

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

# **Categorías de análisis sobre conceptualizaciones y prácticas de autoridad pedagógica que despliegan los profesores de escuelas secundarias.**

Néspolo, María José.

Cita:

Néspolo, María José (2017). *Categorías de análisis sobre conceptualizaciones y prácticas de autoridad pedagógica que despliegan los profesores de escuelas secundarias. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/519>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/quk>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SOBRE CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA QUE DESPLIEGAN LOS PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Néspolo, María José

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En el marco de la tesis “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”; el trabajo presenta las categorías conceptuales y perspectiva metodológica para la investigación de las conceptualizaciones que sobre la autoridad pedagógica tienen los profesores de escuelas secundarias, y cómo estas se entran con las intervenciones profesionales. Se tiene en cuenta que estas conceptualizaciones encierran conocimientos implícitos y explícitos, que se relacionan de manera compleja con el trabajo docente (Terigi) que, a su vez, se inscribe en sistemas de actividad en contextos institucionales. Como marco conceptual, se articulan categorías del Enfoque Socio-Cultural (Rogoff, Wertsch) y de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, Daniels), con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo (Rodrigo). Se recorren desarrollos teóricos que abordan la educación en la perspectiva de transmisión e inclusión; la escuela como contexto institucional y su cambio o declive actual; la autoridad pedagógica su construcción y crisis.

## Palabras clave

Autoridad pedagógica, Conceptualizaciones, Prácticas de enseñanza

## ABSTRACT

CATEGORIES OF ANALYSIS ABOUT CONCEPTUALIZATIONS AND PRACTICES OF THE PEDAGOGICAL AUTHORITY THAT THE HIGH SCHOOL TEACHERS DEPLOY

Within the frame of the thesis “Conceptualizations of the high school teachers about the authority and its relationship with the teachers training”, the work presents the conceptual categories and methodological perspective for the searching of the conceptualizations the high school teachers have about the pedagogical authority, and how these conceptualizations get melt with de professional interferences. It is taken into account that these conceptualizations lock up implicit and explicit knowledges which are related, in a complex manner, to the teacher’s job (Terigi), which simultaneously enrolls on activity systems in the institutional contexts. As conceptual frame, categories of the socio-cultural approach (Rogoff, Wertsch), and the historical and cultural theory of the activity (Engeström, Daniels) are articulate to the contextualista perspective of de cognitive change (Rodrigo). The theoretical development around education approaches the perspective of the transmission and inclusion, the school as institutional context and its change or its actual fall, the pedagogical authority, its construction and its crisis.

## Key words

Pedagogical Authority, Conceptualizations, Teaching practices

## Presentación

El presente trabajo se incluye en el contexto de la elaboración de tesis de maestría en Psicología Educativa “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”, dirigida por Cristina Erausquin y se enmarca en indagaciones realizadas en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019, “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin.

## Antecedentes

La autoridad pedagógica es un tema abordado desde diversas perspectivas teóricas, tradiciones de investigación y abordajes metodológicos. Esta diversidad se ve incrementada por la variabilidad de los contextos de emergencia. Los estudios que han abordado el tema pueden organizarse en dos dimensiones: una social, cultural e institucional; y otra dimensión subjetiva e intersubjetiva.

Dentro de la primera dimensión se destaca la investigación realizada por Duschastzky y Corea en 2000-2007 sobre “la situación de la escuela en el declive de las “instituciones en tiempos de fragmentación”. Una de las conclusiones de dicha investigación es que las modalidades de relación en los jóvenes estudiados denuncian un agotamiento del dispositivo familiar, la caída de las figuras de autoridad y el surgimiento de nuevos modos de vinculación. También en esta dimensión, siguiendo los desarrollos de Dubet y centrando la mirada en el sistema educativo, el argentino Kessler (2002) estudió la experiencia escolar y releva la sedimentación de procesos de fragmentación en el interior del sistema educativo; la desinstitucionalización al interior de las escuelas medias, afectando la normatividad escolar y conmoviendo el proceso de construcción de autoridad pedagógica. Tenti Fanfani (2004) señala dos fuentes de la autoridad, una se afirma en un “efecto de institución”, a través del acto del nombramiento en un “cargo” de la escuela oficial. En el contexto actual, las instituciones ven debilitado su poder de funcionar como el soporte que garantizaba la legitimidad de los maestros. La otra es personal y depende de características particulares del individuo.

