autoridad del maestro, en Maestros, entrevistas e identidad DIE-CINVESTAV p. 48.

De tal manera que es al docente a quién corresponde ir seleccionando aquellos aspectos que le dan su carácter como tal, y el acceso al discurso del aula le permitirá rechazar y seleccionar símbolos y significaciones disponibles institucionalmente para su identidad.

Ante esto, queremos plantear cómo el docente puede desligarse de una autoridad que estorbe su relación con los alumnos, para construir su propio orden en el aula que iguale a los sujetos frente al poder. ¿Es posible plantear una relación de aprendizaje entre profesor-alumno, asentada en una igualdad ante el poder, donde la autoridad sea vivida como internalización de cada sujeto participante y no de uno sólo?. Estos planteamientos son considerados en gran medida en el capítulo siguiente.

C A P I T U L O I I I
LIBERTAD EN LA ESCUELA

A nosotros, los que hemos elegido hacer de la palabra un instrumento de combate, nos incumbe que esa palabra no se quede atrás frente al avance de la historia, porque sólo así daremos a nuestros pueblos las armas mentales, morales y estéticas sin las cuales ningún armamento físico conduce a una liberación definitiva.

Julio Cortázar

El desarrollo del presente trabajo quedaría incompleto si no consideráramos la contraparte del autoritarismo o el de la falsa autoridad, nos referimos a la autoridad verdadera o auténtica (manejada así por los autores revisados). Así pretendemos en este capítulo evidenciar que ésta es trascendental dentro de cualquier propuesta educativa y del desarrollo humano, lo que incluso es planteado como uno de los ideales más importantes.

Integraremos los planteamientos teóricos de algunos autores interesados en el tema, o que de una u otra manera lo han abordado, ellos han dirigido sus ideas hacia la búsqueda y consolidación de la libertad como parte de esa autoridad verdadera.

AUTORIDAD Y LIBERTAD.

Si bien la autoridad ha sido considerada como antipedagógica dentro de la educación, es también preciso señalarla como necesaria para el desarrollo de la personalidad del niño. Así lo observamos en autores como Zarazaga "la relación educativa basada fundamentalmente en la autoridad es antipedagógica y una relación sin autoridad por parte del maestro no es educativa" (1). Para Berge "la autoridad debe ponerse al servicio de la libertad del individuo" (2).

- (1) Zarazaga; Autoridad, obediencia y educación; Madrid, Ed. Narcea, 1977, p.21 (op. cit en el primer capítulo).
- (2) Berge; La libertad en la escuela; Buenos Aires, Ed. Kailuss, p. 31 (op. cit. primer capítulo).



Podemos observar una oposición entre libertad y autoridad, vista ésta en el sentido de no permitir la expansión del ser humano o su completud y también pensar en la autoridad como condición necesaria de la seguridad del niño, de su desarrollo o felicidad, así como de su confianza. El señalar a la autoridad como natural, implica que no se utilice contra los intereses vitales del niño y su evolución natural, haciendo así de él un ser humano que no evoluciona, que no madura y que no tiene derecho a desarrollarse. Sólo tiene valor en la medida en que se ejerce, en el sentido de la vida del niño, de su maduración como individuo. A esta autoridad se le ha considerado como auténtica, en tanto se muestra al servicio de los educandos. De tal manera que cabe hacer el señalamiento de Bini (3) "la autoridad es un arma en manos de maestros y educadores que han de trabajar en contacto directo con personalidades embrionarias que pueden desarrollar o coartar, según su intervención".

Si la autoridad es auténtica es porque se basa en el diálogo, en un clima de libertad, y en el compromiso de los que allí participan, con lo cual se puede conocer al otro en sus inquietudes y problemas, no le pone objetivos sino que lo coloca en la búsqueda, en tal sentido "la verdadera autoridad debe permanecer abierta". Evoluciona

(3) En Albert A. El autoritarismo en la escuela; Fontanella Ed. Barcelona, 1970, p. 158.

mediante el autoconocimiento más profundo y está en comunicación con otras formas de autoridad. La falsa autoridad interrumpe la comunicación, tiene interés sólo en sí misma, se sabe en la posición de la verdad, una verdad exclusiva; quiere difundir sólo esta verdad. Los otros deben oír, pero no poner a prueba (4).

"El individuo sin autoridad, caído en la arbitrariedad, no sabe que hacer. La autoridad sin libertad convierte al poder en terror" (5). Por ello según Berge cuando a alguien se le reprocha de falta de autoridad, se pretende que ésta sea observada porque se hable más fuerte o se trate con rigor, aún cuando se ha demostrado que es ineficaz. Esto se ha considerado tradicionalmente como un derecho que deben ejercer padres y maestros, aludiéndose a la expresión de "es por tū bien".

Tales planteamientos implican, según Kohl (6), que el maestro debe preocuparse de sus alumnos, de sus inquietudes en su labor creadora y en un ambiente libre, lo cual es algo que no sucede por arte de magia ni con rapidez, pues implica abandonar una posición conservadora, asimismo significa aprender a actuar de una manera no autoritaria dentro

(4) Esteve, op. cit. 202.

(5) Idem. p. 207.

(6) op. cit. en Cap. I.

dentro del marco de una institución que sí lo es y aprender que la enseñanza puede basarse en la participación o en los intereses del niño.

Berge ha considerado que para los adultos la libertad resulta ser difícil de tocar, en tanto significa un "aflojamiento" de los lazos de dependencia del menor respecto a él" (7). De tal manera que el poder del adulto se ve restringido e incluso no puede controlarlo, "el niño en libertad es a sus ojos algo así como una parte de su inconsciente, liberada de todo control. Por esta razón puramente subjetiva, la libertad en la educación toma a menudo, ante sus ojos, los rasgos de una anarquía temible" (8).

Para Freire (9) "la verdadera autoridad no se afirma como tal en la mera transferencia, sino en la delegación o en la adhesión simpática. Si se genera en un acto de transferencia o de imposición antipática sobre las mayorías, genera en un autoritarismo que aplasta las libertades". De tal manera que se observa una relación de autoridad con la libertad, mismas que deben guardar un equilibrio, para poder existir la una de la otra.

Por otra parte, la libertad de la que habla Rogers

(7) op. cit. Cap. 1.

(8) Idem. p. 6.

(9) En La pedagogía del oprimido; México, Ed. Siglo XXI, 1985, p. 232.

(10), es esencialmente interior, existe dentro de la persona, aparte de las elecciones y alternativas externas que a menudo pensamos que forman parte de la libertad...significa advertir que puedo vivir yo, aquí, ahora por mi elección". Parte de la individualidad misma, así como de su sensibilidad o bienestar que se requiere valorar.

Ferriere (11), ha señalado que la libertad es un mito y no existe en la educación ni en ninguna otra manifestación del ser humano "pero hay condiciones que conducen a una liberación progresiva, y constituyen un hecho que debe reconocerse... la necesidad de la educación deriva de la observación de las condiciones de desarrollo con una posible comprensión del proceso de liberación que encierran" (12).

En Montessori (13) la libertad era una aplicación directa de su doctrina, no le inspira la libertad como adaptación social, sino la libertad como condición de la expansión de la vida, pura y libre".

Podemos observar con tales planteamientos que es difícil precisar con claridad la idea de libertad del niño, en tanto hay cosas que pueden ser permitidas pero

(10) En La Libertad y creatividad en la enseñanza. B.A. Paidós, 1986, p. 319.

