



La autoridad pedagógica de los docentes

The pedagogical authority in teachers

Carlos Cantero

Universidad Católica de Santa Fe
Argentina

Resumen

El artículo aborda la problemática que deriva de la crisis de autoridad pedagógica de los docentes en la actualidad y presenta algunas propuestas de trabajo para afrontarla. En la primera parte se fundamenta la necesidad de que haya adultos, padres y docentes, que a las nuevas generaciones sepan dar razones que expliquen por qué vale la pena vivir y se describe el perfil de los educadores a los que en la actualidad los estudiantes les reconocen su autoridad. En la segunda parte se presentan seis propuestas para fortalecer la autoridad pedagógica de los docentes: a) vivir intensamente lo real, b) apropiarse y gozar de las obras maestras de la cultura para proponer la tradición como hipótesis explicativa unitaria de la realidad, c) constituirse en portadores de la tradición para poner a las nuevas generaciones en posesión de la herencia cultural, d) constituirse en una presencia significativa para los niños y los adolescentes, f) constituirse en protagonistas activos de una educación de calidad para todos, con sentido de equidad y sensibilidad social, g) contribuir a la construcción de la escuela como una “estructura de acogida”.

Palabras clave: educación; autoridad; adultos; realidad; tradición

Abstract

The article discusses the problems arisen from the pedagogical authority crisis of teachers nowadays and offers some ideas to approach them. The starting point is the need for adults, parents and teachers to know how to explain for the new generations that why life is worth living; and a description of the profile of those teachers whose authority is recognized by students. In the second part six proposals to strengthen the educational authority of teachers are presented: a) to live reality intensely, b) to internalize and enjoy the culture's masterpieces to propose tradition as an unitary explanatory hypothesis of reality, c) to become tradition representatives in order to put new generations in possession of cultural heritage, d) to become a significant presence for children and adolescents, f) to become active participants of a quality education for all, with a sense of fairness and social sensitivity, g) to contribute to the school construction as a “structure of hospitality”.

Keywords: education; authority; adults; reality; tradition

1. El retiro de los adultos

Ya se vuelva hacia los profesores, los artistas, los periodistas o los filósofos, el adolescente contemporáneo no encuentra, salvo excepciones, más que a sí mismo.

“Europa envejece” comprueba la demografía.

Pero, ¿adónde han ido los adultos?’ pregunta la antropología

Alain Finkielkraut



La frase de Alain Finkielkraut (citado por Kovadloff, 2009, 16 de enero) escogida para el epígrafe expresa de manera sintética y al mismo tiempo elocuente la situación de crisis de autoridad de la que tanto se habla y se escribe desde hace unas décadas. En primer lugar, porque indica que los niños y adolescentes de todos los tiempos necesitan que los adultos los introduzcan en el mundo y les brinden razones para vivir con sentido; y, en segundo término, porque la pregunta *¿adónde han ido los adultos?* deja al descubierto que los destinatarios de esta demanda han abdicado, se han retirado, no están en el lugar en el que deberían estar.

La crisis de la autoridad pedagógica está estrechamente vinculada con el modo con el cual los adultos viven su condición de tales. Y lo que se puede constatar con llamativa frecuencia en la actualidad es que los adultos no asumen las responsabilidades que les corresponden, que han renunciado a su misión específica, que prolongan indefinidamente la etapa juvenil, que no ejercen su rol de referencia y guía de los niños y adolescentes y que, como consecuencia de estas huidas, producen un vacío que los abandona en la desorientación. Las constantes alusiones a la indiferencia de los alumnos, las variadas formas de transgresión, las múltiples manifestaciones de indisciplina y de faltas de respeto no están asociadas exclusivamente a la responsabilidad de los niños y los adolescentes ni a las características de las culturas juveniles contemporáneas. Estos fenómenos requieren una explicación más profunda e integral orientada en la perspectiva de análisis de las propuestas de sentido que los adultos realizan a las nuevas generaciones. En esta dirección es pertinente preguntarse si existen estas propuestas, si son capaces de suscitar curiosidad y entusiasmo, si los educadores están convencidos y atraídos por lo que presentan a sus alumnos, porque en las respuestas predominantemente negativas a estos interrogantes se pueden encontrar las razones más adecuadas para explicar lo que sucede en la cotidianidad.

La autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad y por este motivo solo es posible su legítimo ejercicio si los adultos son capaces de ofrecer propuestas cuyos contenidos provoquen el deseo de constatar su correspondencia con las exigencias constitutivas de la razón y del corazón humanos y la adhesión voluntaria para recorrer el itinerario de verificación.