Respecto de la segunda dimensión subjetiva e intersubjetiva, la AP se ha abordado desde las perspectivas de los estudiantes, de los

docentes y del vínculo docente-estudiante. En el marco de este trabajo, se mencionan investigaciones referidas a la perspectiva de los docentes. La investigación de Zamora y Zerón Rodríguez (2009), en Chile, sobre el sentido atribuido a la autoridad pedagógica por los profesores, concluyó que la autoridad pedagógica no es una condición provista automáticamente por la escuela y tampoco por la formación universitaria; sino es fenómeno social situado, que se construye en la interacción social cotidiana con los alumnos y mediante un trabajo reflexivo. Gonzalez y Leguizamón (2011) en el contexto nacional ven surgir, en su investigación, una representación de la relación de autoridad que promueve obediencia y respeto desde los alumnos hacia el profesor. Esta relación, imbricada en un vínculo social asimétrico, legitimada racional e institucionalmente por la sociedad, es promovida por el status del profesor adulto en posesión de un saber teórico, y el reconocimiento que le retribuye el alumno, nacido en el interior de la vulnerabilidad del niño y el adolescente.

Una tercera dimensión la constituyen las investigaciones y antecedentes marco de la presente tesis. Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019, dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin. La indagación apunta a la construcción y el desarrollo de conocimiento, competencia e identidad profesional en comunidades de práctica. El equipo de investigación cuya directora es Mag. Erausquin ha indagado, desde el año 2000, intervenciones profesionales de psicólogos, estudiantes de psicología, docentes y otros agentes educativos, mediante unidades y categorías de análisis provenientes de la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001, Erausquin, 2013) y modelos mentales situacionales en contextos educativos (Rodrigo, 1993, 1997, 1999). En los Proyectos UBACYT dirigidos por Erausquin, se indagaron «Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes Psicoeducativos ante Situaciones-Problema en Escuelas». Los antecedentes permitieron seleccionar categorías, y en base a las mismas, construir instrumentos de recolección y análisis de datos.

### Contexto Conceptual

La *Educación* es un fenómeno propio de la cultura, se desarrolla en ella y permite su despliegue temporal y espacial a través de miembros que constituye especialmente. Implica un acto o acción educativa que demanda *intervención* y *experiencia* en el sentido un encuentro con el otro (Antelo, 2005), y resulta por lo tanto resulta incalculable. Este vínculo supone la *hospitalidad* (Derrida, 1998) para alojar a los sujetos e institucionalizarlos ligándolos a la norma (Legendre, 1996); y requiere la confianza (Cornu, 1999) sobre el individuo que despliega los procesos de *socialización* y *subjetivación*. El trabajo de *transmisión* y *enseñanza* viabiliza la filiación simbólica, la inclusión y el reconocimiento del sujeto como heredero del patrimonio cultural, así como la habilitación para disponer de él libremente, abriendo un marco de respeto a la diversidad y al poder emancipador de los aprendizajes (Meirieu, 1998)

La *escuela* es la institución que se creó con el propósito de emprender la educación de las nuevas generaciones e históricamente fue adquiriendo los rasgos y modalidades que la caracterizan hoy. En nuestro contexto la escuela secundaria se caracteriza por ser multitudinaria y diversa. Por un lado puede describirse su frag-

mentación, declive o crisis en el marco de la *crisis del programa institucional moderno* (Dubet, 2010) y se la llamó escuela galpón (Lewkowicz, 2004). También en la escuela, se superponen antiguos y nuevos mandatos: disciplinar y normalizar, formar al trabajador y al ciudadano democrático construyendo conocimientos, posicionamientos críticos y aprendizajes emancipadores. En este sentido la escuela aparece como *espacio potente* para producir subjetividades (Bleichmar, 2008); como apretura a la participación que promueve aprendizajes y desarrollo (Baquero, 2012); sostiene proyectos identitarios que pueden operar como *anti-destino* (Nuñez, 2006) donde la inclusión educativa posibilita la inclusión social.

En la transmisión, interviene la dimensión temporal del lazo social entre generaciones que garantiza la filiación. Diker (2012) sostiene que para que esto ocurra el docente debe estar en lugar de *autoridad*. Benasayag y Schmit (2010), plantean que la autoridad, reposa en el principio de "anterioridad". Aquellos que estando antes invitan a los nuevos a encaminarse a ese objetivo en común, permitiendo, a los jóvenes o nuevos, convertirse en adultos, miembros plenos y formar parte de una sociedad. En su ejercicio se la relaciona a veces con mandar, dirigir, dominar y obligar por lo que suele relacionarse con cierto ejercicio del poder. Sin embargo la autoridad implica una dimensión relacional, un *vínculo* y también obediencia y respeto, pero el acento pasa de la imposición del mandato a los factores que posibilitan su aceptación. En la autoridad la obediencia está dada por la creencia en la validez del mandato, es decir en su *legitimidad* (Weber, 2002). No se trata del uso de un poder coercitivo o remunerativo para lograr dominación, sino una legitimidad instituida asociada con la ley que posibilita un ordenamiento de los lazos sociales, originada a través de un pacto o ficción necesaria (Hobbes, 2004; Freud, 1981) La autoridad no es la ley pero en tanto relación social la alude y la reclama. Kojève (2004) plantea que la autoridad es una *relación social*, un *vínculo* con el otro, donde el autorizado acepta voluntaria y libremente cambios en obediencia a la autoridad y renuncia a reaccionar en su contra. Esto se produce, según el autor, por un motivo: ser reconocido e incluido en el mismo movimiento. Se trata de *reconocimiento recíproco e inclusión* en un proyecto de trabajo, un sostén, una condición para generar cambios y procesos transformadores. Este punto se relaciona con la idea de *fundación* y *el crecimiento* retomada por Arendt (1977). El término autoridad proviene del latín, auctoritas y significa "el poder de un auctor", es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen. El lugar de la autoridad es aquel que funda el espacio entre los hombres para que algo nuevo exista, crezca y despliegue como una acción libre su palabra y relato en construcción. La autoridad pedagógica, se aleja del temor, la coerción y la violencia, subraya la responsabilidad del docente en una relación asimétrica de cuidar y guiar el crecimiento, en el ofrecimiento y fundación de un espacio común de trabajo, donde se puede enseñar y aprender, espacio que posibilita, la *emancipación a través de la acción y la participación*. (Rancère, 2006)

