

## Consideraciones acerca de la autoridad en las escuelas. Capítulo de una experiencia de investigación

### Considerations about authority in schools. Chapter of a research experience

ARTÍCULO

**Alejandra Casarejos**

Universidad de Buenos Aires. Contacto: [acasarej@hotmail.com](mailto:acasarej@hotmail.com)

*Recibido: septiembre de 2019*

*Aceptado: noviembre de 2019*

#### Resumen

La escuela ha dejado de dar respuestas a las nuevas y diversas demandas. Frente a esta complejidad es que se han creado desde el sector estatal nuevos dispositivos y elaborado normativa y documentos de apoyo en la gestión para favorecer un cambio de paradigma en las prácticas. El objetivo de la investigación -de la que este artículo constituye un capítulo de la misma- fue explorar las representaciones sociales puestas en juego entre docentes e integrantes de equipo de orientación escolar alrededor de dos prácticas: la de orientar y la de intervenir institucionalmente en escuelas primarias del partido de La Matanza. Los resultados obtenidos dan cuenta que viejas representaciones mantienen prácticas instaladas en otros tiempos reforzadas éstas por una lógica donde predomina un pensamiento binario y cierto.

La práctica de Orientar aunque despierta críticas al interior, organiza y, desde ahí, brinda certezas (eficacia simbólica).

La práctica de intervenir institucionalmente provoca resistencia porque su lógica novedosa cuestiona en los hechos, categorías como la jerarquía, la división social del trabajo entre los que piensan y los que ejecutan, y un tipo de autoridad. Estas categorías constituyen el andamiaje de prácticas tradicionales al interior de las escuelas.

Inicialmente se presentan los objetivos de la investigación y aspectos metodológicos para pasar luego a un aspecto de los resultados señalados que es el de la *autoridad pedagógica*. A continuación se articula la dimensión de autoridad pedagógica con algunos textuales de entrevistas de las actoras y por último se presentan algunas reflexiones a modo de conclusiones.

**Palabras clave:** práctica de orientar; práctica de intervenir institucionalmente; docente; equipo de orientación escolar; autoridad pedagógica.

#### Abstract

The school has stopped responding to new and diverse demands. Faced with this complexity, new devices have been created from the state sector and have developed regulations and supporting documents in management to favor a paradigm shift in practices. The objective of the research - of which this article constitutes a chapter of it - was to explore the social representations put into play between teachers and members of

the school guidance team around two practices: to guide and to intervene institutionally in primary schools of La Matanza. The results obtained show that old representations maintain practices installed in other times reinforced by a logic where binary and true thinking predominates.

The practice of Orientation, although it raises criticism of the interior, organizes and, from there, provides certainty (symbolic efficacy).

The practice of intervening institutionally causes resistance because its novel logic questions the facts, categories such as hierarchy, the social division of labor between those who think and those who execute, and a type of authority. These categories constitute the scaffolding of traditional practices within schools.

Initially, the objectives of the research and methodological aspects are presented to then move on to an aspect of the results indicated, that of the *pedagogical authority*. Next, the pedagogical authority dimension is articulated with some textual interviews of the actors and finally some reflections are presented as conclusions.

**Keywords:** practice of orientation; practice of intervening institutionally; teacher; school guidance team; pedagogical authority

## Introducción

Las instituciones educativas son interpeladas por situaciones no previstas por los sistemas educativos tradicionales homogeneizantes - normalizantes de la modernidad; de este modo, prácticas conocidas dejan de dar respuesta a problemáticas que irrumpen como novedad.

Ante este estado de la cuestión desde la política educativa, se ha elaborado normativa y documentos de apoyo y creado nuevos dispositivos al interior y por fuera de las escuelas para optimizar el trabajo de docentes y Equipos de Orientación Escolar (en adelante EOE) respecto de la demanda y así favorecer un cambio de paradigma en las prácticas. Sin embargo, observamos que en el abordaje de la misma, las prácticas no se han modificado de manera profunda.

En el área de los equipos de orientación escolar, a partir del año 2000 se comenzó hablar del paradigma de la complejidad que piensa a los sujetos plenos de derechos. De hecho, en el año 2007 se modificó el nombre de la estructura a nivel central pasando a ser lo que se conoce hoy como modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social para avanzar en la idea de un trabajo desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad con un abordaje especializado en operaciones comunitarias dentro del espacio escolar.

