

Ensayos

La autoridad docente, una relación que se aleja de imposiciones e inacciones



Diego Emilio Clementin

Profesor en Ciencias de la Educación. Especialista Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Postítulo de Actualización Académica de Epistemología con orientación en Ciencias Sociales. Docente en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente Vera, Santa Fe, Argentina –N°. 4032 y N°. 4019.
Email: diegoemilioclementin@yahoo.com.ar

Palabras clave: autoridad- recomendaciones- palabra- metodología- docente

Como citar este artículo: Clementín, D.E. (2025) La autoridad docente, una relación que se aleja de imposiciones e inacciones. *Revista En la mira. La educación superior en debate*. 6(9), p. 28 -32.

Resumen

Nuestra autoridad jamás puede ser producto de imposiciones. Tampoco supone ir al otro lado del péndulo asumiendo la cómoda posición de quedarse quietos, inmóviles, del «dejar hacer» que evapora nuestra responsabilidad de guiar los procesos de aprendizaje escolar. La autoridad docente se constituye en una relación comunicativa que sirve de señal motivacional para las decisiones de los alumnos. El poder por sí mismo le quita legitimidad a la autoridad, los alumnos no aceptan la autoridad mientras ésta no esté respaldada intelectual, pedagógica y éticamente. La autoridad docente implica generar encuentros educativos mediados por una palabra que acerque, un decir que necesita de una palabra plena y no de palabras vacías cómplices de relaciones aparentes presas de una lógica instrumental. La autoridad docente, mediada por una palabra plena, requiere entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Busquemos generar encuentros democráticos en los que se experimente formas de creación libres de prejuicios sin imposiciones injustificadas.

Ensayo

El trabajo de los profesores, centrado en la búsqueda de generar las mejores condiciones para que se forjen aprendizajes significativos, nos exige una reflexión permanente sobre aspectos de la enseñanza que se consolidan, pero también sobre otros que necesitan reconfigurarse.

Indiscutiblemente, la enseñanza no es el conocimiento, sino que es el soporte en el sendero del conocimiento, y constituye una práctica democrática que abre posibilidades para que el conocimiento escolar se

construya, en el cual los docentes nos debemos asumir como intelectuales transformativos capaces de preguntarnos por lo que hacemos, libres de prejuicios y habilitando espacios para que los alumnos hagan escuchar su voz. Se puede afirmar que entre los aspectos centrales que urgen visitar en nuestro quehacer profesional, es la autoridad docente.

Nuestra autoridad como profesores jamás puede ser producto de imposiciones, exceso de reglas (en un estéril e infantil intento por predecir las trayectorias futuras de los comportamientos de los alumnos), separaciones del grupo clase o amenazas de bajar calificaciones. Tampoco supone ir al otro lado del péndulo asumiendo la cómoda posición de quedarse quietos, inmóviles, del «dejar hacer» que evapora nuestra responsabilidad de guiar los procesos de aprendizaje escolar. La autoridad docente no admite esos extremos exagerados, sino por el contrario, se constituye en una relación comunicativa que sirve de señal motivacional para las decisiones de los alumnos.

La autoridad, si se despliega entretrejida con el autoritarismo, como un acto de imposición, un «porque yo lo digo y listo», «porque soy tu profesor y me tenés que obedecer» o «porque así es, y se acabó», sin habilitar la mínima explicación, deja de ser autoridad. Sin dudas, la autoridad no se reduce al poder, ni se le parece. El poder implica dominar, busca que el otro- alumno reduzca sus posibilidades de decir y hacer a lo que el docente prevé. Pero si esto ocurre, el poder por sí mismo, le quita legitimidad a la autoridad, los alumnos no aceptan la autoridad mientras ésta no esté respaldada intelectual, pedagógica y éticamente, por la confianza, por la convicción por parte de los alumnos de que su profesor/a busca lo mejor de él, que lo hace parte de la situación de enseñanza- aprendizaje, y, sobre todo, que lo reconoce como coautor de dicha situación.