El *trabajo docente* está entramado en un medio cultural y en tanto práctica social está mediada por significaciones y construcciones cognitivas situadas. A partir de los desarrollos vygotskyanos, Leontiev (1978) y Engeström (2001) plantean la actividad como unidad de análisis para la investigación del desarrollo tanto de las "prác-

ticas de intervención sobre el aprendizaje en las escuelas, como de la construcción del conocimiento y competencia profesional de agentes socio y psico educativos” (Erausquin 2014:176). Desde esta perspectiva, la escuela puede pensarse como *sistema de actividad colectivo en su tercera generación* (Engeström, 2001). Sistema mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en la red de relaciones con otros sistemas y en el contexto de toda la actividad; con una multiplicidad de voces y puntos de vista presentes en la división del trabajo; que toma forma y se transforman durante largos periodos de tiempo; donde tienen un papel central de las contradicciones y conflictos como fuentes de cambio y desarrollo; y donde se da la posibilidad de transformaciones expansivas que implica procesos de interiorización y de externalización de nuevas formas de actividad.

El reto de la formación profesional y la formación de nuevas formas de trabajo, nuevas instrumentalidades y nuevos objetos/ objetivos esto sugiere en términos de Engeström (2001) aprendizajes expansivos como “viajes colectivos a través de la zona de desarrollo proximal de la actividad” (p4) Para la apropiación participativa (Rogoff,1997) de los aprendizajes, cobra principal importancia la noción de dialogicidad desarrollada por Bakhtin (1982), como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a objetos. En sintonía, Engeström (2001) planteó el concepto de cruzar fronteras, como redes de actividades y herramientas de desarrollo en contextos de trabajo. La dialogicidad posibilita producir la expansión al salir del encapsulamiento de disciplinas y agencias profesionales, proponiendo la construcción de conocimientos en equipos de trabajo que aborden situaciones- problema en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica.

El trabajo docente, desde una perspectiva amplia, supone, según Terigi (2013), reconocer su carácter político, institucional, colectivo y transformador. Lo característica: “1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo. 2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y su autoridad social. 3. La enseñanza, su principal función, constituye una función institucional... y hace de ella una tarea colectiva. 4. La organización del tiempo tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta... 5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene ciertos efectos sobre la base de los saberes que requiere.” (p. 9-10). También el docente participa en la producción de un saber específico, el saber pedagógico, que rara vez es conceptualizado, sistematizado y valorado. Las conceptualizaciones sobre diversos aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, como la autoridad pedagógica, que los Profesores de Escuela Secundaria desarrollan, están imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina a enseñar, de la pedagogía y la didáctica general y especial. Las conceptualizaciones son representaciones, imágenes potentes, que están arraigadas en sus concepciones. Pero, del mismo modo que los Modelos Mentales Situacionales, configurados a través de las narrativas desplegadas en las respuestas a los Cuestionarios sobre Situaciones Problema de la Práctica Docente (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2008), las conceptualizaciones se enuncian, se actualizan y re-contextualizan en situaciones de ejercicio del rol docente como Profesor de

Escuela Secundaria. Por lo tanto, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos es una re-conceptualización en contexto, vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado en una trayectoria de profesionalización; un desarrollo, que involucra cambios en los conceptos, la experiencia y las creencias.