(11) Citado en Filho L. en Introducción al estudio de la escuela nueva, B. A. Kapeluss.

(12) Idem, p. 271.

(13) Citado en Filho L., op. cit. p. 197.

inaccesibles. Se puede ser libre con respecto a alguna cosa u a otra, pero esto sólo de manera parcial y relativa, en tanto no se está preparado para una total liberación. Y para resolver el problema, generalmente se aplica la fórmula "el niño debe callarse y obedecer", creyendo que sólo a través de la imposición de reglamentos se le puede "proteger".

Cabe aclarar, que no pretendemos dejar abordado este punto en esta sección del capítulo.

LIBERTAD, SOCIEDAD Y EDUCACION.

Es frecuente encontrar una relación entre la libertad y la sociedad, (aspecto ya tratado en el primer capítulo de este trabajo), considerándose que si ésta no la ofrece, es difícil que aquella (la libertad) pueda expresarse en la educación. De tal manera que "un proyecto alternativo en educación implica la transformación radical de la enseñanza, de modo que se posibilite la creación de una cultura alternativa como expresión de un hombre nuevo" (14).

Esto nos lleva a entender que solamente a través de un cambio en las estructuras económica, política y social podrá existir un sistema escolar diferente. Según Gutiérrez sólo se podrá dar por la dependencia e interrelación entre ambos; educación y sociedad. La transformación de las

(14) Gutiérrez Fco., en La educación como proyecto político; la educación como praxis política, Méx. Siglo XXI, p.63.

estructuras sociales requiere también de un cambio en el ser humano, lo cual será el objetivo de un proyecto alternativo. Por tal razón, para Gutiérrez, la educación ya no puede adaptar al niño al orden, sino colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda solucionar las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente "se tratará de buscar como llegar a ser, en una sociedad que está por hacerse " (15).

Dentro de estos planteamientos, surge pues, la necesidad de buscar un proyecto propio alternativo, que venga a dar a la educación una dimensión política necesaria.

Encontramos otros planteamientos que asimismo señalan, que la educación debe ser práctica de la libertad y hacen referencia de una pedagogía del oprimido.

En un lugar donde predomina la dominación las posibilidades educativas son mínimas, por lo que una pedagogía que parte de la subcultura (proletariado y marginales) debe retomar el camino de la reflexión y aquí estará la forma de liberación (16). Se trata de criticar la palabra y asumirla conscientemente en su condición humana, por lo que es

(15) Idem.

(16) Ernani Ma., en Aprender a decir su palabra, El método de alfabetización del Prof. Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. Méx. Siglo XXI 1983 p. 3.

a través del diálogo que la conciencia adquiere existencia al buscar encontrarse más allá de si misma.

Se dice que la palabra es vacía porque no tiene la dimensión concreta que debería poseer, siendo un verbalismo alienante y alienado, en tanto conduce a los educandos a una memorización mecánica del contenido narrado. Esto según Freire (17), lleva a una visión distorsionada de la realidad, donde no hay creatividad, ni transformación, ni saber. Se niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda, lo que implica que menos se desarrollará una conciencia crítica o transformadora de él. "Así si los hombres son seres de búsqueda y si su vocación es humanizante, puede tarde o temprano percibir la contradicción en que la educación bancaria pretende mantenerlos y percibiéndola puede comprometerse a la lucha por la liberación"(18).

Esto debe implicar según Freire un acto de compañerismo y la superación de la contradicción, con lo que el educador ya no sería bancario ni efectuaría depósitos, aprenderá a saber junto con los educandos al servicio de la liberación. De esta forma Freire plantea una relación carácter reflexivo para descubrir la realidad, lo que a su vez provoca un proceso de respuesta mutua(basado en el diálogo).

(17) En La concepción bancaria de la educación, op. cit.

(18) op. cit. p. 78.

Solo a través del diálogo es que puede darse la comunicación, y se sostiene la colaboración, no impone, no manda, lo que significa un descubrimiento del mundo, la unión de los oprimidos entre si para lograr su liberación (19).

De esta forma, la teoría dialógica propuesta por Freire, niega tanto el autoritarismo como el desenfreno. Y al hacerlo, afirma tanto la autoridad como la libertad. Reconoce que si bien no existe libertad sin autoridad, tampoco existe la segunda sin la primera (20). Asimismo, esto implica que la autoridad no puede ser autoritaria y que la libertad no puede ser silenciosa.

Tales planteamientos definen al proceso educativo como un acto de conocimientos que tiende a la transformación del hombre. Se creó como alternativa de quienes se les niega el derecho de expresarse, de decidir su vida y poder recuperar ese derecho. Empezó a tomar forma al representar una alternativa para que los "oprimidos" (21) produzcan, reinventen y creen los dispositivos materiales e ideológicos que necesitan para romper los mitos y las estructuras que les impide transformar una realidad opresora.

(19) Idem p. 222.

(20) Idem.

(21) Concepto manejado por Freire.

Los planteamientos de Freire no presentan una teoría acabada, sino que constituye una práctica educativa concreta, proponiendo una alternativa de trabajo cimentada en la definición del acto educativo, considerado como acto político y como acto de conocimiento.

Se plantea entonces, a la acción de pensar como punto de encuentro y no como la simple transmisión de significados. Tal aspecto es señalado por Corral (22) al considerar la reciprocidad de sujetos activos en igualdad de participación. Esto alude a una relación dialógica, simétrica, igualitaria y libre, lo que necesariamente implica, señala él, la transformación total de la sociedad, por lo que es de considerar "que sentido tiene insistir en rescatar un concepto de comunicación auténtica en un mundo donde la dominante es la relación comunicativa degradada, empobrecida, verticalista y autoritaria (23). Así planteadas las cosas, señala el autor, hay que reconocer que la aspiración a una comunicación auténtica suena como demanda subversiva. Esto requiere una relación comunicativa para establecer relaciones de solidaridad y cooperación. La comunicación es un proceso que se da en la realidad y debe permitir la interacción de los sujetos, lo que ha de traducirse en hechos,

(22) En Comunicación popular y necesidades radicales. Méx. Ed. Premia.

(23) Idem, p. 10.

argumentación, discusión, la crítica, el debate de los sujetos como entes activos (24). En ella no hay destinatario (*) y destinatario, sino reciprocidad de sujetos activos, "requiere de ciertas condiciones sin las que no se puede garantizar su efectividad como diálogo exento de toda dominación" (25). Para este autor, la comunicación será la vía a través de la cual los hombres pueden participar, discutir y dialogar con respecto a su realidad.

De tal manera, la necesidad de una comunicación auténtica puede estar presente en algunos miembros de la sociedad, no se ha realizado de una manera automática, siendo en general algo inadvertido para la mayoría de los hombres particulares.

Frigerio (26) ha considerado que un cambio en el modelo educativo, planteado en un sentido democrático, debe ser dado tanto en la transmisión de contenidos como en las diferentes pautas de socialización escolar. De tal manera que el cambio en la normatividad de la relación profesor-alumno, no puede generar las bases para construir un modelo educativo. Es necesario al mismo tiempo generar formas en las que la autoridad se adquiera legítimamente.

(24) Idem. p. 30.

(*) Que debe ser recibido, así manejado por el autor.

(25) Idem. p. 32.

