

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

III.4. Representaciones sociales, subjetividades y educación

Intersubjetividad y autoridad. La construcción de las relaciones intersubjetivas desde las voces de docentes y directivos de una escuela media de la ciudad de Neuquén

Castilla, Graciela Inés

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue

gcastilla@speedy.com.ar

Steimbregger, Lautaro

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación “Las relaciones intersubjetivas en instituciones de nivel medio y su vinculación con la construcción del riesgo educativo” (2010-2013) de la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación. El objetivo de este proyecto es comprender las condiciones de educabilidad que se generan en la compleja trama que caracteriza la dinámica de la institución escolar. Más específicamente, el foco está puesto en cómo se configuran y cómo se perciben las relaciones intersubjetivas dentro de la escuela media. Las preguntas que orientan nuestro recorrido son: ¿cómo son las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los integrantes de la institución del nivel medio?, ¿cómo se vinculan estas relaciones con la construcción del riesgo educativo? Si bien el proyecto se enmarca en la Psicología Educacional, la complejidad del objeto de estudio demanda recurrir a teorías y conceptos de otros campos disciplinares, como lo son la filosofía, la sociología y la pedagogía. La investigación corresponde a un estudio de caso, con un enfoque cualitativo y una orientación de tipo etnográfica. Para ello, se optó por los siguientes instrumentos de recolección de datos: un cuestionario inicial a alumnos de 4º año; entrevistas al equipo directivo: Director, Vicedirector, Asesor Pedagógico y Jefe de Preceptores; observaciones intensivas -dos semanas durante toda la jornada escolar-, entrevista a dos docentes y a dos alumnos informantes clave; y finalmente la toma del test “Pareja Educativa” en dos 4º años. La categoría de intersubjetividad es tomada de la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky, y en el marco del proceso de investigación fue ampliada y redefinida para poder dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio. De esta manera, se conceptualizó la *intersubjetividad pedagógica* como el encuentro entre sujetos involucrados en un proceso de construcción conjunta de la subjetividad, situados en un espacio y tiempo escolar determinado (Castilla, 2014). El riesgo educativo se concibe como un fenómeno que forma parte de un proceso cultural y no como una propiedad del sujeto. Siguiendo una línea principalmente socio-histórica, consideramos que el establecimiento de relaciones intersubjetivas contribuye a la producción de condiciones de educabilidad, y en consecuencia son solidarias a la disminución del riesgo educativo. Las relaciones intersubjetivas que se entranan dentro de la escuela media tienen diferentes matices e intensidades según los modos que tienen los actores institucionales de hacerse presentes en la escena educativa. En trabajos anteriores hemos expuesto los resultados del análisis e interpretación de los datos arrojados por la prueba Pareja Educativa tomada a los alumnos de 4º

año de la escuela estudiada (Castilla, Steimbregger y Gallosi, 2012 y 2013a). Luego se continuó cruzando estos datos con las entrevistas realizadas a dos alumnos informantes clave de ese mismo año (Castilla, Steimbregger y Gallosi, 2013b; y Castilla y Steimbregger, 2013). De esto último se pudo observar que los alumnos valoran el proceso de aprendizaje como fundado en la intersubjetividad pedagógica, y reconocen el vínculo educativo como asimétrico, tanto por la diferencia de edades como por la diferencia de posiciones entre docente y alumnos. En este vínculo, el docente aparece como autoridad responsable de la generación de condiciones cognitivas y afectivas para la promoción de aprendizajes; y el alumno necesita estar involucrado y comprometido con su propio proceso de aprendizaje. Consideramos que desde este escenario, es posible contribuir con la disminución del riesgo educativo. En esta ocasión nos proponemos avanzar en este recorrido recuperando las voces de docentes y directivos a través de las entrevistas.