### **Metodología**

Se utiliza una estrategia de investigación cualitativa naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994); con un abordaje exploratorio y descriptivo. En este trabajo se toman como unidades de análisis, las conceptualizaciones sobre la autoridad pedagógica, se articulan con las prácticas de intervención en situaciones problemas vinculadas con la autoridad pedagógica, que construyen los profesores de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Para ello se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, 2009) y *Cuestionario sobre Autoridad Pedagógica* (Néspolo, Erausquin, 2016), a diez profesores, de la escuela A, de diferentes turnos –mañana, tarde y vespertino- y diversas materias. El uso de cuestionarios escritos en la indagación permite la exteriorización de las representaciones mentales, a través del sistema de la producción escrita. La propuesta de escribir sobre experiencias docentes tiene antecedentes en estrategias metodológicas diversas, dado que revisitar lo vivido y escribirlo, implica una distancia, y también una aproximación pausada desde distintas perspectivas. Narrar supone tratar de entender, explicar, buscar los significados y sentidos opacos. Esto convoca a destejer y volver a tejer la “madeja” de aspectos de la experiencia. (Casal y Néspolo, 2016) En este sentido, la escritura es una oportunidad para aportar a la práctica reflexiva, mediante la reflexión sobre la acción (Schön, 1992) Se realiza un análisis de contenido, semántico, temático (Bardín, 1986) que apunta a una categorización abierta, ascendente de los relatos particulares hacia generalizaciones y abstracciones.

### **DESCRIPCIÓN DE CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES SOBRE AUTORIDAD PEDAGÓGICA**

Se describen las respuestas elaboradas por diez profesores de la escuela A, nombrando cada docente con un número y la letra de la escuela. Se tiene en cuenta que algunos agentes dieron varias respuestas a cada pregunta, por lo que en los porcentajes se considera el total de respuestas. Los resultados en términos de porcentajes se expresan sin pretensión de representatividad estadística sino para analizar, coincidencias, fortalezas y nudos críticos. Estas características compartidas se consideran además que propiedades individuales, vinculadas a sistemas organizacionales e institucionales en los que se insertan las prácticas (Engeström, 2001)

#### **Descripción de lo expresado el cuestionario sobre autoridad pedagógica**

De la lectura y análisis de las respuestas al Cuestionarios sobre Autoridad pedagógica, administrados a docentes, se construyeron tres dimensiones: *Conceptualización de la Autoridad Pedagógica; Origen o fuente de la que depende la Autoridad Pedagógica; Cambios del modo de entender la Autoridad Pedagógica y motivos del mismo.*

### 1-Conceptualización de la Autoridad Pedagógica:

En las respuestas a “¿Qué es para Ud. la autoridad pedagógica?” La AP aparece como:

\***Acción:** Algo que debe hacer el docente, guiar a los alumnos o al aprendizaje, orientar, impartir conocimientos. También aparece como algo que debe hacerse pero que queda indefinido, o bien es el resultado inmediato de una acción docente. La AP aparece vinculada al transmitir o al enseñar reglas o normas. En algunas ocasiones, se expresa vinculada a producir aprendizajes en los estudiantes, pero el foco está en la acción que realiza el docente.

Seis profesores conceptualizaron la AP en términos de una acción, el 43%; por ejemplo: “se logra predicando con el ejemplo” (A2); “el docente está a cargo” hacerse cargo de la clase (A12); “persona que está frente al curso guiando a los alumnos para conseguir conocimientos” (A4); “imparte contenidos y mide saberes asimilados” (A8)

\***Atributo:** Una capacidad, cualidad, competencia del docente en relación a una característica personal, un conocimiento o habilidad profesional. Se trata de una competencia que debe poseerse, o bien un nombramiento o investidura, como el cargo. También algo que se “tiene” pero queda definido.

En cuatro respuestas, 29%, los profesores se refieren a la AP como cosa, cualidad o propiedad que se debe tener: “la que tiene el docente frente al curso para transmitir contenidos” (A5). Otras veces el atributo se relaciona o permite la acción: “es el que tiene un cargo responsable de transmitir conocimientos” (A7) “es la capacidad de guiar a los estudiantes” (A6) “capacidad de establecer un clima de respeto” (A9)

\***Relación:** Un vínculo que se establece entre profesores y estudiantes, que se construye; puede aparecer vinculada con la acción de enseñar y transmitir.

Dos respuestas se refieren al vínculo docente-estudiantes, 14%: “construcción colectiva que se hace en el aula, la escuela... a partir de generar vínculos donde el respeto es fundamental. (A3)

\***Reconocimiento y Respeto:** En términos de dirigirse al otro, reconocerlo y valorarlo. Puede aparecer solo hacia el docente aceptando de la legitimidad de esa autoridad para el acatamiento, sumisión y no reaccionar en su contra; y recíproco o mutuo también hacia el alumno reconociéndolo como destinatario de la propuesta y ofreciendo un lugar o proyecto de trabajo.

Dos profesores, 14%, se refieren a la AP y el respeto “A partir del respeto...brindando situaciones de diálogo y reflexión” (A10) En las respuestas el reconocimiento aparece hacia el docente pero no se observa reciprocidad.