Vale recordar que «...la autoridad se vuelve autoritaria cuando fija las posiciones de manera inconmovible, cuando considera que a priori ya están jugadas las capacidades y posiciones de cada uno, cuando no habilita la palabra, cuando no permite moverse, crecer, mirar las cosas desde otras perspectivas» (Dussel y Southwell, 2009, p. 28). En ocasiones, los docentes en una desmedida preocupación por el control, evitamos cualquier situación que implique riesgos e incertidumbres. Olvidamos así la esencia de la situación de enseñanza, su complejidad y originalidad, una situación que no sólo nos enfrenta a lo incierto sino también a lo único.

Cada clase es un sistema complejo que constituye un mundo propio debido a las características institucionales, personales y sociales que en ella confluyen, no es un experimento, sino una experiencia. Y no se puede anticipar «cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, la experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva» (Larrosa, 2009, p. 32).

Es fundamental desmarcarnos de viejas recetas que simplifican, en modo de quimera, la autoridad docente a través de imposiciones injustificadas. Un ejemplo de esas viejas recetas consiste en separar al alumno que obstaculiza el desarrollo de la clase enviándolo con el director u otra figura institucional. Sin embargo, si separamos a los alumnos por su comportamiento, o por lo que sea que creamos un obstáculo para el aprendizaje del grupo, damos continuidad a la desigualdad social que tanto perjuicio causa y lleva a la reproducción de una sociedad injusta. Sin dudas, «...para entender lo que sucede dentro del sistema educativo estamos obligados a mirar lo que sucede afuera. Y esto no es porque las prácticas e instituciones educativas sean una simple variable dependiente de la sociedad, de la economía, de la política, sino porque existe un conjunto complejo de interacciones e influencias recíprocas entre la educación escolar y otros espacios sociales significativos» (Tenti Fanfani, 2010, p. 40).

Dejar recetas como la mencionada, nos lleva a incluir herramientas para el desarrollo personal en nuestra metodología de enseñanza, entendida como un conjunto de herramientas que se utilizan, modifican, relacionan, integran y se reconstruyen para ayudar en los aprendizajes: «...el desarrollo personal es un proceso de

larga duración que involucra la construcción de la imagen de sí mismo, el manejo emocional, la propia seguridad en relación con otros, la autoconfianza en las potencialidades y posibilidades de cada uno, hasta la elaboración de un proyecto personal en relación con el mundo. Es un proceso complejo y muchas veces muy difícil pero necesario, pues nadie aprende ni se desarrolla si no procesa este crecimiento personal» (Davini, 2008, p. 152). Se trata de enfocarnos en el autoconcepto y la autoestima que afectan el sentido de lo que vivencian los sujetos en la escuela, y por lo tanto el disfrute y compromiso con relación a las tareas escolares. Se habla aquí en relación con enseñar también sobre el mundo interno, pero «en la educación tradicional lo único que parece tener importancia es lo que ocurre fuera del ser humano» (Aguilar y Bize, 2011, p. 53).

En esta línea de reflexión, por cierto muy diferente a la que ve a la autoridad en relación con el autoritarismo, surge el convencimiento de que «...la mejor forma de autorización es la que se desprende de creer que el acto educativo vale la pena y que puede inaugurar condiciones inesperadas...» (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016, p. 12). Y es sólo a partir de ésta que se puede soñar con construir otra realidad que no esté basada en el tener, retener, acumular, juzgar, imponer, descalificar, controlar, dominar; sino una realidad que tenga como infraestructura el compartir, acompañar, dar, valorar, respetar. Con dicho anhelo se supone reconocer que «...la docencia es, por definición, un compromiso ético-político por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre con memoria y esperanza, entre <huellas socio-históricas> y <horizontes emancipadores>» (Cullen, 2017, p. 104).

Se puede decir también que la autoridad se ejerce desde la habilitación del otro, más precisamente posibilita que el otro crezca reconociendo sus errores. En ese sentido «...la autorización no es un dato previo al encuentro educativo, sino un resultado de su puesta en práctica: el docente no está autorizado de antemano; debe autorizarse en el acto» (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016, p10). En este terreno, se puede decir que la verdad de la palabra no depende del estatuto del que pronuncia esa palabra; «el que tiene razón no es el más fuerte, no es el que grita más ni el que presiona a los demás: es el que sabe convencer» (Meirieu, 2013, p. 10), convencer de realizar una tarea a pesar de tener la posibilidad de hacer otra cosa, convencer de elegir hacer lo que se propone como actividad de aprendizaje.