La población estudiantil

En las entrevistas, las docentes caracterizan la población estudiantil a partir de atributos que tienen que ver con “lo humano”, es decir, haciendo foco en cómo son como personas, como adolescentes y jóvenes en un contexto social particular. Por otro lado, cuando hablan de estos jóvenes en calidad de alumnos, éstos son caracterizados por el rendimiento escolar y la actitud frente al estudio. Sin intenciones de ahondar en la distinción entre *jóvenes* y *alumnos*, cabe destacar que el énfasis hecho por las docentes gira en torno a cuestiones que exceden lo estrictamente académico. En sus voces, resuenan en mayor medida las características de la población estudiantil en tanto jóvenes en un tiempo y espacio particulares, que en tanto alumnos involucrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

La profesora de Lengua expresa:

“la calidez, la calidad humana de los chicos es enorme, yo me he encariñado muchísimo con esta escuela, porque los chicos tienen ese grado de acercamiento a uno... en la medida que uno se acerca a ellos”.

“Son chicos humildes (...) son buena gente que es lo más importante, que siempre le digo a los chicos... en la vida no importa si en la lengua no son destacados o unas bestias [sonríe] lo importante es que sean buenas personas, eso no se olvida nunca... de ser buenas personas, de ser honestos (...) de una calidez, sencillos”.

“hay chicos que sólo les falta el afecto, no todos afortunadamente, no todos... pero hay muchos con problemas familiares”.

“todos han sido cursos muy buenos, en rendimiento no (...) en rendimiento es muy diferente, el nivel de exigencia que yo tengo con estos chicos, por ahí, del que tenía hace 21 años”.

Por su parte, la profesora de Biología, dice:

“Yo he estado por varias escuelas, depende mucho, por supuesto, del capital humano, no sé si se lo puede definir, pero esta escuela tiene algo. No sé si se lo puede definir. Nuestros alumnos son especiales, son afectuosos, no tenemos problemas serios de indisciplina, de conducta, ni hablemos de agresiones, ya hace 6 años y pico que estoy acá y esto pasa exactamente... uno ve los chicos con otras realidades acá hay problemas familiares, lo que es la sociedad hoy en día... pero, los chicos son especiales acá, como afectuosos, uno se siente bien acá, das y recibís más de lo que das”.

Cálidos, humildes, honestos, sencillos, afectuosos, buena gente, son adjetivos que califican a los alumnos como personas, como seres humanos, independientemente de cómo rindan en las materias. Características percibidas por estas docentes, a partir de gestos recibidos en la cotidianeidad del aula. En estos fragmentos de las entrevistas, también se puede leer la gratificación de estas docentes al hablar del vínculo que sostienen con los alumnos. Una cierta reciprocidad o *acercamiento* se logra en el vínculo para que estos jóvenes se manifiesten cálidos y afectuosos.

Por otro lado, tanto las docentes entrevistadas como el director, no perciben *problemas de conducta* o *problemas de disciplina* con esta población estudiantil. El director, comparando con experiencias en otras zonas de la ciudad de Neuquén, dice que “los chicos que vienen a esta escuela son santos” y que no tienen problemas de disciplina serios. Los problemas que sí se identifican son los relacionados al contexto familiar. Si bien “problemas familiares” es una expresión amplia e imprecisa, que puede prestar a simplificaciones de la realidad social que viven estos jóvenes, parece incluir algo del orden de la carencia afectiva, como afirma la profesora de Lengua.

A la hora de hablar de lo estrictamente escolar, de la enseñanza y el aprendizaje, la población estudiantil se caracteriza por *no estudiar* y por un *rendimiento* más bajo en relación a otras generaciones de alumnos de esa misma escuela. “Los chicos no estudian (...) están en distinta sintonía”, dice la profesora de Biología. Estas preocupaciones compartidas por las docentes, no tienen que ver con dificultades o problemas en el aprendizaje de los alumnos, sino

con una actitud ante el estudio y la escuela relativamente compartida por esta generación de alumnos.

La relación adulto-joven en la escuela

En las entrevistas realizadas a las docentes, las voces se orientan a describir y caracterizar la relación pedagógica mediada por los afectos, el respeto, la confianza y el diálogo. Son los aspectos socio-afectivos los que generan una particular configuración de la relación docente-alumno en la escuela estudiada. En este sentido, la *autoridad* es mencionada por ambas docentes para dar cuenta de una posición docente necesaria para posibilitar el encuentro intersubjetivo. El vicedirector, por su parte, habla de la posición que asume en la escuela en general, y en la relación con los alumnos en particular. A continuación se presentan algunas características de la relación entre adultos y jóvenes en la escuela a partir de las voces las docentes y del vicedirector.

