Universidad de Buenos Aires – Facultad de Psicología

Tercera Jornada de Psicología Institucional

"Pensando juntos Cómo pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas"

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

La práctica docente universitaria: la autoridad pedagógica y la relación con el saber en un equipo inter-cátedras

María José Acevedo

mrjs.acevedo@gmail.com

Juan José Ferrarós

ferraros@gmail.com

Introducción

En la última década hemos llevado a cabo desde nuestras cátedras varias investigaciones sobre distintos aspectos de la práctica de los profesionales a cuya formación contribuimos, esto es, Trabajadores Sociales y Licenciados en Ciencias de la Comunicación. En el curso de las mismas surgió el hecho de que dado que ambas carreras se encuentran en proceso de institucionalización, y que, por lo tanto, la identidad profesional en los dos casos se encuentra en construcción, los profesionales de esas disciplinas han buscado fortalecerla a partir del ejercicio de la docencia universitaria. Los argumentos con los que justifican esa elección son diversos: lo docencia se presenta para ellos como forma de seguir ligados al mundo académico en el que se formaron, como retribución a la formación brindada por la universidad pública, como vía para mantenerse actualizados teórica y metodológicamente respecto de los desarrollos de la profesión y preservar los ideales de la misma. Para un cierto número de ellos la docencia ha sido, además, una práctica valorada en el medio familiar.

Habiendo entonces tomado a la docencia, y en particular a la docencia universitaria, como objeto de estudio, decidimos realizar una experiencia de intervención/investigación al interior de los cuatro equipos docentes que, bajo la misma dirección, nuclean profesionales de diversas disciplinas: psicología, trabajo social, ciencias de la comunicación, sociología, ciencias de la educación… Este colectivo inter-cátedras e inter-carreras, que a lo largo de los 4 años que duró la experiencia reunió entre 14 y 20 docentes, reflexionó grupalmente alrededor de ejes previamente definidos como centrales en este tipo de práctica. El dispositivo de "análisis de las prácticas profesionales" utilizado estuvo estrictamente pautado. Los encuentros preveían un primer momento de revisión individual de la temática a tratar, y un segundo momento de puesta en común de la manera en que, a lo largo de la trayectoria personal de cada uno, se fue realizando la construcción subjetiva y social

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

de la profesión. La perspectiva psicosociológica clínica en la que se basa este tipo de dispositivos considera que la reflexión entre pares posibilita la articulación entre la historia subjetiva y la historia de una práctica social determinada, en este caso la docencia.

De esta reflexión nos interesa compartir aquí dos de los ejes trabajados: **la relación con el saber** y la **relación con la autoridad**.

La Relación con el Saber

Las preguntas de las que partimos en el primer caso fueron: ¿Cómo cada docente ha constituido su relación con el saber? ¿Qué papel han jugado la investigación y los maestros en la construcción y recreación del conocimiento? ¿Cómo interactúan los modelos internalizados, a partir de figuras identificatorias, con los modelos ideales proporcionados por la formación pedagógica? ¿En qué medida los ideales de desarrollo del pensamiento autónomo y crítico que ambas carreras sostienen se corresponden con la manera en que los formadores conciben la relación con el saber?

El saber: ¿cómo acceder a él y transferirlo?

En la Universidad la práctica docente se desarrolla en tres niveles: el de la *transmisión y recreación* de conocimientos en el intercambio con los estudiantes; el de la *investigación* o construcción de conocimientos en el intercambio con los colegas; y el de la *extensión o transferencia* de dichos conocimientos a la comunidad.

En sus reflexiones los docentes vincularon la necesidad de acceder al conocimiento a través de la investigación con la posibilidad de un enriquecimiento personal y de contribución a la transformación social a través de las tareas de extensión. No obstante ni la investigación ni la extensión aparecían en los discursos asociados a proyectos de tipo institucional.

En el terreno de la educación y, particularmente, en el de la formación de adultos, la noción de ¨Relación con el Saber¨ ha sido desarrollada por diversos autores que integran nuestro marco teórico de referencia[1]. La relación con el saber es considerada por ellos en sus tres niveles: el de los conocimientos producidos científicamente a lo largo del tiempo y que constituyen una herencia cultural a transmitir; el saber compartido por un conjunto humano que se identifica como tal en esa posesión común; el saber como producto personal a partir de lo recibido y en el que se inspiran los propios discursos y prácticas sociales.