(26) En Educación, autoritarismo y democracia, Cuadernos Arg. Fracso, 1988, p. 2729.

LOS METODOS EDUCATIVOS Y LA LIBERTAD.

Dentro del ámbito educativo se han desarrollado diferentes perspectivas que se plantean como alternativas a una educación autoritaria tradicional. En gran medida hacen alusión a la importancia del trabajo y proyección del docente, a un cambio y reafirmación de la libertad del niño. Parten de preocupaciones sobre el cambio en la escuela, pero principalmente se centran en aspectos didácticos relacionales y sociopolíticos; nos referimos a los planteamientos de Neill, Montessori, Rogers, Lobrot, entre otros. En todos ellos se manifiesta una decisión por una educación diferente y por un modelo alternativo.

Entre otras cosas, consideran que los principios de la escuela tradicional no son adecuados a una sociedad nueva, de tal manera que "los cambios escolares no se han reproducido con la rapidez de los cambios sociales, y ello porque la escuela tiene un carácter regresivo, es uno de los elementos más conservadores de la vida social y está fundamentalmente anclada en el pasado" (27).

Por ello es que el aprendizaje se reduce a la memorización, y a la acumulación de datos, alejados de las preocupaciones y problemáticas de los educandos.

(27) Palacios J., en Tres tendencias pedagógicas, Cuadernos Educ. Ven. No. 85, 1981, p. 18.

Consideremos los planteamientos de María Montessori, quién plantea a la libertad del niño como principal fin de la educación, señala la necesidad de evitar detener todo movimiento espontaneo y la imposición de actos por la voluntad de otros. Esto supone que el desarrollo del niño tiende a progresar naturalmente, por los caminos que se le ofrecen, como si de antemano tuviera un fin ya establecido. De tal manera, la autora parte de la experiencia y observación directa para que el niño logre realizar todo aquello que quiera hacer, así como la expansión de su ser.

Para Montessori la vida es desarrollo y la educación debe permitirlo, siendo la libertad lo que más interesa; debe dar todas las posibilidades para que ello se realice. La libertad se plantea como una condición de expansión de la vida, por lo que requiere una transformación del ambiente y que las manifestaciones espontaneas del niño tengan lugar, "el verdadero desarrollo no depende de la precoz adaptación del ser infantil... sino de la posibilidad de que este realice las condiciones de vida necesaria en cada momento de su propia evolución" (28).

Con ello se plantea que el educador no debe impedir la actividad del niño, y por lo tanto no debe confundir la inmovilidad con disciplina. Aquí el aprendizaje es un

(28) Montessori, citado en Filho. Introducción al estudio de la escuela nueva, Kapeluz B.A. 1974.

proceso activo, siendo la libertad una necesidad de adaptación social como condición de la expansión de la vida. Siendo siempre constante el respeto a la personalidad del educando y el reconocimiento al derecho de disponer de la libertad. Esto combate el sentido impositivo de la educación tradicional, la cual elimina los impulsos naturales, sus deseos y propósitos.

Visto de esta manera, señala Ferriere (29) la educación debe propiciar la actividad centrada del niño para desenvocar en un crecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto, por lo cual no se debe presionar al alumno, sino estimularlo para que actúe.

En tal sentido, Berge (30), ha considerado que el logro de la libertad del niño, como fin no se logra sin el esfuerzo, por lo que no es suficiente dejar hacer al niño todo lo que le plazca. "De ninguna manera la libertad se consigue en razón de las circunstancias" "La educadora (*) aprendió que el orden y la actividad, lejos de ser términos incompatibles, están hechos para entenderse" (31). De tal manera, Berge señala que Montessori ha buscado conciliar en su escuela a la libertad, el orden y la actividad, entendida

(29) En La autonomía de los escolares; La escuela activa, Barcelona, Herder. p. 129.

(*) Refiriéndose a Montessori.

(30) op. cit. p. 72.

(31) Idem. p. 74.

como la necesidad de establecer reglas bien fundadas para no molestar a nadie ni perjudicar sus cosas, sólo buscará dar iniciativas al niño para darle la posibilidad de su realización "el orden y la disciplina están estrechamente unidos, que engendran la libertad" (32). La técnica Montessoriana consiste en crear estas condiciones favorables, de dirigirlo por la vía natural sin poner trabas a su impulso. Con ello, dice Berge, "el ejemplo montessoriano nos enseña, por otro lado que el manejo de la libertad como instrumento pedagógico no es tan fácil como podría creerse; requiere de los maestros un trabajo preparatorio considerable...exige que se hayan preocupado por poner a disposición del alumno todo lo que sea apto para aprender, en el momento oportuno a sus necesidades intelectuales. Para el alumno también esta libertad activa y disciplinada es una técnica a veces difícil, en particular cuando ya ha sido sometido en otra parte a una dirección de tipo más autoritario" (33).

"Uno de los méritos esenciales del método Montessori es resguardar en el niño esa preciosa facultad de elegir y tomar iniciativas... el método Montessori no sólo preserva esta facultad sino que la cultiva... de la que el niño toma conciencia con una precisión creciente" (34).

(32) Montessori, citado en Berge op. cit.

(33) Berge, op. cit. p. 80.

(34) Idem. p. 81.

Por otra parte, Neill (35), ha señalado que lo que más debe interesar es que los niños sean libres en su interior, libres de miedo, odio, hipocrecia, intolerancia, él será el único que controle su comportamiento. De tal manera que, para que el niño pueda lograrlo se requiere que la relación adulto-niño, esté impregnada de cariño que implique y demuestre la aprobación, reconocimiento, amabilidad y simpatía, que el adulto siente respecto al niño. Esta será la solución a sus problemas "Neill no obliga a ningún niño a asistir a ninguna clase, ni a aprender ninguna materia, aunque puede hacerlo si así le interesa, pero nadie le fuerza a ello" (36).

Por otra parte, Rogers ha considerado las posibilidades que una persona tiene para renunciar a la autoridad, afirmando que el educador sólo es un facilitador, que sólo creará las condiciones; la atmósfera para que ese cambio sea posible. Se requiere de un cambio de actitud para que las experiencias del grupo sean aprovechadas, así como todo tipo de recursos de aprendizaje. "Los alumnos no son autómatas y los maestros tampoco, pero con las exigencias de la sociedad en cuanto a normas... puntuaciones más altas en los exámenes, se nos escapa que estamos tratando con alumnos que se sienten cabalmente seres humanos" (37).

(35) En Palacios, Tres tendencias pedagógicas. Cuadernos educ. Ven No. 85, Mayo 1981.

(36) Idem.

(37) Una profesora entrevistada, en Rogers. Libertad y Creatividad en la educación. Barcelona, Paidós, 1986, p.22.

De esta forma, Rogers ha señalado, que "la gente le teme mucho a la creatividad porque ésta puede provocar un cambio y socavar su sentido de seguridad. Yo deseo realmente ayudar a mis alumnos a que encuentren el sentido de la seguridad dentro de sí mismos, de manera que el inevitable cambio no les asuste. Algo con lo que haríamos muy bien en aprender a habérmolas es con el cambio" (38).