### 2-Origen o fuente de la que depende la Autoridad Pedagógica:

En las respuestas a: ¿Cómo está compuesta, dónde se origina, de qué depende la Autoridad Pedagógica?

\*Para cinco profesores la AP se origina en su propia función, rol, trabajo o práctica, el 50%, por ejemplo: “se origina desde el primer día y depende de cómo lleve adelante su clase” (A1); “depende de lo que hacemos cuando damos clases” (A2); “se origina en la formación académica pero se desarrolla en la experiencia” (A6)

\*En dos respuestas se ubica el origen y fundamento de la AP en la normativa y aspectos institucionales, el 20%: “depende de políticas educativas” (A5); “del reglamento”(A7)

\*Para tres profesores, 30%, el origen se relaciona con el vínculo

y el respeto con los estudiantes: “Depende del respeto mutuo, del compromiso” (A4) (aparece indicio de reciprocidad en respuesta) “Se origina a partir del respeto” (A101)

### 3-Cambios en la Autoridad Pedagógica y motivos del mismo.

En las respuestas a: ¿Le parece a Ud. que ha cambiado la manera de entenderla/o de vivirla en las escuelas: en qué? Si Ud. percibe que hay un cambio, ¿con qué cree que se relaciona y cuáles pueden ser sus efectos?

La mayoría de los profesores expresó que ha cambiado la AP, nueve de diez profesores contestó que cambió el modo de entender o de vivir la AP y uno no contestó. Motivos o Causas de los cambios en la AP se deben a:

\***Cambios en la sociedad y la familia:** En esta categoría coinciden las respuestas seis profesores: “los alumnos fueron cambiando en la sociedad, los actores tuvieron que adaptarse al cambio, no sólo de los alumnos sino de la familias, para la mayoría de los padres el docente no merece respeto” (A1); “también cambió la familia y los padres ya no se involucran como antes” (A32); “lo que cambió es la sociedad en sí...la educación no cambió, está sufriendo cambios que se producen en la sociedad” (A4)

\***Cambios en los adolescentes:** Cuatro respuestas focalizan en el estudiante como motivos de cambios en la AP: “no es el mismo joven que hace diez años, los chicos son más contestatarios” (A31); “las motivaciones de los alumnos pasan por otro lugar” (A52)

\*Ningún profesor señaló cambios en la escuela como institución u organización como motivo, causa o relación con los cambios en la AP.

\*Un agente se refirió a cambios en el docente, el rol y ejercicio profesional: “los cambios se relaciona con no entender al docente como dueño del saber” (A6)

### **Descripción de lo expresado sobre la autoridad pedagógica, en la narrativa de la situación problema**

Se describe como aparece la Autoridad pedagógica en los Cuestionario sobre Situación Problema vinculada a ella, observando dos dimensiones: 1- *Tipos de situación problema se relata*, 2- *Tipo de intervención del profesor que se vincula con el ejercicio de la AP.*

1- En los instrumentos de reflexión en respuesta a ¿piense una situación-problema en la que Ud. haya intervenido como profesor en donde la “autoridad pedagógica” estuvo en juego? Puede describirse que en siete de las diez narrativas, las experiencias relatadas se refieren a situaciones de indisciplina: no se comportan correctamente en clase, hay desobediencia del alumno a la indicación o pedido del profesor y a veces también hay resistencia activa enfrentando y cuestionando al docente. Por ejemplo, se mencionan escenas de prender fuego el hilo de unos globos (A1) o prender fuego un papel en el aula (A4); molestar en clase escuchando música y cantando interrumpiendo el clima áulico (A3); molestar en clase no dejando continuar con la actividad (A9) Otra de las situaciones se refiere a un conflicto vincular entre compañeros “dos alumnos entran en conflicto a partir de una situación de juego y se disponen a enfrentarse con agresiones” (A6)

Una situación se refiere a una conducta inapropiada de un alumno en clase como conducta de riesgo del adolescente que necesita ayuda. “Un chico estaba sentado en el primer banco...armando un cigarrillo. Me paro y le pregunto que estaba armando, me los da,

debajo del bando tenía más armados. Le pregunto si era tabaco y me dice que no” (A7)

En una situación se hace referencia a dificultades en la enseñanza ya que plantea “los alumnos no se muestran interesados por las actividades a realizar... buscan confrontar o no prestan atención” (A5) 2-Ante estas situaciones la intervención del profesor/a, como AP se orienta a:

\*Intervenir para disciplinar dando indicaciones, órdenes, pedidos para retomar el control de la clase, el clima de trabajo, en ocasiones se incluye con este fin sancionar: “mientras tomaba asistencia, un alumno le da el encendedor a otro que prende el hilo de unos globos. Cuando me doy cuenta le pido que me dé el encendedor, el alumno se niega... como no hizo caso le pedí el cuaderno de comunicados” (A1) (hace referencia a poner un llamado de atención por escrito y citar a los padres)