Los señalamientos formulados por Hannah Arendt (1996) en los años 50' acerca de la ruptura de las relaciones reales y normales entre niños, jóvenes y adultos cuando dice que "los adultos desecharon la autoridad" y que "esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos" (p. 202) se presentan hoy de manera aún más intensa y preocupante, como lo refleja el título del libro de la psicóloga argentina Silvia Di Segni *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva* (2006).

El retiro de los adultos y el abandono de su responsabilidad de introducir a las nuevas generaciones en el mundo de los mayores, bajo los supuestos de que los niños poseen su propio mundo y que en él deben autogobernarse, son contrarios a la índole del ser humano



en desarrollo porque “rompen la relación natural entre los mayores y los pequeños, que entre otras cosas, consiste en enseñar y aprender” (Arendt, 1996, p. 196).

En efecto, para hacer posible la educación es indispensable que haya adultos, padres y docentes, que a las nuevas generaciones sepan dar razones que expliquen por qué vale la pena vivir. Y el problema crucial de la actual emergencia educativa es que los adultos ya no tienen la certeza de poseer algo bueno, inteligente y bello para proponer a los niños y los adolescentes en la familia y en la escuela.

La educación será significativa para la vida de los hombres de cualquier época histórica si propone respuestas a la demanda de sentido, a las preguntas constitutivas e inextirpables del ser humano. De esta manera, lo recuerda Lluís Duch (1997) “no debería olvidarse que las preguntas radicales permiten relacionar al ser humano con los orígenes y con la meta: ¿de dónde vengo? ¿hacia dónde me dirijo? ¿cuál es el sentido del momento presente? ¿dónde puede encontrarse sentido?” (p. 16).

Y resulta que, en relación con las preguntas fundacionales, las instituciones escolares se han convertido, al menos en parte, en algo insignificante y mudo, porque parece que ya no tienen nada relevante que proponer. Es indudable que la escuela ocupa un lugar central en la vida de los niños y los jóvenes y que el incremento de las tasas de escolarización indica un significativo avance en el cumplimiento de sus derechos, pero ello no alcanza para constituirse en un espacio humano en el que puedan encontrar respuestas a sus demandas de significado. Y lo que interpela aún más que la misma carencia es que ella no se haya constituido en un problema, sino que la generalizada aceptación y naturalización de la situación revela que para muchos educadores e instituciones formadoras ocuparse de los interrogantes últimos no es un asunto concerniente a su tarea específica.

Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, se puede constatar que la crisis de autoridad vinculada con la educación es abordada con notable recurrencia por una importante cantidad de artículos, trabajos de investigación, congresos y encuentros de la especialidad, con lo cual queda en evidencia que se trata de un asunto central y decisivo para académicos, observadores, docentes, autoridades gubernamentales, padres y para el conjunto de la sociedad (Diker, 2007; Durán Vázquez, 2010; Dussel, 2012; Dussel & Southwell, 2009; Greco, 2007; Noel, 2007, 2008; Tassin, 2002; Tenti Fanfani, 2010).

Algunas de estas investigaciones y estudios de los últimos tiempos han relevado que los niños y los adolescentes esperan y reclaman que los adultos educadores asuman las responsabilidades que les competen. Por ejemplo, en sus valoraciones de los docentes, los alumnos opinan positivamente de los profesores y maestros que, en el desarrollo específico y cotidiano de sus tareas, confieren prioridad a la buena enseñanza, critican a aquellos que abandonan la enseñanza y la substituyen por actividades que los alumnos deben realizar autónomamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Cantero, 2010; Duro, 2010; Marina, 2009; Tallone, 2011).



En este contexto, es destacable que los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Argentina (2009, 2012, 2013) hayan otorgado relevancia a la cuestión de la autoridad pedagógica de los docentes, mediante expresiones que afirman la necesidad de *fortalecer la autoridad docente desde el saber* y destacan la jerarquía del lugar de un *adulto responsable que acompaña el tránsito de los jóvenes*. En el mismo sentido, estos documentos subrayan la necesidad de considerar a las nuevas generaciones como destinatarios de la herencia cultural y a los adultos como responsables de transmitírselas.

2. ¿Quién es hoy una auténtica autoridad para los niños y adolescentes?

Las nuevas generaciones reconocen autoridad a los adultos que viven una intensa relación con la realidad, a aquellos en los que emerge continuamente una curiosidad, un atractivo, una búsqueda apasionada del significado de todo lo que existe, una conmoción, un estupor, un saber y un gozo que desea ser comunicado, participado, propuesto a los niños y a los jóvenes. Es autoridad quien convoca continuamente a los valores últimos, quien provoca con su presencia una tensión continua a los grandes ideales, quien suscita respeto, asombro, deseo de crecer.