En primer lugar, se observa la importancia que se le da a los afectos para establecer la relación docente-alumno. Según la profesora de Lengua, una *buena* relación con los alumnos tiene que ser “afectuosa, familiar y respetuosa”. También expresa lo siguiente:

“uno desde el afecto logra el respeto de los chicos, pero desde el afecto no desde el autoritarismo. Y que los chicos después se vayan de la escuela y tengan un recuerdo de uno, no solo por lo que le enseñaste, sino porque fuiste afectuosa con ellos y porque es lo que más valoran, creo que debe haber mucha carencia de afecto.

“Con el afecto es otra actitud [sonríe] es ‘dale que vos podes, dale, dale’. Entonces desde el autoritarismo no se gana nada salvo enfrentamiento”

“en la medida en que en el afecto te los ganes también te los ganas en la asignatura... te los ganas desde la asignatura”.

En estos enunciados se puede apreciar que la docente vincula el trato afectuoso con los alumnos con el respeto, la confianza, y la promoción de aprendizajes, y lo opone a un posicionamiento autoritario. Esta predisposición al trato afectuoso por parte de la docente es, a su vez, reconocida y valorada por los alumnos, quienes responden desde el mismo lugar, como se veía en el apartado anterior. La profesora de Biología reconoce que los adultos de la institución en general, son *sensibles* a los problemas que los alumnos *llevan* a la escuela, y dan respuesta desde la contención, el acompañamiento y la acogida:

“Creo que hay mucha contención acá, acompañamiento. Los chicos, si uno se acerca son de contar sus problemas, con asesoría, los directivos, los preceptores”

“Las personas que trabajan acá, la gran mayoría tienen una gran sensibilidad (...) si se tiene la política de abrir los brazos y acogerlos hace que la cosa funcione”.

En las entrevistas, la palabra *autoridad* fue enunciada para designar un modo de tomar posición en la relación con los alumnos. En la escuela, la relación pedagógica se establece a partir de una asimetría entre las partes, una desigualdad en tanto posiciones, funciones, responsabilidades. Tanto las docentes como el vicedirector se reconocen en una posición diferencial en el encuentro con los alumnos.

La profesora de Lengua, quién oponía afecto y autoritarismo, opone también autoridad y autoritarismo, reconociéndose ella misma como afectuosa y como una figura de autoridad:

“Yo como me considero una persona con autoridad y, cuando me tengo que plantar me planto y, cuando tengo que ser afectuosa lo soy ¿sí?, tengo esa seguridad personal y soy medio maternalista, es decir hago chistes, hago bromas... pero cuando me enojo, me enojo... pero siempre trabajando en la materia, yo de entrada soy así (...) Pero yo soy así en todos los órdenes de la mi vida... en mi casa también soy así, soy muy simpática pero cuando hay que poner los límites, están. Una actitud maternalista”

En este fragmento de la entrevista la docente relaciona su posición docente con una actitud maternal, asociada a su vez, con la seguridad, el cuidado del otro, el afecto, los chistes y los límites. Según la profesora de Lengua, es necesario que se pueda establecer un diálogo constructivo para abordar los problemas que susciten en la relación y para señalar límites a los alumnos, y para esto el docente tiene que poder abrirse a las inquietudes y opiniones de los alumnos, y no operar de modo obcecado y autoritario:

“eso de cerrarse obcecadamente y decirle al chico: ‘no porque no..., y eso no’, ya no va, no lo tolera. A nuestra generación nos paso, nos decían: ‘no porque no y punto’, y uno ni siquiera discutía, pero ellos te lo discuten y me parece muy bien que te lo discutan y que haya que darles una explicación lógica de por qué sí o por qué no de todas las cosas, como yo también exijo de ellos una explicación de por qué van a hacer esto o porque van a hacer lo otro, sino no tiene sentido”.