En el área de docentes de educación primaria también se buscaron nuevos dispositivos para distribuir y aliviar el trabajo de docentes y de equipos de orientación escolar respecto de la demanda que comenzaba a ser mayor, diversa y en ocasiones ambigua; de hecho se crearon las reuniones de equipo escolar básico (Com.1/08) como una forma de provocar la disponibilidad de los distintos actores (equipo directivo, docentes,

equipo de orientación) para intercambiar y buscar estrategias conjuntas respecto de lo que se visualiza como problema en la institución y/o para optimizar las prácticas.

Por la naturaleza de este problema, se diseñó un estudio cualitativo cuyo objetivo fue explorar las representaciones sociales en juego entre docentes e integrantes de EOE alrededor de dos prácticas: la de orientación y la de intervención institucional en escuelas primarias del Partido de La Matanza. Dicho objetivo se sostuvo en el entendido por un lado, de que existe cierta ambigüedad y desconocimiento en el alcance de los conceptos que engloban a estas prácticas y por otro lado, de que ambas prácticas se encuentran en relación directa con la tramitación de los problemas y nuevas demandas al interior del dispositivo escolar; al mismo tiempo, el estudio permitió conocer las condiciones actuales sobre las que el cambio desde un paradigma tradicional (derivacionista, trabajo fragmentado) a uno de corte institucional se postula.

Los resultados obtenidos dan cuenta que viejas representaciones mantienen prácticas instaladas en otros tiempos reforzadas éstas por una lógica donde predomina lo binario, la certeza. La práctica de orientación aunque despierte críticas al interior, organiza y desde ahí, brinda certezas (eficacia simbólica).

La práctica de intervención no técnica ni instrumental<sup>1</sup> sino institucional, provoca resistencia porque su lógica novedosa cuestiona categorías como la jerarquía, la división social del trabajo y un tipo de autoridad, las cuales constituyen el andamiaje de prácticas tradicionales al interior de las escuelas.

Los sistemas favorables a innovaciones en el orden de la representación, incipientes en tres integrantes de equipos de orientación, se asocian a la función en el sistema escolar y no a la zona de pertenencia de la escuela.

Por tratarse de un estudio cualitativo, el estudio se sostuvo en el interés por comprender parte del problema más que por la generalización de los resultados.

En este artículo se considera sólo un aspecto de los resultados señalados. Se trata del tema de la autoridad pedagógica, pieza clave en la estructura del problema.

## **Metodología**

---

<sup>1</sup> La intervención institucional se refiere a una perspectiva atenta a las subjetividades y a lo singular que emerge entre relaciones. No se trataría como en una intervención meramente instrumental, de mejorar rendimientos per se, o de sostener la matrícula, o de contener situaciones de conflicto social o de mejorar la calidad educativa por fuera de los sujetos (Greco, *sf*)

Por el carácter del tema a abordar, se trató de un estudio<sup>2</sup> exploratorio/descriptivo, cualitativo, con muestra intencional de actores, no probabilística (Sampieri, 1991).

Se eligió el Distrito (Partido) de La Matanza por cuanto el acceso al mismo estuvo facilitado por constituir la zona de mi trabajo en educación.

El Distrito de la Matanza cuenta con una gran cantidad de escuelas primarias de gestión estatal que son aquellas que interesaron a los fines de esta investigación dado que un alto porcentaje de ellas posee en su planta orgánica funcional Equipos de Orientación Escolar.

- El objetivo general fue explorar las representaciones sociales que se ponen en juego entre docentes e integrantes de EOE alrededor de la orientación y la intervención en contextos escolares.

Dentro de los objetivos específicos se consideró:

- Indagar cómo interpretan los docentes y los integrantes de Equipos de Orientación Escolar los conceptos y prácticas de orientación e intervención en contextos escolares.
- Identificar cómo se configuran y tramitan los temas y problemas escolares desde el punto de vista de la intervención institucional desde los docentes e integrantes de Equipos de Orientación Escolar.
- identificar las condiciones sobre las que las prácticas de orientación e intervención tienen lugar.
- Examinar Documentos de Apoyo y Normativa vigente de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, del Nivel Primario, y de elaboración conjunta, que guarden relación con la temática en referencia.