Es posible fortalecer la autoridad docente desde el saber si el educador posee una pasión por lo que enseña, si cada contenido particular es una ocasión que despierta nuevas preguntas, nuevos descubrimientos y una relación con la totalidad de lo real y con su significado. No es factible, en cambio, despertar en los adolescentes el interés por la vida, por el saber, por el conocimiento, por el arte, por las ciencias, por la convivencia justa, en fin por la realidad toda, si el propio docente ha sido invadido por el escepticismo y el desinterés.

En el encuentro con sus alumnos el educador se comunica a sí mismo, es decir, el modo en que se relaciona con la realidad. En el comunicarse a sí mismo mediante un saber verdadero el educador se vuelve un maestro. Es éste un saber de quien se encuentra en constante búsqueda y que al evidenciar ante los otros la intensidad con la que emprende su tarea incrementa su proximidad con las expectativas y demandas existenciales de sus alumnos. Comunica de algún modo su propia pasión por la vida, por la verdad, por la realidad. No la impone, la propone. Provoca a sus estudiantes a una curiosidad, a un interés. Plantea un interrogante positivo, no escéptico; y como consecuencia de ello el yo del otro es despertado por la persona del maestro.

Este despertarse del interés está dirigido hacia los contenidos de lo que se estudia y es, a la vez, un interés por su propio yo. Cuanto más se toma el gusto de algo crece proporcionalmente el atractivo por uno mismo. Cuando el hombre descubre un interés real más se descubre a sí mismo como fuente de este interés.

El verdadero educador tiene la mirada colocada en cada uno de los estudiantes, pero no para apoderarse de ellos, sino para provocarlos a ser, a que sean ellos mismos, a que encuentren su camino, su relación con la vida, con el destino.



3. Propuestas para fortalecer la autoridad pedagógica de los educadores

a) Vivir intensamente lo real

Es necesario que los educadores reconozcan la consistencia, el atractivo, la belleza y la inconmensurabilidad de la realidad y la validez de la búsqueda de su significado como pretensión inherente a la condición humana. Ninguna obra educativa verdadera es posible hoy si no se plantea como alternativa a la posición que niega la existencia de una relación originaria de la persona con la realidad.

Una existencia humana vivida sin un vínculo con la realidad concibe a la libertad de una manera abstracta, de modo que ser libre significa no tener compromisos, implica diferir las decisiones más serias todo el tiempo que sea posible y frivolar la existencia. Una subjetividad afirmada en la deslegitimación de cualquier significado fundado en la realidad, más tarde o más temprano, también banaliza la relación con los otros, desconoce el valor constituyente de las relaciones interpersonales, de la comunidad y de la solidaridad humanas.

En los ámbitos educativos tienen creciente incidencia las posiciones que niegan la consistencia ontológica de la realidad, que afirman la prevalencia de las interpretaciones sobre los hechos, que otorgan idéntico valor a todas las opiniones o proposiciones, que equiparan a la realidad con el conjunto de las interpretaciones, que sostienen que lo verdadero y lo justo dependen de cada uno, que expresan que la totalidad de lo que existe es producto de una construcción cultural e histórica y que conciben que la vida humana puede ser vivida sin grandes ideales.

La cultura de la posmodernidad, de innegable impacto en la educación, está dominada por posiciones nihilistas que niegan el sentido, las razones, la inteligibilidad y bondad originarias de la realidad. Cabe entonces preguntarse ¿cuál es el significado de la educación si se renuncia a la pretensión de verdad y de sentido?

Y aunque se persista en negarla la realidad permanece y se nos presenta continuamente, novedosamente, impredeciblemente, acontece, interpela, provoca, conmueve.

Parafraseando a María Zambrano (2007) se puede sostener que, por ser el hombre la criatura que tiene que cumplir su ser a través de la realidad, las consideraciones primeras y primarias acerca del sentido de la educación provienen de la actitud que se adopte ante la realidad. Se presenta ante el ser humano la exigencia de *buscar la realidad* como condición de su conocimiento y de su descubrimiento. Ante este reclamo puede rehusarse y consecuentemente instalarse en el encierro de su propia conciencia. O bien, su respuesta puede consistir en una apertura y un recinto donde la realidad halla acogida y albergue, actitud de la que emerge un manantial de atención sostenida y renaciente en cada instante



(que a la filósofa española evoca inmediatamente la imagen del corazón), de curiosidad deseosa, de asombro, de admiración y de estupor.

b) Apropiarse y gozar de las obras maestras de la cultura, para proponer la tradición como hipótesis explicativa unitaria de la realidad

La educación acontece cuando el niño o el joven encuentra adultos que proponen la tradición cultural como hipótesis explicativa de la realidad (Giussani, 1986), lo que implica la convocatoria al recorrido de un camino de comprobación, supone un punto de partida de afirmación y positividad del ser y de sentido con respecto a la vida.