Esta forma de entender la autoridad docente, se refuerza con las voces de la profesora de Biología y del vicedirector. La primera expresa que la relación con los alumnos “tiene que ser amena, cálida, pero tiene que haber límites, tiene que haber respeto y cierta autoridad, pero no la autoridad entendida como algo rígido”. Por su parte el vicedirector, dice:

“A mí me parece que el contacto con el alumno, por ejemplo, en el recreo es fundamental. Uno tiene que olfatear el ambiente que hay, el léxico que se habla, las cosas que se dicen, los chistes, las bromas y, que los alumnos vean en definitiva que uno no es otra cosa que un adulto con responsabilidad sobre ellos, pero la forma de

llegar a los alumnos es estar entre ellos. El alumno tiene que poder encontrar al vicedirector en un pasillo, pararlo y hablar con el vicedirector como un hecho natural, que es lo que ocurre acá en la escuela”.

“la idea es que la relación vaya construyéndose sobre la confianza. Es decir, yo me pongo en la cabeza del pibe y lo que yo quiero que piense el pibe es: ‘M. no es un loco, es alguien que sabe tomar las decisiones. Se podrá equivocar, pero no es un loco, no es un autoritario, tiene confianza y está de nuestro lado y nos entiende. Más allá de que nos ponga límites porque está bien que nos ponga límites”’.

“La idea es que detrás de cada decisión que uno toma, sobre todo de aquellas en las cuales ellos resultan perjudicados, tienen una explicación. Porque si no se le ocurrió a M. Y ¿Quién es M.? ¿Un enviado de Dios? No”

La explicación y la argumentación aparecen como mecanismos del diálogo para lograr acuerdos o para sostener posturas sin que parezcan arbitrarias o autoritarias. La confianza, la calidez, el respeto, el trato afectuoso, el diálogo no se oponen a la demarcación de límites ni al ejercicio de la autoridad por parte de los adultos. De este modo los entrevistados diferencian la autoridad de posturas autoritarias, rígidas y arbitrarias.

La autoridad que se esboza en esta escuela

Según lo expresado por las docentes, el director y el vicedirector, se puede caracterizar un modo particular de pensar y ejercer la autoridad en esta escuela. A continuación se presentan algunos rasgos de la relación entre adultos y jóvenes en tanto autorizados-autorizantes.

1. La autoridad, o la relación de autoridad (Hernández, 2013), parte de una desigualdad o asimetría que refiere a posiciones diferenciales. En la educación media esta asimetría se asocia con una distancia intergeneracional entre adultos (docentes, directivos, asesores, personal de maestranza, etc.) y adolescentes-jóvenes (alumnos). Sin embargo, siguiendo a Débora Kantor (2008), en esta relación:

“el término *adulto* no remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los adolescentes y jóvenes configurada por el lugar desde el cual se establece vínculo con ellos/as, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego. En este sentido, la edad, la «distancia», es una variable importante, pero no siempre definitoria” (p. 66).

La asimetría irreductible en el campo pedagógico corresponde a las posiciones y responsabilidades adjudicadas a los que enseñan y a los que aprenden. Docentes y directivos (entre otros), en tanto adultos, tienen responsabilidades sobre los jóvenes. Varios autores

reconocen esta asimetría como constitutiva del vínculo docente-alumno, o adulto-joven en contexto escolar. Según Mariano Naradowsky (2007: 5):

“En la escuela, docentes y alumnos no son equivalentes ni se corresponden porque hay uno de ellos que debe responsabilizarse y velar por los otros (...) Ser educador significa asumirse como un adulto autónomo, con pensamiento propio y con responsabilidad sobre sí mismo y sobre los alumnos. Ser educador significa estar concientes de que somos portadores de la ley (ley que muchas veces está para ser revisada), y que en tanto responsables acarreamos la última palabra”.

Las docentes y los directivos entrevistados se reconocen como adultos responsables frente a los alumnos, y desde esa posición se hacen presentes en la escuela. Son *responsables*, porque se disponen a *responder* por los alumnos, sus inquietudes y sus problemas. En tanto adultos, deben estar “bien parados” (Kantor, 2008) para posibilitar procesos formativos relevantes, y para construir discursos y prácticas que habiliten experiencias educativas fundantes a través del diálogo. Esta singular posición que debe asumir el adulto en la relación pedagógica, no debe confundirse con otras modalidades de relación que pueden darse en la escena educativa.