La elección de escuelas se basó en criterios de accesibilidad (ya señalado) y heterogeneidad: se seleccionaron 7 localidades con distinto índice de vulnerabilidad social de un total de 15 que existen en el partido.

El ingreso a las mismas fue mediado por Inspector jefe distrital. El criterio para la elección de docentes e integrantes de EOE para ser entrevistados fue el de disponibilidad para mantener una entrevista. Previo a ello se les acercó la propuesta a investigar por escrito. La conformación final de la muestra fue de doce escuelas en total distribuidas en 7 localidades (2 escuelas por localidad en la mayoría) con 21 entrevistadas (en cada escuela se entrevistó a dos docentes y en la otra a dos integrantes de EOE).

---

<sup>2</sup> *Representaciones sociales de docentes y equipos de orientación escolar en escuelas primarias del partido de La Matanza.* Para mayor detalle ver en repositorio UNQ <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/979>

**CUADRO DE CONFORMACIÓN DE MUESTRA**

Escuela/Área	Entrevistas	Cantidad
Ramos Mejía	Docentes	1
Ramos Mejía	Integrantes EOE	2
Cdad. Evita	Docentes	2
Cdad. Evita	Integrantes EOE	2
Laferrere	Docentes	1
Laferrere	Integrantes EOE	1
Villa Celina	Docentes	2
Lomas del Mirador	Integrantes EOE	2
San Justo	Docentes	2
San Justo	Integrantes EOE	2
Villa Madero	Docentes	2
Villa Madero	Integrantes EOE	2
<b>Total</b>		21

La producción de datos se hizo por triangulación de instrumentos y fuentes poniendo énfasis en los relatos de las distintas actrices y la indagación en la normativa y documentos oficiales.

Las fuentes utilizadas fueron Normativa y Documentos de Apoyo. Se consideraron todos los materiales que aparecen en el portal oficial de la DGC y E hasta el 2017, dando por entendido que el criterio de inclusión de estos materiales en este portal es su vigencia en las políticas educativas actuales.

**MATERIAL RELEVADO**

Lectura superficial de 200 documentos	Selección de 30 doc. para su lectura detallada:	Destinatarios:
	-solo docentes nivel 1ario Normativa → Resoluciones/Disposiciones/Artículos de Leyes. - para ambxs actores Recursos Pedagógicos → Documentos de Apoyo y Comunicaciones	

En cuanto al instrumento, se trató de una entrevista semi-estructurada con ejes de indagación común lo que permitió comparar las respuestas obtenidas. Además, permitió identificar unidades de sentido que remiten a un modo de decir y que guardan relación con los conceptos que orientaron el estudio. Las entrevistas permitieron acceder a cierta intimidad en la tarea diaria y a las interpretaciones personales sobre los fenómenos de interés para la investigación (Sautu y otros 2005) más allá de las respuestas de carácter formal o de ciertas evasivas que pudieran aparecer en ocasiones.

El análisis y la relación entre todas estas fuentes e instrumentos permitió avanzar en complejidad.

La razón de este abordaje radicó, siguiendo a Denzin, en la *vigilancia interna* que implica este modo dentro de la metodología cualitativa (citado en de Souza Minayo, 1997).

## **Autoridad**

Distintas han sido las formas organizativas políticas que hombres y mujeres se han dado a lo largo de la historia, incluyendo en esto a las sociedades pre-estatales. Diríamos que estas formas precedieron a una conceptualización de lo que se conoce hoy como autoridad. El contractualismo puso en el debate esta cuestión de la autoridad bajo la forma de contrato o pacto encarnado en la figura del estado. Uno de los contractualistas clásicos, quizás el más oscuro de ellos, T. Hobbes escribía en 1651

...Esta es la generación de aquel gran LEVIATÁN, o más bien (hablando con más reverencia), de aquel dios mortal, al cual debemos, bajo el Dios inmortal, nuestra paz y nuestra defensa.

Porque en virtud de esta autoridad que se le confiere por cada hombre particular en el Estado, posee y utiliza tanto poder y fortaleza, que por el terror que inspira es capaz de conformar las voluntades de todos ellos para la paz, en su propio país, y para la mutua ayuda contra sus enemigos, en el extranjero (p. 72).