[1] **Beillerot, J. Blanchard-Laville, C., Mosconi, N (1998) Saber y relación con el saber. Bs.As. Paidós.**

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

Es en esos tres niveles que se centraron las reflexiones de estos docentes, expresando las motivaciones que los guiaron en la conquista de distintos tipos de saberes:

- Un *saber práctico*, un conocimiento *para actuar* en la vida: *"El saber lo asocio a la experiencia, a vivir". "El conocimiento me interesa como utilización, un saber concreto, un saber para actuar, que te alimente el alma, la imaginación".* En este sentido es que evocan a aquellos maestros que les sirvieron de referentes y con los cuales se identificaron: *"Las profesoras que sabían eran las que podían articular, podrían transmitir el conocimiento de una manera práctica".*

- Un saber al servicio de la *transformación social*: *"El saber para transformar la realidad, estimular el pensamiento, tener una actitud crítica". "Para colaborar en la construcción de un mundo más solidario (…) como resultado de una construcción colectiva.* En este caso se refieren a maestros con compromiso y experiencia social: *"Además de la alta cultura, tenían un saber experiencial y social muy alto". "Que supieran interpretar y analizar hechos sociales".*

- Un saber productor de *placer: "El saber como proceso y no como resultado, que puedo disfrutar". "El placer del saber para satisfacer el interés, la curiosidad".* La identificación en este caso se da con las personas significativas que mostraron pasión por algo: "*…mamá tenía otro saber, una experticia muy ligada a lo que le gustaba hacer".*

El proceso de construcción del conocimiento y su relación con la investigación

Si la búsqueda del saber y la construcción del conocimiento es un proceso que se desarrolla a lo largo de la existencia esta reflexión estuvo orientada a recuperar los distintos momentos de ese proceso.

Algunos docentes reconocen la importancia que tuvo en la niñez el estímulo familiar y escolar, en particular referido al hábito de la lectura. Otros recuerdan la curiosidad que los llevaba a investigar el funcionamiento de juguetes u objetos domésticos. Para los más jóvenes algunos programas de radio, como el de Dolina, mostraron como los conocimientos pueden adquirirse de manera placentera.

La adolescencia es evocada en los discursos de estos docentes, todos ellos pertenecientes a las ciencias humanas y sociales, como una época de fuertes vínculos a partir de los cuales se producen descubrimientos y se comparten saberes. En aquella época algunos de estos docentes realizaron sus primeras actividades de tipo comunitario; la investigación no aparece sin embargo reconocida como posible fuente de conocimientos en esa etapa.

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

La elección vocacional y el ingreso a la universidad aparecen guiados por el interés en la adquisición de conocimientos; los modelos identificatorios en este ámbito pueden ser profesores o incluso pares. *"Los aprendizajes más significativos tenían que ver con lo vincular, y que el sentido yo lo encontré en la universidad". "El intercambio con los pares ganó mucho protagonismo también en la adquisición de conocimientos; los aprendizajes eran más significativos cuando yo tenía que trabajarlos en algún trabajo de campo o en la práctica pre-profesional".*

El ejercicio de la docencia universitaria y la relación con el saber

Como hemos visto estos docentes pudieron asociar fácilmente, en el marco del dispositivo de reflexión propuesto, su interés actual por la investigación y la curiosidad que en la niñez los incitaba a la exploración. El ámbito de la educación formal, en cambio, no aparece como fomentadora de inquietudes investigativas, salvo en los casos en que algún docente se haya ofrecido como modelo en ese campo. Esta actividad, y aún en mayor medida las tareas de extensión, son evaluadas como un lujo que pocos pueden permitirse. *"Investigación y extensión en relación a lo académico en concreto siempre me genera esto de que es algo que es muy deseable, que me parece atractivo, que me completaría como docente en la universidad, pero que me resulta imposible de abordar".*

De estas reflexiones surge, sin embargo, que la docencia universitaria es un incentivo para la curiosidad intelectual. Las vías de acceso al saber que abre esta práctica son múltiples: *"A través de la lectura, a través de la observación sistematizada, no solamente de la intuitiva";* y tanto la búsqueda del saber heredado como su producción inducen al docente universitario a redescubrirse en transformaciones personales que trascienden el ámbito de lo intelectual: "*Me pasa ahora lo que no me pasaba en trabajos anteriores, en ninguno, eso de ponerme a buscar textos y estar leyendo porque sí, de leer en el subte. De buscar material, de leerlo porque sí y decir 'mirá que bueno esto' ".*