Este planteamiento de Rogers, considera que el maestro ha vivido encasillado en un criterio tradicional, lo que hace difícil que el aprendizaje sea significativo. Es necesario proporcionar aprecio, confianza hacia el estudiante, que sean valoradas sus reacciones. Que la relación pedagógica profesor-alumno, sea un encuentro de seres humanos en clase. Sin embargo esto no se ha logrado en términos genéricos, puesto que "resulta arriesgado mostrarse como verdaderos seres humanos en clase, dado que para el alumno eso significaría dejar aflorar sus emociones, digamos sus sentimientos de indiferencia, el resentimiento que experimenta por la discriminación de que se hace objeto... así pues, tanto para él como para el profesor, es mucho más seguro mantener la boca cerrada, conservar el curso, no armar revuelos y conseguir sus certificados. En síntesis no le interesa correr el riesgo de ser humano en clase" (39).

(38) Rogers, op. cit.

(39) Idem. p. 37.

Ambos profesor-alumno, manifiestan una barrera por expresar sus sentimientos y manifestar su expresión de confianza ante el otro.

En esta atmósfera, los estudiantes se vuelven pasivos y apáticos. Por todo esto, resulta importante que el maestro deje de ser tal y empiece a confiar en sus alumnos, así la comunicación ayudará a lograr cosas mejores tanto en relación al programa del curso como en su desarrollo humano. Asimismo, es importante infundir libertad de aprender para crear un clima de clase diferente. De tal manera, el alumno debe aprender que es posible enfrentarse al profesor incluso criticarlo, sin que por eso se les haga callar, se les reprenda o humille. Se requiere vivir el concepto de libertad responsable, al ser una experiencia vivida por los estudiantes.

Por tanto, para Rogers la clase debe ser un lugar donde se aprendan cosas vinculadas con los problemas de la vida; ser un sitio de enseñanza, donde los unos aprendiesen de los otros y el profesor aprendiese de la clase y esta del profesor. Tales planteamientos han resultado ser cuestionados en tanto implica el abandono del poder, la indiferencia a transmitir el saber así como los valores predominantes de una sociedad.

Esto ha llevado a Poeydomenge (40), a considerar, "¿No es víctima Rogers de una ilusión de perspectiva cuando preconiza las mismas actitudes de escucha y de solicitud hacia los que piden la ayuda y hacia los que están sometidos?" "¿No es acaso emplear la autoridad para lograr el crecimiento de la educación?" "¿es sólo un proyecto educativo utópico?".

Tal señalamiento de ninguna manera olvida que los planteamientos de Rogers, han puesto en tela de juicio la autoridad de las instituciones existentes, puesto que experimenta un enfoque de la enseñanza que modifica la función tradicional del profesor, al centrar el conocimiento en el mismo estudiante y en su apropiación personal; sólo así, afirma, es posible obtener un verdadero aprendizaje. "sólo reflexionando se puede llegar a un conocimiento, a una contemplación, creación y al diálogo" (41).

La implicación personal es aquí importante para la adquisición del saber, y la autoafirmación. Asimismo, la educación tendrá como finalidad ayudar al alumno a realizarse. Con ellos los exámenes y las estructuras formales tendrán que desaparecer; "La ayuda está centrada en el

(40) En la ayuda en la escuela de preescolar a la universidad, La educación según Rogers, Madrid, Narcea, 1986.

(41) Poeydomenge, p. 75.

crecimiento de los seres presentes. Sólo la apropiación personal de los conocimientos caracteriza verdaderamente el acto de aprender" (42). De tal manera, para Rogers la tarea del enseñante es facilitar la adquisición de un auténtico conocimiento, sólo necesita proporcionar los conocimientos que tiene que integrar, brindándole el entorno más rico que sea posible, crear un clima de confianza definido por su preocupación de autenticidad, en donde resulta esencial la motivación personal. El individuo llega a ser más abierto, consciente de sus posibilidades de aprender. La libertad debe ser auténtica (real) que no sea concedida con reservas sino que sea percibida como auténtica (43).

En gran medida ha sucedido que los planteamientos de Rogers no han proliferado o mantenido permanentemente, en tanto, no se ha logrado aprender a vivir bajo un enfoque humanista dentro de una cultura más inclinada a gobernarse en la autoridad. "Puesto que la muestra es una sociedad pluralista, se debería dar a la opción humanista la oportunidad de sobrevivir. En el mundo de hoy tal oportunidad resulta difícil de encontrar" (44).

(42) Rogers, citado en Poeydomenge p. 75.

(43) Idem.

(44) Rogers, en Libertad y Creatividad en la enseñanza.
(op. cit).

Resulta que en el campo de la educación están dando más importancia al poder que ejercen sobre los otros, que al perfeccionamiento de la educación. El hombre debe ser un ser digno de confianza, y quienes detentan el poder deben dejar de pensar que tienen la obligación de controlarlo(45).

Por otra parte, resulta interesante considerar los planteamientos de Lobrot (46), que dentro del marco de la pedagogía institucional considera que la escuela propicia la no comunicación, una estructura vertical que no favorece la reciprocidad de intercambios y las no comunicaciones. Asimismo, cuestiona la validez de la escuela actual.

Aunque no es el fin profundizar en sus argumentos, creemos necesario considerar lo siguiente: Los planteamientos de este autor versan fundamentalmente sobre el fenómeno de la burocracia, donde los hombres pierden su iniciativa y su creatividad, se alienan paulatinamente. Resulta difícil hacerla a un lado, dice él, en tanto la propia sociedad lo aprueba. "Dentro del campo de la enseñanza la burocracia tiene una importancia excepcional y muy a menudo se convierte en una administración, la más jerarquizada después del ejército. Por lo tanto no es de extrañar que la

(45) Idem. p. 292.

(46) En Fontan Jubero, La filosofía de Lobrot sobre la naturaleza del poder burocrático, en La escuela y sus alternativas de poder. Barcelona, CEAC Ed. 1978.

enseñanza refleje en un alto nivel todos los vicios y defectos propios de la sociedad burocrática" (47).

Para este autor las relaciones profesor-alumno se encuentran deshumanizadas y pervertidas por el sistema, la creatividad se reduce al mínimo, en tanto el tiempo está fijado por la institución, los programas y objetivos no dependen de él, así como no se tiene en cuenta su opinión personal. Asimismo, el alumno queda reducido a mero objeto, doctificado a tal punto que se convierte en una criatura inerte y sumisa. Profesores y alumnos son víctimas de este sistema institucional (48).

La solución, para él, a tal situación se encuentra dentro de la educación "la sociedad burocrática deseduca, luego tenemos que educar para desburocratizar la sociedad" (49). Para ello el cambio en los métodos de la enseñanza resulta ser insuficiente, en tanto debe darse a un nivel más profundo para llegar a una educación auténtica libre. Se habla de un cambio en la actitud del profesor; "es la actitud y relación frente al poder lo que debe cambiar, debe renunciar a ejercer poder coactivo sobre los alumnos. Debe crearse un vacío de poder a su alrededor para que el alumno

(47) Idem. p. 125.

(48) Idem.

(49) Idem. p. 125.

recupere la libertad y autonomía, perdidas por todos los individuos sometidos al sistema burocrático" (50).

En estos planteamientos se precisa que el profesor debe renunciar a su autoridad, negarse a dar órdenes o consignas, sólo debe ayudar al grupo a funcionar por sí mismo, a que encuentre su propio proceso su unidad y comunicación, debe limitarse a ejercer sus servicios y capacidades dentro del funcionamiento escogido por el grupo. Esto resulta difícil en tanto es una actividad de renuncia a la **autoridad** que nunca se da en la vida social (51).