Otros docentes: “un alumno hace un comentario fuera de lugar en la clase... entonces pongo un llamado de atención al alumno” (A10); “el objetivo era sancionarlos e imponerles un límite por lo cometido en el aula” (A4)

En un relato se observa que la intervención que apunta a disciplinar no puede llevarse adelante por ausencia del personal directivo, como si fuera el indicado o capacitado para ello. Se relaciona con ausencia del “atributo, cargo o capacidad” de autoridad: “el personal directivo no se hizo presente, por lo que se dificultó mi propia intervención... no se realizó ninguna intervención” (A9)

\*Intervenir para construir un vínculo con los alumnos para favorecer o posibilitar el trabajo educativo: “el objetivo principal que me planteé fue empatizar con el grupo... desde el diálogo, banco por banco, alumno por alumno” (A5)

\*Intervención centrada en la enseñanza reconduciendo a temas y contenidos o trabajando la convivencia, como en el caso de un inicio de pelea se propone “reflexionar sobre lo ocurrido... se establecen pautas para que cada uno tenga oportunidad de expresarse y ser escuchado” (A6). Otro ejemplo “se realizó una charla sobre adicciones y salud” (A7) “Se habló de las normas de convivencia” (A2)

\*Otras intervenciones como una que aparece vinculada al cuidado del alumno, esta se da por “derivación” al equipo de orientación y la dirección: “la vicedirectora y el gabinete escolar, que hace un acompañamiento escolar, aun hoy en día siguen el caso fuera de la institución. Una vez que intervinieron ellos yo ya mucho más no pude hacer” (A7)

### **Articulación entre las concepciones expresadas y las intervenciones narradas**

En el análisis de las producciones de cada agente puede observarse que los seis profesores que plantearon una concepción en términos de “acción”, las situaciones narradas en el cuestionarios sobre situación problema, cuatro refieren intervenciones profesionales que se vinculan con acciones dirigidas a disciplinar, regular la conducta de los alumnos, aplicar sanciones; dos refieren acciones dirigidas a la función de enseñanza.

De cuatro profesores que conceptualizaron la AP como atributo, el 50% orientó la intervención a la enseñanza y 25% a disciplinar y el restante a la construcción del vínculo.

Se observa inconsistencias y contradicciones en docentes que

plantearon una concepción de AP vinculada a una relación o vínculo que se construye como “acuerdo conjunto”, “construcción colectiva”; y las intervenciones no se orientan a construir confianza o lazo social, no aparece la construcción de vínculo sino la imposición. Se apela al uso de poder, la acción dirigida a disciplinar, controlar o inhibir la conducta disruptiva en la clase. Otra inconsistencia que puede relevarse en los casos que se planteó la autoridad en términos de reconocimiento y respeto. Allí se hace referencia al reconocimiento al profesor como autoridad para lograr la obediencia de los alumnos en pos del disciplinamiento, no aparece reciprocidad en términos de reconocimiento del alumno.

En relación a las situaciones indisciplina y problema de convivencia afectan actividad pedagógica la intervención se orienta centralmente disciplinamiento, dejándose de lado la posibilidad de trabajar con lo sucedido como elemento para la enseñanza.

### **Primeras Conclusiones**

En las conceptualizaciones sobre AP, se observa un centramiento de la mirada de los profesores sobre su propia función o persona. Tanto los que se refieren a la AP como acción, como atributo o como respeto y reconocimiento refieren estos aspectos a la figura del docente. Solo dos de diez profesores hacen referencia al alumno, al vínculo y a la relación social que implica la autoridad. En la mayoría de las conceptualizaciones la AP se refiere a una función o una investidura que recae en el profesor.

El 43% de las respuestas, expresen conceptualizaciones vinculadas a *acción* que debe llevar adelante el docente. La autoridad en términos de acción permitiría vincularla directamente con la educación en tanto *intervención* o acto hacia el otro que se hospeda, filia, transmite y educa. El educar es una acción jurídica de filiar y reconocer al otro, instituirlo como heredero (Legendre, 1996). Una acción de dirigirse al otro, con un propósito desmesurado: educarlo- modificarlo- formarlo (Antelo, 2005). Pero esto exige tener en cuenta el carácter vincular de la experiencia educativa que implica el reconocimiento del “otro”, del estudiante. Planteada en las conceptualizaciones la acción como propia de los docentes solamente queda enlazada a una idea de educación como *fabricación*, (Meirieu, 1998), donde el alumno sería un sujeto que es construido por lo que otros le hacen, le dan, lo forman o enseñan. En cambio, la acción debe centrarse en el estudiante que se construye a sí mismo, resiste, aprende. Dice Meirieu (op cit), el educador no actúa más que sobre las condiciones que permiten al educando actual por sí mismo.