Asimismo esta mirada, en la cual la autoridad aparece como habilitación del otro, nos permite entender que la autoridad es algo que «... tiene menos que ver con la intención de construir una réplica de sí mismo (o de sus respuestas), y más con la posibilidad de empoderar a sus alumnos, hacerlos crecer, poniendo en acto la propia etimología del término autoridad, la de aumentar al otro, de fortalecerlo» (Brener, 2009, p. 37). Es necesario reconocer también que lamentablemente, en muchos casos, la autoridad en la escuela pasó de ser el rostro temible a directamente desaparecer. Por ello es de suma importancia tener presente lo expresado en el primer párrafo de este escrito, la autoridad no supone una actitud pasiva.

A continuación se comparten algunas recomendaciones para no quedarse quietos frente a comportamientos que obstaculizan la tarea, aunque estas sugerencias nunca deberían tomarse como una receta eficaz, sino que constituyen «...un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente» (Morin, 2002, p. 15).

- Generar una distancia cercana, ser claros en nuestras palabras y gestos para que el alumno sienta que estamos junto a él y no contra él, que nuestra intención primordial es ayudar a que aprenda, pero que no aceptamos actitudes agresivas ni faltas de respeto.
- Miradas que esperan, generar contacto con los ojos sin agresividad ni gestos amenazantes, se busca que el estudiante sepa que estamos atentos a él para hacer las intervenciones necesarias y oportunas que guíen sus aprendizajes.

- Uso estratégico de la voz, la amabilidad debe sonar en nuestro decir, la firmeza no necesita del grito, la claridad no requiere del enojo.
- Gestionar las emociones, especialmente el enojo, se trata de no tomarnos a título personal las actitudes de los alumnos. Buscar serenidad para decidir qué hacer o decir, aunque la situación se muestre turbulenta.
- Brindar indicaciones positivas, en vez de poner el acento en lo que «no se espera que hagan» conviene ser directos en lo que se espera con relación a la actividad de aprendizajes y las ventajas que lleva hacerla.
- Usar el tiempo, buscar el momento oportuno para brindar la indicación, «no apresurarse a actuar» pero tampoco «olvidarse de actuar». Evitar la acumulación de comportamientos obstaculizadores de la tarea para actuar, deberíamos intervenir frente a una acción y no frente a un cúmulo de ellas, de este modo evitaríamos confusiones y sobre valoraciones.
- Recordar que los alumnos nos miran (y juzgan). Si queremos estudiantes centrados en la tarea, nuestra motivación por la profesión, dedicación y entrega al trabajo debe ser fácil de observar y sentir. El profesor debe mostrar compromiso y darle importancia a lo que hace.
- Captar la atención de los alumnos para que se enfoquen en lo que pretendemos enseñar, para ello es posible recurrir a la presentación de un problema, «la resolución de problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando distintos conocimientos y experiencias previas» (Davini, 2008, p.123). Cosa parecida sucede con el uso de imágenes, se podría presentar una imagen y acompañarla de las siguientes propuestas, «escribir un diálogo entre los personajes, formular hipótesis acerca del contexto, formular preguntas a los personajes, escribir la escena anterior y la posterior o dibujarlas, elegir un personaje y narrar en primera persona, describir el estado emocional de los personajes, ponerle un título a la imagen» (Anijovich y Mora, 2009, p.67).
- No confundir la exposición didáctica con la mera repetición oral de lo ya escrito. Es fundamental desarrollar cada concepto en términos simples, dar ejemplos, excepciones, repasar el concepto, preparar la transición al próximo; adecuando el ritmo en el habla, la emoción, relevancia, accesorios y lenguaje corporal. Con respecto a los apoyos visuales, es menester advertir sobre un error habitual en su uso, esto es, cuando el texto de la presentación coincide plenamente con la presentación oral, haciendo que la exposición se reduzca a una aburrida lectura de un afiche o diapositiva.
- Proponer a los alumnos que realicen actividades con otros, para que aprendan a gestionar desacuerdos, desempeñar diferentes funciones, ayudar a otros a aprender, comunicarse, tomar decisiones.
- Acordar reglas para la participación. Pero en ese acuerdo, las decisiones no deberían tomarse según el rol que cada uno ocupa, sino que se debe atender a la normativa vigente y a los mejores argumentos mediante de un diálogo intersubjetivo que conduzca a consensos.
- Modificar las propuestas de participación en clase. Por ejemplo, mediante «discusión abierta, tarjetas con respuestas o acciones, discusión en subgrupos, compañeros de aprendizaje, paneles, juegos» (Silberman, 1998, p. 30).