De este modo, la tradición es condición para la certeza porque ninguna persona en su sano juicio emprende un camino de búsquedas y de arduo trabajo si posee el convencimiento de que la meta que se desea alcanzar no existe o se encuentra fuera de las posibilidades humanas. Una propuesta educativa que presente a la tradición como hipótesis explicativa de la realidad implica que los responsables de las decisiones de política educativa y los educadores deben seleccionar los contenidos, los autores, las obras y las teorías socialmente relevantes en tanto constituyen las respuestas que a lo largo de la historia de la humanidad los más destacados científicos, filósofos, artistas y líderes de distintos ámbitos de la cultura han construido en relación a la demanda de significado. Por esta razón, la explícita y consciente presentación de la tradición cultural como primer paso de un adecuado método educativo es necesaria como afirmación de la validez del camino de búsqueda porque testimonia que en el itinerario humano existieron y existen grandes descubrimientos, obras bellas, instituciones justas, y de este modo las nuevas generaciones quedan situadas existencialmente en la consistencia de lo máspreciado que los hombres han alcanzado hasta el momento y desde estas certezas siempre abiertas e incompletas lanzados a conquistar continuamente nuevos horizontes de verdad, de justicia y de belleza.

La ruptura con la tradición o su desvinculación con el presente es la renuncia a la vida como *continuum* de racionalidad, de imágenes y de afectos, que traería como consecuencia inevitable el desenraizamiento del ser humano: una *extraterritorialidad* sin horizontes, que es letal para constitución del yo (Duch, 1997). Vivir como un extraño en el territorio de la propia cultura agiganta las dificultades del ser humano en formación para encontrar raíces e ideales porque carece de la tierra fértil del patrimonio histórico común sin el cual no es posible construir, crecer y desarrollarse con criterios de racionalidad. Si los adultos abdican de la responsabilidad de legar la tradición a los que se incorporan más recientemente en el mundo éstos quedan inermes, a merced de su propia instintividad y se convierten en seres fácilmente manipulables por las modas, las corrientes de opinión mayoritarias y los poderes dominantes.

Las precisiones de Massimo Borghesi (2005) acerca del concepto de tradición contribuyen a esclarecer su relevancia en la educación:



La tradición es el ámbito que introduce en la historia, en la nueva comprensión y transmisión del pasado como posibilidad de iluminar el presente y de abrir el futuro. De este modo el pasado no es lo que tira hacia atrás sino lo que empuja hacia adelante. La tradición como 'testamento' no congela el pasado, no es el 'destino' que oprime el presente inmovilizándolo. Al contrario, es el legado que hace posible la historia, el lugar en el que el presente es provocado hacia su futuro, su cumplimiento. La tradición, como lugar al que el tiempo no está destinado, es provocación a la libertad (p. 24). La tradición constituye ante todo, el lugar de atestación de lo real como digno de ser (p. 33).

El elemento que opera la diferencia entre naturaleza e historia es la tradición porque posibilita que cada generación no tenga que iniciar su recorrido por la vida y por el tiempo como si nada hubiera existido antes, sino que disponga de un rico bagaje de conocimientos, obras, instituciones, símbolos, sistemas lingüísticos y valores que constituyen una plataforma, una orientación y una provocación a la iniciativa, a la renovación, a la crítica, en fin, una invitación a ejercer la libertad, a continuar la aventura apasionante de la historia humana.

En épocas anteriores a la crisis moderna, la autoridad del educador estaba asociada a la elevada valoración del pasado que formaba parte de la mentalidad común de las civilizaciones, y de tal modo, la vejez era considerada la etapa más digna de la vida y los ancianos un modelo de ejemplaridad para los descendientes. En la actualidad, ya no se está en esta posición y constituye una insensatez actuar como si la ruptura con el pasado tuviese un carácter superficial o temporario, porque el conocimiento del pasado satisface en primer término la necesidad humana fundamental de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido a la fragmentación de acontecimientos que se suceden vertiginosamente. Estamos hechos de pasado, por ende, intentar comprenderlo es imprescindible para conocernos mejor.