La cita anterior intenta situar algunas coordenadas por las que rondaba la discusión respecto del problema que plantea la tensión entre lo individual y lo común. Ya fuese que se tratara de una autoridad basada en la idea de la naturaleza de los hombres, como en la idea de autoridad de voluntad divina.

Desde una mirada histórica, el Estado ha tomado formas desde una diversidad de modelos (polis, monarquías, estado nación) cada una con matices diversos entre sí; no obstante pareciera, que los resortes de participación que se da cada sociedad -que puede variar desde una nula participación a formas más democráticas- conviven muchas veces con sistemas de ideas similares. Por ejemplo: la idea de 'naturaleza humana' o la idea de 'el hombre como ser social' coexisten en las distintas sociedades. La autoridad entonces ha tenido y tiene, implicancias *políticas*, ha tenido y tiene que ver con el ejercicio del *poder* y de los derechos (individuales y colectivos o sociales), y ha tenido y tiene que ver con *quién* encarna ese lugar. Desde ahí sociólogos como Max Weber (2008) han construido una tipología para pensar los modos en que cada quién ejerce esa autoridad. No ahondaremos en ello en esta oportunidad, pero podemos adelantar que todos estos desarrollos han impactado de manera directa en la política y en los sistemas educativos.

*Autoridad pedagógica*

La categoría de autoridad pedagógica intenta aportar y profundizar el debate de la autoridad desde una problematización situada, centrada en los escenarios educativos, que acontecen en este tiempo. Es que como decíamos, el fenómeno de la autoridad es histórico y cómo tal, le cabe la pregunta sobre ¿a qué se considera autoridad hoy? Más específicamente, ¿a qué y quién se considera autoridad pedagógica hoy?

El texto de Beatriz Greco, *La autoridad (pedagógica) en cuestión* (2007), anuncia que el problema de la autoridad -que también transcurre en el terreno de la educación- ha sido interrogado, criticado, en tiempos de transformación y se propone revisar las condiciones de este tiempo. Tiempos de transformación e incertidumbre dirá la autora. Agregamos a ello, que el *pensar sin estado* de Lewkowicz (2006) muestra ya no la crítica asino el declive *del* Estado en la era de la fluidez. Una consecuencia importante para la escuela en este sentido es que este Estado no puede por ende, sostener su anterior fuerza simbólica y por ende tampoco las de la familia y la escuela. Parte de esta fuerza simbólica de la modernidad se ubicó en la idea del progreso y sutransmisión intergeneracional.

Greco (2007a) en un esfuerzo por aportar en un escenario de crisis de autoridad, hace una revisión de las actuales definiciones del concepto. Una de las cuestiones que aparece en algunas de ellas es la idea que asocia *autoridad* con el *poder* de un sujeto o institución sobre otros, por derecho o por hecho, de manera legítima o no, mediante la fuerza o la persuasión; haciendo equivalente autoridad con poder.

Lejos de esa perspectiva, Greco (2007b) nos propone pensar una autoridad que como tal, se erija sobre la base de su reconocimiento. Diríamos, no es autoridad quien ocupa un lugar así nombrado; estará por verse si alumnos, docentes, equipos de orientación, inspectores y demás actores reconocen a sus 'autoridades' como tal. Será condición para ello, y he aquí otro rasgo necesario que nos propone la autora para pensar la autoridad hoy, aquel que tiene que ver ya no con ejercer el poder sobre otro en razón a un lugar de jerarquía sino por el hecho de pertenecer a un grupo y asumir un lugar de responsabilidad, contando con alguna experiencia de importancia para ese grupo y fundamentalmente, por habilitar los espacios para que la palabra y las acciones de los otros se libere. Se tratará de una autoridad que se haga cargo de recibir a las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Greco (2007c) propone, de la mano de Ranciere, una autoridad basada en la igualdad y en la ignorancia. Para ser más exactos, se trata de una igualdad en la ignorancia; una ignorancia que en ese punto, nos iguala. Una autoridad que emancipe en el sentido filosófico de transformación subjetiva... ¿a quién? A niños y jóvenes, a partir de "estar allí", para, desde ahí, promover el recorrido propio de cada alumno, recorrido de búsqueda en- agregamos-sus propias palabras, sensaciones, imágenes, sentimientos, pensamientos. Pero la respuesta no termina ahí: emancipar también, la propia autoridad si produce una mirada crítica sobre sí y un cuidado de sí misma. En ese punto emanciparse

como autoridad implica a un autorizar-se en el sentido de construir un espacio propio, reflejo de un proceso de subjetivación, haciendo propia una palabra, recreada con otras pero diferente al mismo tiempo.