2. La autoridad difiere del autoritarismo. La asimetría que se evidencia y se sostiene en la relación pedagógica, no remite a una forma de poder o violencia del adulto-docente sobre el joven-alumno. Según Hannah Arendt (1996), si bien toda autoridad implica obediencia, ésta “excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (p.102). Por otro lado, y siguiendo a Alexander Kojève (2005), sólo se tiene autoridad sobre lo que puede reaccionar, pero a su vez, eso que puede reaccionar se abstiene consciente y voluntariamente de hacerlo. En este sentido, solo hay autoridad si es reconocida como tal, si es autorizada. Si entre los adultos y los jóvenes de la escuela estudiada se logra establecer vínculos de autoridad, es porque los alumnos reconocen a estos docentes y directivos como figuras de autoridad. De este modo, la relación pedagógica es una relación autorizado-autorizante/s.

Los entrevistados no confunden autoridad con autoritarismo y arbitrariedad: “no la autoridad entendida como algo rígido”, “eso de cerrarse obcecadamente y decirle al chico: ‘no porque no..., y eso no’, ya no va”. Tampoco se desligan de su responsabilidad como adultos: “cuando me tengo que plantar me planto”, “cuando hay que poner los límites, están”. Siguiendo a Kantor (2008: 70): “la asimetría y la autoridad que interesa reconstruir no remiten, por cierto, a la prerrogativa infundada o a la imposición arbitraria por parte del adulto, sino a su responsabilidad

ineludible”. Esta responsabilidad que las docentes y los directivos asumen, es a su vez, soporte de procesos de enseñanza y aprendizaje:

“El docente debe hacerse cargo de su ineludible ejercicio de autoridad para la concreción del acto educativo, y la escuela debe volverse un lugar autorizado pero no autoritario que no disuelva las asimetrías sino que las vuelva motor de trabajo, y las ponga en diálogo y fricción con las otras formas de relación (igualdad, diferencia, autonomía) entre alumnos y maestros. Creemos que el docente debe ser alguien que se sienta autorizado a serlo, y como tal, sentirse capaz a su vez a autorizarles mundos a sus alumnos” (Pineau, 2007: 4).

El docente no es autoridad por el sólo hecho de *ser* docente, o por ocupar dicha posición, sino que pueden hacer ejercicio de la autoridad tras haber sido autorizados por los alumnos. Algo debe construirse en la relación para que el docente pueda ser erigido como autoridad, pues “no es el mero *estar allí* lo que opera como condición de posibilidad, sino las formas en que se despliega esa presencia y los significados que adquiere” (Kantor, 2008: 71). Por otro lado, los alumnos autorizan, en la medida en que reconocen ciertos rasgos y actitudes en los docentes que habilitan el encuentro.

3. Los entrevistados hablan de contención, acompañamiento, acogida, escucha (profesora de Biología), confianza, respeto, trato afectuoso (profesora de Lengua), como gestos y actitudes que configuran una posición particular en el encuentro con el otro. Gestos y actitudes adoptadas por los adultos de esta escuela para recibir a los alumnos, y a partir de las cuales son reconocidos como autoridades. El *acercamiento* de los adultos permite el *acercamiento* de los jóvenes, como decía la profesora de Lengua. Sólo son autorizados quienes logran encontrar puntos de contacto y encuentro con los jóvenes y sus demandas e intereses. Mientras más fría, rígida y distante se muestre una persona en posición de docente, menos posibilidades tiene de convocar el interés de los alumnos en la clase. Los jóvenes de hoy valoran que el docente se preocupe por lo que les pasa y se muestre predispuesto a ayudarlos ante las tareas escolares pero también ante asuntos vitales (Castilla, Steimbregger, Gallosi, 2013b). La demostración de confianza en que ellos *pueden* es clave, tanto para establecer un buen vínculo con ellos, como para promover aprendizajes. Siguiendo a Laurence Cornu (1999), la confianza, como hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una actitud constitutiva de la relación pedagógica. Confianza mutua: el docente tiene que confiar en que sus alumnos puede (hacer, decir, aprender) para pararse frente a ellos y que la clase tenga sentido, pero también los alumnos tienen que confiar en la presencia y la palabra del docente para recibir lo que éste ofrece como algo genuino. Siguiendo a Kantor (2008: 67),

“educar en torno a la confianza, en dirección a la emancipación, remite a la *necesidad de adultos* que tienen los niños, los adolescentes y los jóvenes para incluirse en el mundo, para apropiarse de él y para transformarlo”.