La Relación con la Autoridad

El interés de una reflexión acerca de la propia **relación con la autoridad** se basa en que la institución académica le confía al docente universitario una función que lo ubica en una posición de autoridad en la producción de bienes culturales. Que el ejercicio de la docencia no derive en prácticas de poder que obturen en los estudiantes la posibilidad de construcción de conocimientos, exige una profunda revisión del sentido que tiene para cada docente ocupar dicha posición en el aula, frente a los colegas y en

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

relación a la institución que representa. El dispositivo de análisis de la práctica fue implementado con este propósito

La Autoridad como construcción subjetiva en el ámbito familiar

Indagados acerca de cuáles fueron, en el período de la niñez las figuras de autoridad, los docentes se refirieron espontáneamente a ambas figuras parentales. Sin embargo la autoridad de una y otra no aparecen como equivalentes. La de la madre está claramente ligada a cualidades afectivas y secundando a una autoridad superior en tanto portadora y garante de la legalidad: la función de autorizar o prohibir es atribuida a la figura paterna. Cuando el adulto de la familia es presentado como modelo identificatorio, la mujer (madre, abuela, hermana mayor) posee cualidades comúnmente asociadas a la "naturaleza femenina" y útiles para manejarse en el espacio hogareño: cuidado, ternura, comprensión, constancia, cierta astucia negociadora. En caso de aparecer como contra-modelo los rasgos evocados responden a los de la madre arcaica descripta por M. Klein. El hombre por su parte (padre, abuelo, hermano mayor) es autoridad dentro de la familia y también en la vida pública. Esa es la figura que marca el valor del trabajo, del saber (sobre todo del saber experiencial), de la libertad, de la justicia. Los docentes varones aprecian en la autoridad paterna la firmeza protectora unida al respeto por la autonomía de los hijos. La coherencia entre las palabras y los actos se presenta asimismo como valor reconocido en los progenitores varones que devienen modelos a imitar.

La influencia que la autoridad ejerce sobre cada uno de nosotros se basa –afirma Gérard Mendel- en el temor ancestral del ser humano a la pérdida del amor del otro significativo. Los padres son las primeras figuras a las que queda anudado el destino del "sentimiento abandónico" propio de la especie; dóciles o rebeldes, los hijos necesitan de la mirada y la palabra aprobadora de sus progenitores. A lo largo de su existencia el sujeto reconocerá como autoridad a todo aquel que, por su ubicación en la estructura social, posea la atribución de emitir sobre él un juicio de valor. Ese juicio, referido a cualquier área de la vida del sujeto, tendrá repercusión directa en la constitución de su autoestima. Comprobamos aquí que los modelos de hombre y de mujer que los docentes de esta experiencia han internalizado en el ámbito familiar, y que los lleva a reconocer a los adultos de la familia como autoridad, son aquellos que los *autorizaron en su ser*.

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

La Autoridad como construcción subjetiva y social en el ámbito de las instituciones formativas

Cuando la reflexión se extendió al terreno de las instituciones educativas resultó interesante advertir cómo variaba el discurso de los sujetos según se referían a sus maestros en el período escolar o, más tarde, a sus profesores en los niveles superiores de la educación (profesorados, universidad), y esto a pesar de que el dispositivo utilizado no presentaba modificaciones en la consigna. Fue así que cuando se referían a la escuela el docente era calificado de "autoridad" y aparecía rodeado de signos que habitualmente se asocian a la autoridad, en este caso: el delantal blanco, la actitud que impone silencio, etc. Si, en cambio, el docente al que aludían pertenecía a la educación superior era tratado como "referente", es decir, como el soporte de los saberes y valores recibido pero, al mismo tiempo, como quien está en condiciones de dar testimonio de que el estudiante se ha hecho cargo de la herencia, de un patrimonio cultural que trasciende a ambos términos de la relación. El "referente" encarna entonces la autoridad del pasado sobre el presente, una autoridad, esta vez, mucho más elegida que impuesta, y en la que el estudiante encuentra un aval para proyectarse hacia el futuro.

Es en este sentido que Myriam Revault d'Allonnes, retomando el análisis de Hannah Arendt sobre el esfuerzo de los romanos por perpetuar a lo público inscribiéndolo en una duración indeterminada, en una permanencia que no dependa de las variaciones políticas o institucionales, sostiene que "*el tiempo tiene fuerza de autoridad".* [2] Advierte la autora que "*La autorictas se despliega siempre en el tiempo, se sitúa simultáneamente hacia atrás, como fuerza de proposición, y hacia adelante, como elemento de ratificación o de validación".*

Si tomamos en cuenta esta perspectiva para proseguir nuestro análisis de la autoridad pedagógica podemos considerar que, a diferencia del niño que vive la relación docente-alumno como continuidad de la relación paterno-filial en la que prima el esquema mandato/obediencia, el joven estudiante, o novel profesional, al calificar a cierto profesor como "referente" lo está reconociendo como *auctor*, es decir, en términos de aquellas filósofas, como el que señala el rumbo y el que garantiza. En este último caso, además, aquella asimetría evidente entre el escolar y su maestro, se desdibuja ya que el joven aspirante a docente está en camino de convertirse él mismo en autoridad.