La autogestión de Lobrot, según lo señala Palacios (52), cuestiona todas las instituciones vigentes al considerarlas productos de la burocracia y propone la creación de otras estructuras nuevas insertas dentro de las mismas instituciones burocráticas, con el fin de que estas nuevas estructuras disuelvan el fundamento de la sociedad burocrática del poder. Estas instituciones no atentarán contra la libertad y creatividad del ser humano. Así, la intervención del docente se plantea en tres niveles: a) un nivel de análisis, b) un nivel de intervención de la organización, c) un nivel de contenidos dando información o llevando a cabo determinadas síntesis.

(50) Idem. p. 127.

(51) Idem. p. 128.

(52) op. cit.

"Desaparecida la opresión brillará la libertad en las relaciones de grupo. La libertad del alumno será total cuando se suprima la sujeción ejercida por el maestro" (53).

Según estos planteamientos, cuando se ha abolido el poder, las relaciones humanas pueden ser distintas, se elimina la angustia y se crean sentimientos más positivos y creadores. Sin embargo, no se trata de destruir la burocracia, pues esto llevaría a una nueva. En la autogestión el grupo educa en contra de todo el sistema burocrático; se constituirán en pequeñas células dentro de toda una organización burocrática de poder.

HACIA UNA AUTORIDAD AUTENTICA EN EL SALON DE CLASES.

De una u otra manera los planteamientos señalados han considerado la importancia y trascendencia de un cambio educativo alternativo dentro del contexto mismo del salón de clases; en la relación profesor-alumno. Es aquí donde se pretende que la autoridad cobre un lugar de autenticidad o libertad.

Se ha considerado la importancia de la actividad del profesor y de sus actitudes, "el sabe y los alumnos no saben, el manda y dispone lo que deben hacer" (54), la

(53) En Palacios, op. cit.

(54) Fontan Jubero op. cit. p. 55.

cuestión parece ser el lugar que el docente ocupa en la relación, la actitud que él toma ante el poder, así como la forma en que el poder se distribuye en la clase.

De esta forma es que se precisa reconocer que en una propuesta tradicional el maestro se ubicó en el centro del proceso educativo, por lo que los contenidos que transmite son considerados importantes. Aquí el profesor hace uso de poder institucional sin ninguna concesión.

Dentro de la propuesta de la escuela nueva y relacional, el maestro se preocupa de conocer la naturaleza psíquica de los estudiantes, trata de conocer al alumno, siendo importante que el maestro se conozca para fomentar este tipo de relación. Es importante la función e interacción del profesor y el alumno, así como la comunicación entre estos mismos. El profesor cede su poder hacia sus alumnos, distribuyéndolo de una manera equitativa para que la decisión se tome a través de una asamblea. De tal manera el profesor se preocupa de ajustar su intervención a las necesidades del alumno, quién está en primer plano y secundariamente los conocimientos que se le quieren impartir.

En el modelo interrelacional, el profesor y el alumno mantienen una relación que se fundamenta en intercambios bilaterales, donde la autoridad tiene un significado distinto al de un modelo autoritario, se percibe en términos de funciones, interacciones, roles, así como de mantener la comunicación y la cooperación de sus alumnos, no se encarga de dar órdenes y exigir obediencia, sino de coordinar las actividades del grupo.

No se trata de abandonar el poder del profesor y ponerlo en manos de los alumnos, sino de situar la realidad del poder en el lugar que le corresponde, para desenmascararlo y analizarlo con el fin de distribuirlo equitativamente entre todos.

De esta forma, observamos que se plantea la necesidad de un espacio donde exista autonomía del trabajo pedagógico, no sólo del profesor sino de los propios alumnos, con lo que se pretende igualar a los sujetos frente al poder; construir un orden que funcione por el consenso. Esto borraría la presencia de una autoridad estorbosa, "la autoridad ya no estaría depositada en el maestro, sino que es sustituida por una internalización por parte de cada sujeto, de los fines, medios y criterios comunes" (55). "Si los

(55)Remedi;La identidad y posición de la autoridad del maestro, en Maestros, entrevistas e identidad, DIE-CINVESTAV 1989, p. 49.

estudiantes trabajan en lo que les gusta y escogen lo que deben estudiar, desaparece la presencia de la autoridad por una parte y de la idea de imposición, por la otra, se acepta entonces la idea de un sujeto autónomo libre" (56).

Al respecto, cabe hacer una serie de consideraciones que al mismo tiempo tienden a aclararnos; cómo es que el maestro puede ejercer su función sin ejercer autoridad, y si es posible referirnos a la autonomía en el salón de clases, teniendo en cuenta la situación personal del docente que vive en un régimen autoritario.

Aristi (57), ha considerado que los maestros creen poder relacionarse con los alumnos sin ejercer esa autoridad de la cual están investidos, quieren disminuir o negar esa autoridad, "la contraimagen de la autoridad es la libertad, los maestros desean creer que en su clase los alumnos son libres a partir del estilo que utilizan" (58). Sin embargo se plantea como necesaria a la disciplina, no del tipo de una "disciplina autoritaria" sino donde el niño se sienta bien para decir; no estoy de acuerdo con usted" (59).

(56) Idem.

(57) En La libertad y el censor dos imágenes en la identidad de una actividad ser maestro, DÍE- 1987.

(58) Idem. p. 43.

(59) Idem.

En el deseo de lograr una relación horizontal y de mantener una actitud participativa y creativa, Spinola (60) plantea el estudio del docente y su práctica habitual, para comprender su realidad, valorar su experiencia y construir una nueva expresión cultural que conlleve a la búsqueda de una mayor democratización y un mejor aprendizaje.

Teniendo en cuenta que para que los niños aprendan es necesaria la organización, la comunicación y la interacción del profesor con sus alumnos, de tal manera que el salón de clases sea un espacio de expresión, participación y decisión. Se propone con ello un concepto de disciplina desligado de un sentido de dominación e imposición del docente sobre sus alumnos, así señalan "la disciplina tiene como objetivo posibilitar las condiciones para la adquisición de aprendizajes significativos, y para la participación activa de los alumnos en la construcción del conocimiento así como en la toma de decisiones respecto a como y en qué condiciones aprender" (61).

Se pretende que las interacciones regulen el contexto en que los contenidos escolares se transmiten y la forma de hacerlo, "la disciplina es entonces, los límites de las relaciones sociales, del espacio físico, de los

(60) En Aprendizaje y participación una nueva manera de entender la disciplina. Cuadernos de educación. Chile V17 No. 58, 1986.

(61) Idem. p. 249.

intercambios afectivos y de los tiempos en que se dan los aprendizajes en la escuela" (62). Esto significa establecer los límites entre lo que es posible y lo que no es para cada uno de ellos, es entonces la negociación de los límites lo que otorgará un sentido de horizontalidad al proceso. En la medida en que son negociados, las decisiones son compartidas. Esto implicará que el docente este dispuesto a que sus alumnos trabajen grupalmente una actividad que habían considerado como trabajo individual. Asimismo se requerirá que la autoridad se haga evidente, que sea clara y explícita.

Se requiere de un concepto de niño en el que son válidas y legítimas sus formas de entender el mundo, así como las relaciones a través de las cuales se inserta en él. De tal manera, que su contexto debe permitir sus expresiones y les de la posibilidad de negociar lo que es posible expresar; discutir y acordar las reglas, así como cuestionarlo y proponer sus propias reglas de organización.