Para Kojève (2004) la autoridad, a partir del *lazo social y del reconocimiento*, permite el movimiento y la *acción*; posibilita el cambio. Algo hará el sujeto que acepta esa autoridad a partir de su inclusión en un proyecto donde el autorizado puede desplegarse, crecer, desarrollarse, - constituirse y aprender-. A cambio de esto se obtiene obediencia, es decir algo que no hará, no reaccionará en contra de la autoridad. En las respuestas y situaciones planteadas por los profesores, la acción no se refiere al alumno en esos términos, sino solamente a la *no reacción*, no actuar en contra de la autoridad y obedecerla.

Se observa además en las respuestas, que AP no se enlaza al reconocimiento reciproco y al lazo social que habilitarían la operatoria

descripta. De este modo aparece una autoridad *operacionalizada*, en el sentido de disociada del vínculo y de la consideración de la educación en términos políticos como transmisión e inclusión. La AP así operacionalizada y disociada, como acción que debe encararse en solitario por el agente, se vincula en la mayoría de las situaciones, 55%, al *disciplinamiento*. En esto, dado que no se apela a la construcción del vínculo y la confianza (Cornu, 1999), se recurre al uso del poder coercitivo, a través de sanciones o al poder remunerativo mediante calificaciones (Etzioni, 1991). Como resultado, puede plantearse, esto conduce a la deslegitimación del fundamento de la autoridad, socavando el ejercicio de la misma. En relación desdibujamiento del reconocimiento o respeto por parte del profesor al alumno, Honneth (2010) expresa a que el hombre despreciado, humillado, sin reconocimiento, pierde su integridad, sus derechos, su autonomía personal y su autonomía moral. En este escenario podría preguntarse si la agresividad, la desobediencia y la apatía que describen los docentes en sus alumnos se vinculan a lugar poco promisorio que tienen asignado en vínculo con sus profesores en la escuela.

Por otro lado, el 29 % de las conceptualizaciones expresadas por los profesores la AP aparece *objetivada y sustancializada*, como un atributo, como cualidad personal o que se recibiría en la formación profesional o en acto de nombramiento al cargo. Este aspecto puede vincularse a un efecto institucional que ha cambiado. En palabras de Dubet (2006), en el programa de la modernidad, el profesor era un representante de los principios y valores de la institución y tenía una autoridad delegada, representada en el cargo. Hoy el docente siguiendo la misma lógica, reclama ese atributo. Pero la escuela, en el contexto actual de crisis institucional, no puede garantizarlo y lo busca en cualidades y competencias personales o profesionales.

Las intervenciones que dan lugar, el 25% conducen al disciplinamiento y uso del poder de manera similar a lo expresado anteriormente. En un 50% de las situaciones narradas, la intervención profesional relacionada con la AP que fue definida como capacidad o competencia profesional, se orienta en un sentido pedagógico y de enseñanza. Allí se observa que la autoridad se aleja del ejercicio del poder, no se fundamenta en un programa institucional que la sostenga; pero halla su razón en la necesidad y la responsabilidad de los sujetos, constituyéndose, viviendo con otros, transmitiendo cultura, construyendo el espacio en común, el relato compartido.

La Autoridad es garante de la apertura de espacios que posibiliten la emancipación (Rancière, 2003) a través de la acción, la participación, el reconocimiento. Precisamente, la emancipación es que todos puedan afirmarse como parte del mundo. Por eso, la autoridad en educación es lo que permite a través de la construcción de un espacio común y de la enseñanza, a cada uno, aprender, tomar la palabra y así emanciparse.

En relación a los cambios percibidos en la AP por los profesores, es notorio que las causas se atribuyen mayormente a la familia y a los adolescentes, 91%. Puede plantearse que a pesar del compromiso personal, en el análisis hay una desimplicación de la persona del docente y de los efectos de su intervención profesional. La percepción de la realidad social y económica conflictiva no se articula con la percepción sobre la propia práctica, que a la vez deja de lado el

contexto institucional, el carácter colectivo y político y el entramado de una actividad compleja. Esto conduce a dos problemas, por un lado a la individualización en el ejercicio de la docencia y como señalan Alliaud y Antelo (2009) ante los resultados negativos en la escuela, los docentes terminan apareciendo como responsables únicos responsables de la empresa educativa produciendo malestar y frustración. Por otro lado conduce a una disociación, ubicando fuera las causas de lo problemático en una *operación de externalización* (Sinisi, 1999), la responsabilidad se externaliza.