No se trata entonces del intento de recuperar la autoridad en el sentido de la modernidad tal como mantienen algunas de las definiciones aludidas. Se trata de resignificar su valor en prácticas que son sociales. Ya lo hemos dicho, se trata de un fenómeno histórico sujeto por tanto a resignificaciones. A la luz de desarrollos como el foucaultiano -que veremos a continuación- podemos mejor entender este fenómeno en su especificidad.

Para terminar este apartado mantengo, para retomar hacia el final, la pregunta por las condiciones para que la ignorancia se vuelva valorada en tanto fuente de experiencia y para que la emancipación tenga lugar.

### *Autoridad y Poder*

En la página anterior, decíamos que muchas de las definiciones actuales, diluyen las categorías autoridad y poder al punto de perder su especificidad, es decir, que se vuelven la misma cosa.

Poder y autoridad se relacionan entre sí. Más precisamente, se trata de relaciones de poder y relación de autoridad con otras. Poder y autoridad se despliegan entonces, en un marco de relación. Desde la perspectiva de Foucault<sup>3</sup>(1981) el poder no está localizado, es un conjunto que invade todas las relaciones sociales. No actúa por represión sino por normalización, o mejor dicho, no se limita a la exclusión ni a la prohibición, ni se expresa ni está prioritariamente en la ley. El poder produce positivamente sujetos, discursos, verdades, saberes, realidades que logran penetrar todos los nexos sociales; a esto nos referimos con que no está localizado, sino en multiplicidad de redes de poder en constante transformación, las cuales se conectan e interrelacionan. Advertimos que el punto máximo de normalización es la normalización de sí mismo. La podemos corroborar incluso cuando atentamos a ella, la dejamos pasar en acto como si dijéramos "las cosas son así".

El poder por tanto no solo reprime sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento. El poder entonces no es...se ejerce y no solo desde la violencia como sugeríamos sino también (y es más efectivo) desde la seducción, la explicación, la clarificación. Estas estrategias normalizadoras, a las que Foucault alude resultan más efectivas que la censura, que la prohibición en tanto ejercicio del poder.

---

<sup>3</sup> Se describe en el análisis de la obra de Foucault, distintos períodos de su producción intelectual en función del método de análisis histórico empleado. Es desde un método genealógico, deconstructor, que se piensa al poder también en una dimensión productiva.

Foucault (1992) nos trae las consecuencias políticas que están ligadas al discurso y su funcionamiento como puede ser en un aparato escolar.

Vinculado con esto último, podemos pensar de la mano de Greco, y a modo de hipótesis, que algo en el ejercicio de ese poder normalizador escolar encarnado en la figura de algún o alguna docente o distintxs actores escolares puede alterarse. Es ahí donde otro modelo de autoridad pedagógica puede armar una nueva trama con ese poder, conjunto de redes que no buscaría en este caso la normalización. Una asimetría coexistiendo con una ignorancia compartida que iguala pero que no borra la asimetría. Una ignorancia compartida que arma redes para saber desde un lugar distinto al poder normalizador, proclive a un poder emancipador.

Podemos pensar la autoridad no sólo en quién encarna un discurso normalizador sino también, continuando con Foucault (1992a), en la cuestión de la disposición de los espacios, de los encierros en las sociedades disciplinarias cuyo objetivo también apunta a normalizar al sujeto. Desde ahí, podemos preguntarnos por ejemplo como es esa relación de autoridad entre el que está enfrente y el que recibe, entre el equipo que ocupa un espacio, la dirección ocupando otro, cada docente ocupando cada quién un aula, un/a inspector/a que no “baja” al territorio o, por el contrario, pensar para cada quién y para todxs una disposición de los espacios de una manera novedosa. La naturalización de los espacios se vuelve complementaria en la mayoría de los casos con la normalización de los discursos.