Todo ello supone un compromiso, y un espacio que influya en sus decisiones; que represente una forma de marcar límites y decidir las consecuencias de transgredirlas.

(62) Idem.

C O N C L U S I O N E S

Los argumentos anotados sientan las bases de un análisis más complejo de la autoridad escolar, siendo relevante la perspectiva social al mismo, así como la manera en que se expresa en los individuos de la relación educativa. Su carácter psíquico obliga a darle gran importancia en el desarrollo de la personalidad del individuo.

De esta forma, las explicaciones que parten del campo de la Sociología nos ubicó en un contexto de relaciones de dominación derivadas de la Sociedad, por lo que la autoridad se explica como producto de ésta y para satisfacer a sus fines. Visto así la relación profesor-alumno, se fundamenta en una relación de dominación o explotación, en la que el primero lleva una mayor ventaja, haciéndolo superior al otro (el alumno), en tanto es a quién se le conceden más derechos y tiene mayor apoyo de la institución escolar.

Al ubicar la relación profesor-alumno, dentro de un contexto social, no se pretendió profundizar en ello como lo pudo haber hecho la Sociología educativa u otras disciplinas, ni tampoco generalizar la relación. Sin embargo, abocarnos a ella, nos permitió entenderlo como parte de un contexto Social y de su problemática, en donde los protagonistas juegan un papel preponderante para la propuesta de alternativas. Con lo que debe entenderse que como relación

social no deja de tener un efecto psicológico en cada uno de ellos, de aquí que nos refiriéramos a ciertas características personales o elementos subjetivos de la relación. Esto puede observarse cuando el docente estructura su visión respecto del alumno a partir de un juicio de clase social, al anticiparse a lo que "debe realizar" el alumno; en su conocimiento e inteligencia. Aspecto que representa según Lurcart (1), un problema que requiere, para solucionarlo, abandonar los prejuicios burgueses que hace que se subestime a los niños de clases populares con una actitud de desprecio o piedad, mismo que repercute en la valorización del niño-alumno, como sujeto psicológico o social, factor en gran medida considerable para el análisis del fracaso escolar.

Algunos de los planteamientos de este trabajo han puesto de manifiesto la función ejercida por la Sociedad para crear un tipo de escuela y las relaciones que aquí se llevan a cabo, con lo que además, la función encargada al profesor será la de conducir al alumno hacia el logro de las metas económicas, políticas e ideológicas propuestas. Así se le sitúa como una pieza fundamental, en tanto se le ha conferido el privilegio de ser el representante de una cultura instituida y un agente de selección cultural. Esto hace innegable el dominio de su lenguaje como un instrumento esencial lo que termina en convertir su acción en un exhibicionismo, mismo que debe a la institución sus efectos.

(1) En el fracaso y el desinterés escolar. México, Gedisa 1990

Con estos planteamientos, la relación educativa puede determinarse en un dominio cultural y social, por lo que es preciso tener en cuenta que sólo fueron considerados para presentar tal vínculo dentro de un contexto general más amplio y como parte de los argumentos de los autores citados.

Observamos que los autores considerados en el trabajo, han señalado un vínculo entre la institución y la autoridad del profesor, él desempeña una función burocrática a través de la conservación, difusión, control y sanción del saber, por lo que el desempeño de su autoridad es producto de tal situación. El profesor al conservar la información condiciona al alumno a aceptar no saber, lo que implica un distanciamiento, que no se separa del poder social o del poder pedagógico, sirviéndose de éste para afirmarse y consolidarse. Actualmente, las relaciones jerárquicas observadas en la escuela se fundan en una estructura destinada a hacer respetar el poder, mismo que se hace evidente de manera oculta, o como o diría Bourdieu de manera simbólica.

Si bien hablar de poder, nos refiere a un término manejado en el campo sociológico, o político, si quisimos considerar el efecto que tiene en los participantes de la relación o cómo tiene lugar en el contexto del salón de clases. De tal manera que se hace manifiesto en el discurso que emite el profesor, el control de códigos, actitudes,

expresiones hacia el alumno, lo que también se ejerce hacia él mismo.

Estamos convencidos de que el salón de clases es el espacio donde suceden una serie de procesos interiores, afectos, temores, inseguridades que bloquean la misma relación educativa, y de la cual no se es consciente. Reacciones violentas del profesor ante el ruido de la clase o a un silencio a ella, o bien la emoción ante actitudes espontáneas por el éxito de un alumno, hacen pensar en todo ello. "La clase es el campo de una dinámica de fuerzas inconscientes que se cruzan o se oponen, se refuerzan o se destruyen. Las comunicaciones son dirigidas por imagos, esquemas imaginarios adquiridos, clichés estáticos a través de los cuales el sujeto ve a los demás...elaborados a partir de las primeras relaciones reales o fantasmáticas con el entorno familiar" (2).

Por ello al hablar de autoridad educativa, nos referimos a las actitudes que despiertan en el alumno, así como las que despiertan en el profesor; su forma de respuesta depende de cómo se le ha experimentado en momentos primarios a su vida y de la manera simbólica o afectiva que ha dejado, así en el contexto educativo se hace patente el uso que el profesor hace de la autoridad que se le ha conferido,

(2) Idem. p. 116.

que en un primer momento es también un encuentro consigo mismo, con su infancia y quizá en un segundo momento con la necesidad que tiene de dominar, identificado con sus maestros autoritarios o los deseos que ha mantenido ocultos. Para el niño, su reacción se verá influenciada por la actitud tomada por los padres; los deseos, aspiraciones, frustraciones que ellos tienen hacia él, de tal manera que la clase puede verse transformada imaginaria o simbólicamente, es decir que verá en su maestro a aquel padre castigador o amenazador del logro de sus deseos.

Bajo ésta lógica, el alumno es víctima de una serie de imposiciones, órdenes que debe cumplir, para ello debe aprender códigos y comportamientos, sin los que le sería difícil sobrevivir. De tal manera que sus formas de relación social son aceptadas más por obligación que por convicción, de aquí que como alumno adopte un "rol", que tiende a estereotiparse de manera aceptable para que no ocasiona problema.

Es desde este punto de vista que concebimos al salón de clases como un espacio simbólico donde se estructura un discurso particular, mismo que tiende a ser autoritario en la medida en que no se contemplan los deseos y necesidades del alumno. El autoritarismo a veces ejercido por el profesor, se plasma en un discurso que es sostenido por él mismo y el entorno en donde se desenvuelve.

Estar en una posición de saber implica para el profesor un poder que es ejercido a través de las notas, los castigos, o los premios, y que es tal a partir de las normas, valores, así como de la organización que introduce. Imaginariamente se le ha otorgado una autoridad, mismo que es apoyado por un proceso afectivo generado en la ambivalencia de los alumnos como producto de su relación familiar; era el padre el origen de la ambivalencia incapaz de resolverse en virtud de que se genera en una necesidad simultánea de aproximación e independencia. Lo cual explica que muchas veces importa más el conocimiento de la personalidad del docente; su simpatía, carácter, que la transmisión de un conocimiento u otros aspectos marcados de manera formal.