Ante estas problemáticas puede plantearse que la práctica docente demanda un profesor orientado a la indagación y a la enseñanza, en una práctica reflexiva, apoyada en la idea de la educación como actividad compleja, colectiva y política; cargada de conflictos, que requieren posicionamientos éticos y conocimientos expertos, que a la vez se elaboran en el propio escenario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, E. (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio y Diker comps Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Antelo, E. (2006) Dubet: El declive de la institución escolar y el trabajo sobre los demás. Recuperado de: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?textos/libros/>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos. Vol. XXIV pp57-75.
- Baquero, R. y Terigi, T. (1996 ) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) Las pasiones tristes. Sufrimiento psicológico y crisis social. Buenos Aires: SigloXXI.
- Bleichmar, S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. Topia. Psicoanálisis, sociedad y cultura. Año XIV Núm 40.p6. Recuperado de : <https://www.topia.com.ar/.../limites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoanálisis>
- Casal, V. y Néspolo, M. J. (2015) Narrativas docentes: Un dispositivo para repensar las prácticas y construir estrategias hacia la inclusión educativa. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre. Pp67-70.
- Castoriadis, C. (2007) La institución imaginaria de la Sociedad. Buenos Aires: Ensayo Tusquets.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En Elichiry comp. Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate .Buenos Aires: Manantial.
- Cazden, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En : Frigerio, Poggi y Korinfeld comps. Construyendo un Saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Cornu, L. (2012) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. En Frigerio y Diker comps. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc y CEM.

- Daniels, H. (2015) Aprendizaje profesional en espacios de trabajo inter-agenciales. En Selau y Fonseca de Castro organizadores, Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos EDIPUCRS Editorial Universitaria de PUCRS: Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul. Porto Alegre 2015 pp.231-266.
- Daniles, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, California.
- Derrida, J., La Hospitalidad, Buenos Aires, De la Flor, 2000.
- Diker, G. (2008) Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para repensar la educación. Revista Educación y Humanismo. Núm15. Pp58-69. Universidad Simón Bolívar. Colombia. Recuperado de: file:///C:/Users/VAIO-Notebook/Downloads/942-939-1-PB.pdf
- Diker, G. (2012) Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio y Diker comps. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Dome, C. (2015). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: UBA.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del estado. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología social, Vol.16, sin mes pp39-66 Universidad Complutense de Madrid España. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585003>
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, Vol 47 Núm. 2. Pp15-25. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/.../21582>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos aires: Paidós
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992) El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K Koistinen. Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad (pp.157-186). Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y y Cole, M. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work. Vol 14, N° 1.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de profesores de Psicología en formación. Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur.
- Erausquin, C. (2014) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. Revista de Psicología -Segunda Epoca-, [S.I.], v. 13. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>
- Erausquin, C. y Basualdo M.E. (2015) "El giro contextualista", en Erausquin C., y Bur R. (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de Investigación. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López A., Confeggi, X. (2011) Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. pp. 181-198.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., & Meschman, C. (2009c). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica de enseñanza. Anuario de investigaciones, Fac Psi. UBA N° XVI 16, 157-173.
- Etzioni (1991) Organizaciones modernas. México: Limusa.
- Foucault, M. (1992) Microfísica del poder. Madrid: De la Piqueta.
- Freud, S. (1981) Totem y Tabú [1912] Obras Completas. Tomo II. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. (2004) Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En: Elchirry comp Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial.
- González, D.N. (2016). "Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial". Alemania: Editorial Académica Española (EAE). ISBN: 978-3-639-83749-0.
- Greco, M. B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Habermas, J. (2010) Instrumentos para construir una utopía realista. Recuperado de <https://bcehricardogaribay.wordpress.com/2010/07/15/los-derechos-humanos-instrumentos-para-construir-una-utopia-realista/>
- Honneth, A. (2010) Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Recuperado de: <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/HonnethIII.pdf>
- Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Kojève, A. (2004) La Noción de autoridad. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2008): Teoría de la Actividad y Modelos Mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1.
- Legendre, P. (1996) Inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico de occidente. México: SigloXXI.
- Leontiev, A. (1971) "El desarrollo del psiquismo". Ed. Akal.
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein Educador. Barcelona: Ed. Leartes.
- Meirieu, P. (2007) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Recuperado de: [https://www.meirieu.com/ARTICLES/violence\\_argentine.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/violence_argentine.pdf)
- Núñez, V. (2006) Infancia y Menores: El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En: Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Rancière, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona: Leartes.
- Rancière, J. (2006) El odio a la democracia Buenos Aires: Amorrortu
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje.



- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Sinisi, L. (1999) La relación "Nosotros- otros" en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En: Neufeld, M.R. y Thisted J.A. comps. De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Tallone, A. (2011) Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva autoridad. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura. Revista de Educación. Núm. Extraordinario. Buenos aires. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf)
- Tedesco, C. y Tenti Fanfani, E. (2002) Nuevos tiempos y nuevos docentes. Recuperado de: [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes\\_tenti-tedesco.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes_tenti-tedesco.pdf)
- Terigi, F. (2013) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. México: Grijalbo.
- Weber, M. (2002) Economía y sociedad. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid. Visor.