En definitiva, la autoridad docente, entendida y vivida como una relación que se aleja de imposiciones e inacciones, implica generar encuentros educativos mediados por una palabra que «no distancie, una palabra que haga semilla en quien la escuche» (Bazán Campos, 2008, p. 125), un decir que nos acerque, que haga parte a quien escucha, que lo interese y movilice. Para lograrlo, es momento de evitar las palabras vacías cómplices de relaciones aparentes que son presas de una lógica instrumental, la cual no apunta a la definición de fines, sino que se constituye siempre en un medio, un instrumento para fines externos que no se cuestionan sino que se aceptan como dados. Necesitamos una palabra plena, «la palabra vacía distancia, roza pero no toca, aburre, crea sospecha. La palabra plena acerca, funda un espacio de confianza más allá de las emociones que dispara. Alude a un compromiso del hablante con lo que dice y pretende hacer, entre sus palabras, su pensar y su sentir» (Blejmar, 2005, p. 39-40). La creencia en la legitimidad de las palabras no se puede sostener según quien las pronuncia, sino que es el diálogo intersubjetivo, la práctica indispensable para validar los argumentos en torno a la convivencia escolar que no puede ser arbitraria ni excluyente.



La autoridad docente, mediada por una palabra plena, requiere entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Sujetos que esperan, anhelan, aceptan, rechazan, resisten, ceden, crean, recrean, sienten, defienden, descubren. Sujetos que se emocionan, se entusiasman, se ilusionan, se decepcionan, vuelven a creer, que tienen principios y creencias que tiñen sus percepciones. Sujetos que tienen voz, y sobre todo, ganas de que su voz se escuche y valore. Tal vez «reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos» (Larrosa, 2009, p. 18).

Llegando al final de este escrito, se puede decir que es innegable la relación que existe entre la escuela y el contexto socio histórico que la rodea y atraviesa. Esto supone reconocer que una sociedad cada vez más compleja, exige nuevas demandas educativas que requieren la revisión de los tiempos, espacios pedagógicos, finalidades, qué saberes son apropiados y cuáles no, junto a la discusión ineludible sobre cómo ejercer una autoridad docente alejada del autoritarismo pero también de la inacción.

Por último, queda mencionar que todo lo expuesto, nos permite tener presente que docentes y alumnos estamos firmemente afectados unos con otros, y cuanto más conciencia tengamos de ello, mayor será nuestra búsqueda de vínculo. Busquemos entonces generar encuentros democráticos en los que se experimente formas de creación libres de prejuicios sin imposiciones injustificadas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. y Bize, R. (2011).** *Pedagogía de la intencionalidad: Educando para una conciencia activa*. Homo Sapiens Ediciones.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009).** *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique
- Bazán Campos, D. (2008).** *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción reflexiva en la escuela*. Homo Sapiens.
- Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer: que las cosas sucedan*. 1º ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Brener, G. (Agosto, 2009)** Pensar entre muros. *Novedades Educativas* N° 224
- Cullen, C. (2017)** *La ética entre la hospitalidad y el acontecimiento*. En: Ramírez Hernández, I. E. (comp). Voces de la Educación. Ediciones del Lirio. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf
- Davini, M. (2008).** *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana
- Dussel y Southwell, (2009)** Dossier «La autoridad en cuestión». En El Monitor N° 20, Revista del Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016)** *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Ministerio de Educación de la Nación
- Larrosa, J. (2009)** *Experiencia y alteridad en educación*. En: Experiencia y alteridad en educación. Compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Prólogo de José Contreras Domingo. Homo Sapiens Ediciones
- Morin, E. (2002).** *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Meirieu, P. (2013).** La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Octubre 2013 en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121626>
- Silberman, M. (1998).** *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Editorial Troquel.
- Tenti Fanfani, E. (2010)** *Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la educación*. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.