El cuestionamiento realizado en este trabajo, de que el maestro puede perder su valor como tal al renunciar a su autoridad, nos hace plantear que es una situación que despierta en él valores contradictorios; por un lado se ve obligado a asumir, para evitar problemas, la posición encargada, y por lo tanto a renunciar a ella, enfrentándose a todo lo que implica, en tanto es también una limitante de sus acciones y hasta de la relación con sus alumnos. "Así el autoritarismo puede considerarse como uno de los componentes subjetivos al interior del sistema escolar, ello le

hace al profesor apegarse a las normas como forma de permanecer en la escuela, limitando su creatividad y desarrollo" (3).

Consideramos que el maestro puede relacionarse con los alumnos sin ejercer esa autoridad que en mucho asemeja a un autoritarismo, y para ello puede plantear a la disciplina como un espacio para que el alumno exprese sus sentimientos, inquietudes e inseguridades; visto como una forma de organización. Se pretende que el docente analice la función que realiza dentro del contexto del aula; si sólo lucha por "ganar la batalla", por el control; o bien si busca mejores condiciones de su práctica docente, rompiendo con la imposición de reglas. Quizá este trabajo logre este fin, junto con otros de los ya expuestos, es decir, que el docente no sea más un agente que "vigila y castiga". El hecho de que comprenda y conozca a sus alumnos, plantea la posibilidad de una reflexión de su acción en la clase, así como el que busque una mayor democratización en su relación, y lo más importante es que produzca en ellos un sentimiento de seguridad como respuesta. Este aspecto resulta ser válido en tanto es en la escuela donde el niño crea su primera imagen de sí mismo, además de que será la apreciación que se haga de él, lo que contribuirá a su autovaloración o al crecimiento de su autoestima, "el papel de los maestros en el

(3) Assal, N., En los condicionantes de la práctica escolar, Rev. Dialogando, Chile, No. 6, 1984.

fracaso o en el éxito escolar es considerable, y por ello han sido calificados como agentes de selectividad" (4).

Por todo esto señalado, es necesario, y de aquí la trascendencia de su función, que el maestro considere al niño capaz de responder, a partir de lo cual su actitud será la adecuada para aprender; participará e integrará lo que se le ha transmitido. El niño desvalorizado no tendrá tal actitud, será pasivo, dependiente y sumiso, sólo dispuesto a seguir órdenes, y esto posiblemente engendrará el fracaso que hay que tener en cuenta como factor de los problemas de aprendizaje.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que se requieren entonces cambios desde la misma relación y en la propia escuela, en tanto ésta es la que plantea el discurso que regula a aquellos; un cambio en su concepción filosófica, de lo que es enseñar, del niño mismo, contribuirá a estimular el progreso de los alumnos hacia objetivos apropiados para analizar y resolver problemas concretos. Para ello le corresponderá organizar situaciones de aprendizaje que favorezcan el reparto de roles, discutir y acordar reglas en las que los alumnos puedan cuestionar o proponer sus propias reglas de organización, y principalmente crear en ellos el deseo de un mayor acercamiento al conocimiento. Esto implica

(4) Lurcat, op. cit. p. 17.

un compromiso para aceptar decisiones y representa una forma de marcar límites para una mejor organización.

Tales argumentos pudieran ser considerados como el modelo de "un maestro ideal"; aquel que se preocupe por una formación madura y segura de su alumno; que crea en la conciencia crítica de este último; que eduque de una manera neutral sin involucrar sus propias frustraciones; que explore los intereses del niño y que sea capaz de enfrentarse a las consecuencias de todo ello ante una estructura escolar, burocrática-autoritaria. Sin embargo, las posibilidades de lograrlo dependerá de las condiciones individuales y sociales que permitan al docente interpretar la realidad; de las alternativas de libertad o de la misma coersión que le presente el sistema de control.

Por todo esto, el maestro está llamado a jugar un papel positivo y real, al precio de una ruptura con el conjunto de propuestas educativas y de la sociedad. Al mismo tiempo, está llamado a formar individuos que alcancen una madurez emocional plena. Esta es una posibilidad que los teóricos del reproductivismo negarían, en tanto, nos hablan de un determinismo social y de la ineficacia de formular demandas educativas de los sectores populares, es decir, que niegan cualquier cambio educativo desde el mismo contexto de la relación, en tanto la sociedad es quien lo determina y no considera ningún tipo de resistencia.

Consideramos, que es válido romper con ésta concepción y plantear un análisis que permita cuestionar el ejercicio docente, así como construir una propuesta alternativa, ello implica el no olvidar que la educación está pasando por una gran crisis, inmersa en una problemática social.

Es importante considerar, que han sido las nuevas condiciones sociales las que han permitido realizar críticas al sistema educativo tradicional, principalmente para crear un hombre adaptado a las nuevas estructuras o nuevos sistemas de gobierno. De aquí que sea pertinente mencionar algunos aspectos rescatables de las propuestas educativas referidas, estas señalan que no existen verdades absolutas y cuestionan los fines que la educación mantiene, de tal manera que aspiran a un tipo de Sociedad donde el hombre sea autosuficiente y sea capaz de enfrentarse a múltiples problemas y a darles solución. Asimismo, consideran que la relación educativa cambia cuando el maestro deja de cumplir la función de directividad y establece un diálogo con los niños de acuerdo con sus características particulares, aquí el saber se concibe como un proceso de construcción, descubrimiento o verificación de su utilidad. En general puede considerarse que han logrado que se establezcan valores nuevos dentro del sistema escolar, tales como la actividad, la

unificación del trabajo manual e intelectual y principalmente la creatividad, mismos que actualmente no pueden negarse ante la creación de una propuesta pedagógica alternativa.

CONSIDERACIONES FINALES:

- I. Este trabajo no pretendió determinar el análisis de la relación profesor alumno en un autoritarismo o autoridad, pero si tomarlo en cuenta como un elemento importante de la relación.

- II. Consideramos que la trascendencia de este trabajo reside en aportar fundamentos válidos al trabajo psicológico, tales como el descartar el origen del autoritarismo en la misma relación educativa (profesor-alumno); reconocer los elementos subjetivos del discurso educativo, para poder estructurar una propuesta válida de intervención en el aula, y de sentar las bases o fundamento de una acción educativa.

- III. Es preciso destacar las limitaciones o carencias de este trabajo, a partir de las cuales es posible que se deriven ciertas propuestas de trabajo teórico o aplicado, y por consiguiente, que lleven al interesado a dar resultados aún más significativos:

1. No se ha realizado una observación natural en el contexto de la relación cotidiana del salón de clases, lo que pudiera revelar el efecto que tiene en el aprovechamiento académico y el cómo se refleja en ellos (profesor-alumno) ciertos valores o modelos de un orden social, así como reconocer la importancia de los estudios etnográficos.
2. Aunque se consideran estudios referentes a cómo vive el maestro una situación autoritaria en la escuela y en la clase, no se dan propuestas de trabajo para abordar tal problemática con los docentes en el contexto de nuestro país, lo que permitiría la creación de alternativas concretas reales en el trabajo del salón de clases, y hacer a un lado la idea de que el abuso del poder es el mejor método educativo. Para ello puede ser viable la creación de talleres y el análisis de contenido, que implique una reflexión propia, así como la ruptura de valores o esquemas tradicionales en la educación. En donde al psicólogo le corresponderá cuestionar y dar el fundamento de las consecuencias de no llevarlo a cabo, lo cual implica, asimismo, que sea el mediador para una toma de conciencia por parte del docente y de otros adultos involucrados. Esto puede llevarle también a la adquisición de una postura teórica, política y

social, o hasta quizá a la adquisición de nuevos valores.