[2] **Revault d'Allonnes, M. (2008), El poder de los comienzos. Bs.As. Amorrortu.**

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

Los desafíos de la posición de Autoridad pedagógica en el ámbito universitario

La "historia con la autoridad" de cada uno es subjetiva, singular e intransferible, no obstante la relación con la autoridad posee ciertas características que son inherentes al tipo de vínculo, una de las cuales es la de ser asimétrico y simétrico a la vez. Asimétrico en la medida en que, según la definición tradicional de autoridad, uno de los términos de la relación, a partir de la superioridad percibida en el otro, admite la legitimidad de sus mandatos y se aviene a su cumplimiento sin que medie ninguna demostración de fuerza que se lo imponga. La simetría se establece en el punto en que, para que la relación de autoridad se de, ambas partes requieren en igual medida del reconocimiento de la otra. El padre, el gobernante, el jefe, el maestro son autoridad cuando el hijo, el ciudadano, el subordinado, el alumno, lo reconoce como tal; recíprocamente ellos deberán haber reconocido en estos últimos la capacidad de atribuirles ese lugar.

Los testimonios de estos docentes nos permiten conjeturar que el "respeto por los referentes" -cuya superioridad se reconoce en la medida en que el término referente es equiparado en esos discursos al de autoridad- es la retribución simbólica por el don de un modelo pedagógico, pero sobre todo moral. Los "referentes" profesionales de estos docentes fueron aquellos colegas mayores cuyas prácticas prueban la vigencia de ciertos valores humanos universales, legado que les vale su gratitud.

Los docentes de referencia no dudaron en reconocer a maestros y profesores como autoridades, algunas despóticas y otras virtuosas. No obstante, indagados acerca de su propia relación con los estudiantes, expresaron unánimemente los obstáculos de índole psicológica que debieron enfrentar en los inicios de su práctica para ubicarse en el lugar de autoridad que la institución universitaria les otorgaba. Temores e inseguridades vinculados por un lado a un déficit de los saberes requeridos, tanto teóricos como prácticos, y, por otro lado a la dificultad para asumir funciones que les competen a los profesionales insertos en el sistema formal de educación y que marcan radicalmente el pasaje de la posición de estudiante a la de docente, como es el caso de las evaluaciones. Lo penoso de ese pasaje, aparece en los discursos asociados a la toma de conciencia de las demandas y sentimientos ambivalentes de los que son objeto quienes asumen el rol de autoridad.

Los testimonios recogidos en el curso de esta experiencia evidencian que acompañados por los colegas de cátedra frente a las dificultades en el aula estos docentes se apropiaron progresivamente del oficio, afinaron sus estrategias pedagógicas y fueron perdiendo el temor a un juicio adverso de los estudiantes. Al ir tomando la distancia necesaria de lo que fuera su propia condición de alumnos, lograron discernir con mayor

Edición bienal, Número 3, Primero Número en línea, Agosto 2 y 3, 2012 - ISSN 2313-9684

claridad la legitimidad o no de ciertos reclamos y adquirir seguridad respecto de las decisiones a tomar. En otras palabras, y este fue un descubrimiento que atribuyeron a la reflexión colectiva promovida por el dispositivo, pudieron posicionarse en el rol de autoridad pedagógica y sostenerlo con firmeza.

Para finalizar diremos que la conclusión que esta experiencia dejó en quienes participamos de ella fue que es a partir de este trabajo de retorno sobre sí mismo posibilitado por un dispositivo de "análisis de las prácticas", de este ejercicio colectivo de búsqueda de sentido de los propios actos profesionales, que los docentes universitarios estaremos en condiciones de alentar un proceso similar en los estudiantes a nuestro cargo.

Edición:
Cátedra I de Psicología Institucional y Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario.
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Fecha de Publicación:
Agosto de 2012

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/144_psico_institu1/trabajos.php?a=12

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología - Psicología Institucional Cát. I – V.H. Schejter
Hipólito Yrigoyen 3242, Ciudad de Buenos Aires, República Argentina, CP:C1207ABQ
Teléfono: 4931-6900, int. 145