4. El afecto es otro elemento presente en las relaciones de autoridad que se establecen en la escuela con los adultos entrevistados. La *actitud maternalista* que dice asumir la profesora de Lengua, se asocia con la *autoridad paternalista* distinguida por Sennett (1982). El sociólogo denomina *paternalismo* a una imagen posible de la autoridad, una ligada al amor: la autoridad paternalista implica un poder ejercido para el bien y el cuidado de los otros. La imagen de autoridad opuesta, sin amor, es la de la persona autónoma, que no se preocupa por el otro.

Como se mostró más arriba, la docente pone al afecto en un lugar central para establecer relaciones con los alumnos. Una actitud afectuosa, y a la vez, responsable: hace y permite que hagan chistes, atiende a las inquietudes, se reconoce como afectuosa, pero también pone límites, como portadora de la ley (Naradowsky, 2007). La profesora de Biología también reconoce este doble carácter del docente como posibilitador del encuentro entre adultos-docentes y jóvenes-alumnos. Para ella, la relación tiene que ser cálida y amena, pero también respetuosa. El vicedirector, por su parte, dice: “uno no es otra cosa que un adulto con responsabilidad sobre ellos, pero la forma de llegar a los alumnos es estar entre ellos”. Ese “estar entre ellos” permite consolidar relaciones de confianza mutua y establecer el diálogo como un *hecho natural* (que también permite los chistes), sin descuidar las posiciones diferenciales de toda relación pedagógica.

Estos modos de relación adulto-jóvenes, generan condiciones afectivas que posibilitan procesos de aprendizaje y de despliegue subjetivo por parte de los alumnos. Como decía la profesora de Lengua: “en la medida en que en el afecto te los ganas también te los ganas en la asignatura”. En este sentido, y siguiendo a Carlos Skliar (2014), es preciso “devolver la educación a la patria de los afectos”, esto es, ponerla del lado de las grandes sensaciones, sentimientos y pasiones humanas, del lado de la hermandad, la fraternidad, la igualdad, la amistad. Así como la misma docente concebía su posición docente como una posición maternal, al establecer una relación afectuosa y responsable con sus alumnos, la tarea de educar tiene que poder estar ligada a los afectos humanos. Los afectos y la responsabilidad de los docentes pueden estar presentes tanto en los permisos como en las exigencias, tanto en el uso del humor y los chistes como en las sanciones y la puesta de límites. En la educación se juega el cuidado tanto de

lo nuevo como de lo viejo, es decir, tanto el cuidado de los alumnos y lo que traen de nuevo, como del mundo que como adultos hemos construido. En palabras de Hannah Arendt (1996: 196):

“la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común”.

5. En tiempos de *crisis de la autoridad* (Arendt, 1996; Greco, 2007, 2011, 2012), se propone su reivindicación. La autoridad que se pretende erigir o restablecer en el campo educativo, tiene que ver con una autoridad que promueva la novedad, el movimiento, la interrupción, el deseo, la singularidad, el encuentro (Greco, 2011), la recepción, el reconocimiento y la acogida (Antelo, 2005). Una autoridad que funde algo distinto, novedoso y creativo, que ofrezca espacios de despliegue subjetivo y de libertad, que tome la responsabilidad de sostener lo nuevo que crece en los alumnos y los propios docentes (Greco, 2011). Esta figura de autoridad es la que se esboza en la escuela estudiada a partir de las voces de las docentes y los directivos. Este modo entender la autoridad, resulta solidaria con la noción de intersubjetividad pedagógica (Castilla, 2014):

“El proceso de intersubjetividad pedagógica necesariamente se funda en una autoridad responsable (...) cuando la autoridad es entendida sólo deontológicamente no genera vínculo intersubjetivo, mientras que entendida como relación y sustentada en los principios filosóficos de igualdad y de responsabilidad, es posibilitadora del vínculo intersubjetivo”.