3. Finalmente queremos considerar que un estudio de campo respecto al efecto directo que tiene la autoridad auténtica; no auténtica, nos permitiría obtener más argumentos para la discusión. Para lo cual sería necesario un estudio de caso, tomando en cuenta ciertas características personales y su efecto en la interrelación humana.

B I B L I O G R A F I A

- Adorno T. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Glazman. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad; México, SEP-Caballito, 1985.
- Alberti, Alberto. El autoritarismo en la escuela, Barcelona, Fontanella, 1975.
- Almeida y Smith, "La reproducción según Bourdieu y Passeron; sus conceptos, en Rev. Perfiles Educativos, UNAM, CISE, No. 37, 1987, p. 27-36.
- Apple, M. "Reproducción Ideológica, cultural y económica", en antología, Leonardo P. La nueva sociología de la educación, México, SEP-Caballito, p.67-71.
- Aristi, P. y Castaneda, A. (et. al) "La individualidad e identidad docente", en La identidad de una actividad ser docente. Cuadernos DIE-IPN, 1987, p. 55-64.
- Assaél J., Newman E., "Los condicionantes de la práctica escolar". Dialogando, Chile, No. 6, 1984, p. 49-62.
- Ausubel Navak, Psicología Educativa, México, Trillas, 1987.
- Barco, S. "La situación del maestro en el régimen burocrático autoritario", en Rockwell E. antología; Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, México, SEP-Caballito, 1985, p. 79-82.
- Bergé, André. La libertad en la educación, Buenos Aires, Kapelusz, 1959, p. 31-41; 61-70.
- Bernstein B., Diaz, M. "Hacia una teoría del discurso pedagógico", en Rev. Colombiana de educación, No. 15, Bogotá, 1985, p. 105-152.
- Bohovslavsky, R. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno y el profesor como agente socializante", en Glazman, La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, México, SEP-Caballito, 1986, p. 53-87.

- Bourdieu, P. y Passeron, C. La reproducción, Barcelona, LALA 1977, Cap. 2, 156-187.
- Carrizalez Retamoza C. "Continuidad y discontinuidad en la práctica docente" Cero en conducta, año 2 No. 8, Marzo-Abril, 1987, 14-19.
- Corral M. Comunicación popular y necesidades radicales, México, Premia, ed. 1988, Prólogo, Cap. 1.
- Elizondo, Huerta A. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes" Cero en Conducta, año 2 No. 8 Marzo-Abril, 1987, p. 4-9.
- Ernani, Ma. F. "Aprender a decir su palabra; el método de fabetización del profesor Paulo Freire, en Freire. La Pedagogía del oprimido, S.XXI, 1983, p. 3-20.
- Ezpeleta, J. y Rockwel, E. "Escuela y clases subalternas", Cuadernos Políticos, México, No. 37 Julio-Sep., 1983, p. 70-80.
- Ferriere "La autonomía de los escolares", La escuela activa Barcelona, Herder, p. 119.
- Filho, Laurencio. Introducción al estudio de la escuela nueva Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- Fímus, Daniel y Frigerio, Graciela. Educación, autoritarismo y democracia, Buenos Aires, Flacso Miño y Dávila, ed. 1986.
- Fontan, Jubero. La escuela y sus alternativas de poder, Barcelona, CEAC, ed. 1978, p. 50-53.
- Foucault, M. El orden del discurso, Tusquet, Barcelona, 1986.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, México, 1983, Cap. 2 p. 71-95; 97-154.

- Freud, S. "Sobre la psicología del colegial", en Glazman, La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, SEP Caballito, México, 1985, p. 37-42.
- Frigerio, G. "Inconsciente y la relación pedagógica, una perspectiva diferente para pensar, la educación", en Filmus, D. op. cit. p. 5-55.
- Gammage, Philip. Estructura de la comunicación en el profesor y el alumno, aspectos socio-psicológicos, Madrid, ed. Marova, 1975, p. 49-56.
- Gerber, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en Glazman, R. op. cit., p. 43-51.
- Glazman, Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, antología, México, SEP-Caballito, 1986.
- Gutiérrez, Fco. "La educación como acción política, explícita y consciente", en La educación como praxis política, México, S. XXI, Cap. I p. 17-63; 101-129.
- Henry, G. Limitaciones de la teoría de la correspondencia" antología, Leonardo, Patricia. La nueva sociología de la educación, México, SEP-Caballito, 1986.
- Jackson, Phillip. La vida en las aulas, Marova, Madrid, 1975 Cap. 1.
- Kohl, Herbert. Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Ariel, Barcelona, 1972.
- Landesman, M. "Discurso académico" en Supuestos en la identidad del maestro; materiales para la discusión. Documentos DIE, CINVESTAV, México, 1989.
- Lurcat, L. "El niño en la escuela". El fracaso y el desinterés escolar, Barcelona, p. 15-36.
- Mendel, Gerard y Vogt. El manifiesto de la educación, México S. XXI, Cap. 1 p. 289-328.

- Mendel, Gerard. La descolonización del niño, México, Ariel, 1977, Cap. IV-V.
- Miranda, Zambrano. "El autoritarismo como elemento en la socialización", en tesis Lic. Antropología, El autoritarismo en la socialización primaria y secundaria, UAM, 1982.
- Palacios, J. La escuela y sus alternativas de poder, Barcelona, CEAC Cuadernos, 1978, p. 1-106.
- Pérez, Juárez E. "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en Rev. Perfiles educativos, CISE-UNAM, No. 29-30, Julio-Dic. 1985, p. 3-24.
- Poeydomenge, M.L. La educación según Rogers, Madrid, Narcea, 1986.
- Postic, Marcel. La relación educativa, Madrid, Narcea, 1981 p. 9-51; 114-162.
- Prieto Castillo, D. Discurso autoritario y comunicación alternativa, México, red. Jonas-Premia, ed. 1984.
- Remedi, Eduardo y Aristi, Patricia. (et. al). Maestros entrevistas e identidad, documentos DIE-CINVESTAV, México, 1989.
- Remedi, Eduardo y Landesmann M. (et. al). Supuestos en la identidad del maestro: materiales para discusión, Documentos DIE-CINVESTAV, 1989, México.
- Remedi, Eduardo y Aristi, Patricia. (et. al). La identidad de una actividad, ser maestro. Documentos DIE-CINVESTAV, 1987, México.
- Rogers, Carl., Libertad y creatividad en la educación, La década de los ochentas, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Sánchez, R. "Hacia donde dirigir la transformación del ejercicio docente" en Rev. Cero en conducta, año 2 No. 8, Marzo-Abril, 1987, p. 14-19.

Spinola V., Cardenil. "Aprendizaje y participación hacia una nueva manera de entender la disciplina" Cuadernos de educación, Chile, V. 17 No. 158, 1986, p. 246-252.

Tedesco, J. C. "Crítica al reproductivismo". Cuadernos políticos, 1983, No. 37 Jul-Sep., p. 56-69.

Villagrán, Carlos. "Prólogo" del libro Corral, Manuel. op. cit. p. 7-17.

Williams, R. "Los significados de la reproducción" La nueva sociología de la educación, por Leonardo, Patricia., México, SEP-Caballito, 1985, p. 131-135.

Zarazaga, Esteve. Autoridad, obediencia y educación, Madrid ed. Narcea, 1977, Cap. I y II.