### **Aproximación al estado de las prácticas**

Los fragmentos discursivos de muchas docentes e integrantes de EOE dan cuenta de una dificultad para autorizar-se en relación a sus prácticas. Esto que es bastante frecuente, permanece opaco al mismo tiempo que opera en paralelo con la atribución del saber a otrxs. Son gestos y actos sutiles que se presentan como prácticas de derivación, o bajo la naturalización de que habría un saber profesional/experto en otro lugar.

vos detectás la problemática y te dicen (el EOE): bueno, hacéme un informe!... y que hacemos con el informe? ¿Cómo lo tenemos que redactar? ¿qué tenemos que poner? y si nos equivocamos en una palabra y estamos escribiendo cualquier cosa? ¿Qué tipo de informe querés que te haga, te redacte? porque está bien, ellos ya tienen como predeterminado que situación tiene cada chico, que le pasa, qué se yo, pero el informe ¡lo tenemos que hacer nosotras!

El problema de la *jerarquía* es invocado en varias oportunidades por docentes e integrantes de equipo de orientación connotando una autoridad más cercana al modelo de

la modernidad. No es exactamente la autoridad de la modernidad la que se invoca porque es ella la que está en crisis pero, contradictoriamente se desprende, que hay una expectativa de control en tanto ejercicio del poder en términos de 'conformar voluntades'. La alusión a la idea de control (aunque sin utilizar el término) subyace en los dichos de docentes y también en integrantes de equipos de orientación en referencia a directivos o en algunos docentes en relación a equipos de orientación. Aparece que en esta cuestión de la jerarquía hay un doble movimiento que se expresa como queja de la autoridad jerárquica (legal) y su ejercicio de control, al mismo tiempo que un control que al no ser resistido aparece normalizado y en algunos casos esperado.

Es que como decía en páginas anteriores, el punto máximo de normalización como ejercicio del poder resulta ser la normalización de sí mismo.

En algunos casos, integrantes de equipos de orientación depositan en la jerarquía (que no tienen desde el organigrama) la ilusión de un poder del cual, por otro lado, reniegan. Es decir, pareciera que sería la jerarquía la que daría el lugar para poder. A la inversa, si no hay jerarquía, no hay lugar para poder. Contradictoriamente, no se quiere poder. Probablemente esto último tenga que ver con la versión de poder solo en su dimensión represiva.

Este asesoramiento tampoco tiene peso, nosotros no tenemos una jerarquía como para poder; ... pero el equipo está intentando hacer, pero **no se te da el lugar**, debería tenerlo; nosotros no queremos poder queremos que al menos se tomen en cuenta, se consideren las orientaciones (se trata de una misma entrevista).

El saber experto o profesional que algunas docentes atribuyen a equipos de orientación encuentra eco en integrantes de EOE. Si bien integrantes de equipos como decía, no tienen una jerarquía en la estructura algunas se perciben a sí mismas desde un lugar de asimetría en relación a los saberes

Pero como todos somos psicólogos, y todos entendemos de todo sin pasar por la Facultadme parece que hacemos una cuestión de todos... (integrante de eoe).

Coincido con Greco en cuanto a que esta jerarquía en el ámbito escolar es de inteligencias: "Una autoridad que al ejercerse explica indefinidamente,<sup>4</sup> embrutece, inferioriza, divide a la inteligencia en dos" (2007, p. 64). Esta cita que se origina en la escena entre un adulto que enseña y un niño que aprende es útil también para el análisis

---

<sup>4</sup> Ranciere plantea que la lógica de la 'explicación', no deja de comportar cierta oscuridad. ¿Comprende el alumno (y el docente y los integrantes de equipo agregaríamos nosotros) los razonamientos que le ayudan a comprender los razonamientos? Comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro dirá Ranciere. Y continúa: explicarle una cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprender por sí mismo. Ese es el mito de la pedagogía. Ese mito divide el mundo en dos inteligencias. Se trata de la jerarquía del mundo de las inteligencias

de lo que ocurre entre los adultos de la escuela: aparece una división simbólica y real entre las actoras que se evidencia en la práctica. Es decir, la jerarquía que funcionaría en relación al grado de responsabilidad que cada quien tiene de acuerdo a su rol, opera de manera implícita y no tanto, atribuyendo al otro una inteligencia o un saber diferencial produciendo así una jerarquía simbólica, una jerarquía de saberes. Por ejemplo, las docentes dan cuenta de que equipos de orientación les explican, y en ocasiones resuelven situaciones que a ellas “no les enseñaron cuando estudiaron en el profesorado”. A la inversa, esta acción de docentes explicando a integrantes de equipo no aparece en los discursos de las mismas.