Desde esta posición teórico-conceptual, se considera que la autoridad que se esboza en la escuela estudiada ofrece condiciones favorables para el establecimiento de intersubjetividad pedagógica. Las relaciones que los adultos de la escuela establecen con los alumnos, caracterizadas por el afecto, el respeto, la confianza, el diálogo, y sin perder de vista la responsabilidad adulta en la construcción y/o marcación de límites, son promotoras de condiciones de educabilidad; y por ende también, contribuyen a la disminución del riesgo educativo en la población estudiantil. Como se vio más arriba, la relación entre el trato afectuoso mutuo y el aprendizaje de la asignatura lo hace la profesora de Lengua. Si bien las docentes

reconocen la falta de estudio y el bajo rendimiento en la población estudiantil, lo hacen en relación a otras épocas, otras generaciones, otras experiencias, por lo que no se puede reducir estos fenómenos a una cuestión meramente pedagógica o didáctica. La relación de los alumnos frente al estudio en esta época, difiere en gran medida con experiencias educativas de años atrás. Este es un tema que queda pendiente para futuros estudios.

Reflexiones finales

En este estudio, al indagar en torno a los modos de establecer relaciones intersubjetiva entre los actores institucionales, el concepto de autoridad fue un punto de llegada. Los cuatro entrevistados (dos docentes, el director y el vicedirector) hacen mención de la autoridad para caracterizar un modo de hacerse presentes en la institución educativa. La autoridad a la que refieren, en primer lugar, tiene que ver con una posición particular adoptada en el trato con los alumnos, desde el rol y las funciones que la institución delimita. Una posición que es, a su vez, reconocida como autoridad por los alumnos. En segundo lugar, la autoridad implica para estos actores la construcción de límites y normas de convivencia compartidas y sostenidas. La responsabilidad del adulto ante los alumnos es ineludible en la tarea educativa. Por último, y sin oponerse a lo anterior, esta autoridad se encuentra caracterizada por el afecto, el respeto y la confianza. El diálogo resulta una herramienta fundamental para lograr dicho modo de relación. Consideramos que estas características que adoptan las figuras de autoridad, tanto docentes como directivos, son clave en la producción de intersubjetividad pedagógica en la escuela media. A su vez, el establecimiento de este tipo de relación es solidario con la construcción de condiciones de educabilidad y la disminución del riesgo educativo en la población estudiantil.

Referencias Bibliográficas

- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Recuperado de <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?/textos/ensayos/>
- Arendt, H. ([1954] 1996). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Castilla, G. (2014). Intersubjetividad pedagógica. *Revista INDI*.
- Castilla, G; Steimbregger, L (2013). *Las relaciones intersubjetivas desde la percepción de los alumnos. Un estudio en una escuela de nivel medio de la ciudad de Neuquén*. Trabajo

presentado en el IV Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes, Mar del Plata.

Castilla, G; Steimbregger, L; Gallosi, L (2012). *Las relaciones intersubjetivas y su vinculación con el riesgo educativo en nivel medio. Un análisis a través del instrumento "Pareja Educativa"*. Trabajo presentado en el XV Congreso Colombiano de Psicología, Bogotá.

Castilla, G; Steimbregger, L; Gallosi, L (2013a). *Representaciones acerca de la relación pedagógica en la escuela media. Un análisis a partir de la toma de la Pareja Educativa*. Trabajo presentado en el Congreso de educación I internacional II nacional, San Juan.

Castilla, G; Steimbregger, L; Gallosi, L (2013b). *La relación pedagógica a partir de la perspectiva de los alumnos del nivel medio. Un análisis desde la toma del test "pareja educativa"*. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (Comps.) (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.

Hernández, A. (2013). Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En A. Hernández y S. Martínez (coords.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Gral. Roca: Publifadecs.

Kojève, A. ([1942] 2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Narodowsky, M. (2007) Apuntes sobre la autoridad y la escuela. *Revista 12(ntes)*, 2(11)

Pineau, P. (2007) Autorizar el mundo. *Revista 12(ntes)*, 2(11)

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama.

Skliar, C. (6 de marzo de 2014). Videoconferencia [Archivo de video]. Recuperado de <http://virtual.flacso.org.ar/mod/page/view.php?id=19897>