Pienso que, si bien existe una jerarquía en la estructura en cuanto a las distintas responsabilidades al interior del sistema, todos en esa escala jerárquica somos (o podemos ser) interlocutores, todos podemos habilitar, causar, interrumpir. Si esto no ocurre, dirá Greco (2007d), es porque hay una falla en la emancipación, es porque los distintos actores no han dicho “no más” a un orden de desigualdad, es porque no se ha podido enseñar lo que se ignora, porque no se ha cortado el círculo de superioridad-inferioridad, porque no se ha colocado el uno al lado del otro en igualdad de condiciones, porque no se ha provocado una relación diferente del otro consigo mismo.

En ningún caso, en los fragmentos discursivos, docentes e integrantes de equipo se disponen en un plano de igualdad a interrogarse sobre los nuevos escenarios.

A esta altura puedo decir que el problema no empieza y termina en las capacitaciones y en la necesidad de la actualización. En el contexto actual, de nuevos problemas, para los cuales ni docentes ni equipos (y agregaría capacitadores) tenemos certezas, más que nunca vale confiar en la propia potencia y en la del otro para aprender de aquello que no se sabe.

Acordamos con Greco (2007e) cuando plantea la necesidad de un tercero (maestro ignorante / equipo ignorante, para los efectos de este estudio) capaz de emancipar esas inteligencias disolviendo con ello la jerarquía de las mismas.<sup>5</sup> Ese tercero es quien habilita, causa, al otro para que, en conjunto, en el despliegue de la potencia de ambos activen sus inteligencias, aprendan de una ignorancia que tiene puntos en común.

---

<sup>5</sup> Al igual que Ranciere, Paulo Freire rompe con la idea pedagógica clásica de la relación entre alguien que sabe con alguien que no sabe. En Freire, el encuentro verdaderamente educativo se restituye como un encuentro social entre personas a las que se le reconocen saberes, sentimientos y pensamientos propios.

El texto de Ranciere sobre los ‘experimentos’ del profesor Jacotot buscan al igual que Freire un horizonte para prácticas pedagógicas emancipadoras. Esta pedagogía comienza por afirmar que es posible aprender lo que ni el maestro ni el alumno saben concluyendo que la mejor manera de enseñar es aprender.

En Jacotot todo aprendizaje genuino está condenado a ser creación, a superar el estado de transmisión.

En realidad la orientación escolar la puede hacer tanto el equipo, como los directivos también. Y es más, también puede haber orientación de docente a docente. Si orientar es acompañar... Tratar de trabajar con el otro para intentar mejores resultados, creo que todos podemos orientar en la medida que tengamos un saber, y que veamos una temática de una manera más amplia...Creo que, en un sentido amplio, todos nos vamos orientando (integrante eoe).

Me parece necesario también poder pensar no sólo al inspector como habilitador de palabras; los equipos pueden habilitar la palabra, en el sentido profundo de la expresión, de docentes al interior de las escuelas como también aquellos docentes emancipados (al decir de Greco) habilitar a sus pares. Y en un plano más ambicioso, cada uno habilitándose en su palabra.

Posicionarse como sujetos de enunciación, apropiarse del habla, autorizarse en el decir, implica cierta libertad que en el análisis de los datos aparece obstaculizado.

Parece necesario también que la idea de intervención de carácter colectivo asociado al problema de la autoridad pedagógica pueda abrirse, generando las condiciones, a los distintos niveles del sistema educativo y no quedar como un saber privativo de la modalidad de Psicología (que supervisa a los equipos de orientación). Creo que, de no ser así, se mantendrá la división social en las escuelas a la que alude Zerbino (2008) sobre los que piensan por un lado y los que ejecutan por otro y se reforzarán representaciones sociales que la letra propone transformar.

La categoría de 'profesional' aparecida en entrevistas a ambos grupos, al mismo tiempo que categoría, es la representación social que sobre ella se tiene. De hecho, para ambos grupos, esta categoría está asociada al trayecto por la facultad (universidad) en circunstancia que por definición éste no sería condición para ocupar tal categoría. Estamos frente a una división social. De la mano de Grimson (2000), queda pendiente cómo se resolverán las articulaciones entre aquellas matrices que son históricas y los procesos contemporáneos que provocan la interpelación de lxs actores de la institución en tanto interlocutores.

Las consecuencias de esta percepción que provoca en los hechos esta suerte de división creemos configuran en parte el problema de la autoridad pedagógica.

Cuando Greco habla de que la explicación embrutece, hay algo del poder ejercido por cierta autoridad que, apelando a un modo normalizador cual es la explicación, no requiere del ejercicio de la violencia para hacerse efectivo y mantener esa división simbólica de la inteligencia.

## Conclusiones

A lo largo de estas líneas, vimos que una de las condiciones para que la emancipación tenga lugar es la confianza en la potencia de la palabra del otro; ésta nos

ubica en relación de igualdad y no de inferioridad con nuestros semejantes. Convocar al otro docente, en su disponibilidad, ensayando con acciones en medio de situaciones, también crea condiciones nuevas contrarias a lo que de otra manera resulta en una apatía, un facilismo.

Retomando la hipótesis de páginas anteriores puedo decir que otro modelo de autoridad pedagógica construiría una nueva trama con ese poder que circula en un conjunto de redes, pero que no buscaría la normalización. Una diferencia en los saberes coexistiendo con una ignorancia compartida que iguala pero que no borra los distintos saberes forma parte para la legitimación de una autoridad pedagógica. Una ignorancia compartida que arma redes para intervenciones conjuntas, desde un lugar distinto al poder normalizador proclive a un poder emancipador puede ser parte de la respuesta a la crisis de la autoridad pedagógica actual.

Pienso que para niños y jóvenes, ese nuevo modelo prefigura una autoridad que se ejerce en beneficio de otros, lo que le otorga reconocimiento y, por tanto, una obediencia consentida por dar algo que otros necesitan.

Las imágenes, creencias, opiniones sobre la Orientación y la Intervención se encuentran ligadas a las imágenes, creencias y opiniones que se tienen sobre niños/as, directivos, equipos y docentes. El problema tiene distintos niveles de complejidad puesto que prácticas y sujetos quedan vinculados a ideas que se tienen sobre saberes, jerarquía, autoridad, lo diferente, lo que cambia. Se trata de una cadena de representaciones sociales que se condensan en un espacio tiempo.

En esta investigación, indagué sobre todo ello a partir de las voces de sus actoras en el entendido de que la idea de Práctica y su representación social no puede ser estudiada en desconexión con ellas. En ese sentido, valoro como auspicioso que algunas de las integrantes de este estudio, se encuentren reformulando e interrogando su práctica de orientar: la misma es pensada en línea con lo que sería una intervención institucional; esta lógica, incipiente aún, sienta las condiciones necesarias para enfrentar y mejorar lo que en este estudio se señaló como problema.

La relevancia de este estudio ha sido conocer a través de las voces de las actoras un aspecto no estudiado hasta acá que lo constituye los conjuntos de nociones, creencias, actitudes con los que docentes y equipos de orientación definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. En el caso de este estudio, este conocimiento puede aportar para una mejor elaboración conjunta de los procesos diversos que tienen lugar al interior de las escuelas.

En este sentido este estudio puede aportar a la política diseñada del cambio de paradigma de las prácticas.

## Referencias bibliográficas

De Souza Minayo, M.C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Freire, P. (1970/2014). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1975/1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1981/2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza editorial

Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires: Edit. Homo Sapiens.

Grimson, A. (2000) Cultura, nación y campos de interlocución. En: A. Grimson, *Interculturalidad y Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista L. P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGRAW – HILL.

Hobbes, T. (1651). *Leviatán*. INEP A.C. Portal político del ciudadano. Recuperado de: <https://www.coursehero.com/file/p6lgilt/Thomas-Hobbes-Biblioteca-del-Pol%C3%ADtico-INEP-AC-legalmente-estipule-legalmente-no/>

Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Sautu, R., Boniolo, P. Dalle, O. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Weber, M. (1922/2014). *Economía y Sociedad*. México, D. F.: Fondo de cultura económica

Zerbino, M. (2008). Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Portal de la Inclusión, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.