Considerando que se ha generalizado y profundizado la creencia infundada de que es posible construir desde sí mismo sin aquilatar ninguna herencia, se requiere de los educadores un explícito compromiso de reconocimiento y valoración del pasado, de descubrimiento de sus extraordinarias riquezas, y, para ello, es primordial que se adentren en lo más excelso de cultura universal que son los clásicos.

Las obras y autores clásicos de las distintas expresiones culturales, artísticas y de las disciplinas científicas poseen un extraordinario valor educativo en tanto que constituyen una fuente inagotable y siempre actual de sabiduría y de gozo, que despierta la inteligencia, la curiosidad y el deseo de los niños y de los adolescentes por el recorrido de un itinerario formativo que los coloca en el mismo sendero de los grandes creadores. Los textos clásicos abren la posibilidad de una comunicación directa entre el autor y el lector, siempre que – como se ha indicado más arriba – tengan significado para la actualidad, es decir, que constituyan una introducción existencial a la fascinación que ellos suscitan.



Entre los autores que destacan la importancia de los clásicos en el proceso de transmisión del patrimonio cultural cabe mencionar nuevamente a Massimo Borghesi (2005), quien afirma que

el hecho es que la educación, en su vertiente “objetiva”, es posible solo a partir de una tradición cultural, de un ‘testamento’ que las generaciones pasadas entregan a la presente. Los “clásicos” son los puntos más elevados de esta tradición, lo más profundo que el hombre ha sabido expresar y crear. La recuperación de este testamento, su reflexión es condición de fecundidad para el presente, posibilidad de apertura a un futuro de civilización (p. 18).

En el presente estado de situación es preciso tomar conciencia de que el redescubrimiento del yo y la promoción de una conciencia ética humanista que reaccione a la degradación imperante son contradictorios con el nihilismo y la mercantilización integral de la vida. En efecto, en la historia de la cultura occidental, en el momento en que el concepto y la conciencia de la tradición se vuelven más claros aparecen también en su plena acepción los conceptos de persona, libertad e historia. Sin tradición no hay persona, no hay libertad y no hay historia.

El rechazo del pasado como elemento fecundante del presente, elimina el tiempo como historia. Al respecto, sostiene Arendt (1996) que

el testamento enumerando lo que será la legítima propiedad del heredero, liga los bienes del pasado a un momento futuro. Sin testamento, o fuera de la metáfora, sin tradición el tiempo carece de continuidad transmitida por un explícito acto de voluntad; y, entonces, en términos humanos, ya no hay ni pasado ni futuro, sino sólo la eterna evolución del mundo y el ciclo biológico de las criaturas vivientes (p. 11).

c) Constituirse en portadores de la tradición para poner a las nuevas generaciones en posesión de la herencia cultural

La capacidad de asumir la tarea de mediación entre lo viejo y lo nuevo, entre el pasado y el futuro, es otro aspecto fundamental para el fortalecimiento de la autoridad pedagógica de los docentes. Es su misión poner a las nuevas generaciones en posesión del legado cultural aquilatado en el pasado a fin de que se constituya en el “humus”, en territorio de tierra fértil, en el que se den las condiciones para la germinación de la originalidad y la creatividad a las que están convocados los recién llegados.

Sin embargo, para que la comunicación del pasado sea verdaderamente apropiada es necesario que el educador lo convierta en contenido existencialmente significativo para las nuevas generaciones. Ello implica valorar el carácter imperecedero de las grandes obras de la cultura universal y ayudar a descubrir la vigencia siempre nueva de sus genios creadores. El pasado puede ser propuesto adecuadamente a los jóvenes si les es presentado dentro de un presente vivido. Es imprescindible que el “tesoro” que encierra la tradición esté referido al



presente, al aquí y al ahora de cada generación y de cada persona, pues de otro modo, si pertenece exclusivamente al pasado puede ser apreciado como valioso para otras épocas pero insignificante para el hombre actual.

El verdadero maestro está implicado en los asuntos más relevantes de la tradición, en los interrogantes y en las respuestas que provienen del pasado, en su correspondencia con las problemáticas más acuciantes de la vida humana y de la realidad. No trata de revivir el pasado, de conservarlo sin recrearlo, pues esto es repetición rutinaria que está inexorablemente destinada a su deterioro por no ser capaz de responder a los desafíos siempre cambiantes de cada época histórica.

Por esta razón, la tarea del educador no concluye con la transmisión y la propuesta de la herencia cultural de un modo adecuado y significativo, sino que es preciso que suscite la implicación personal de los alumnos en la verificación de lo que se les ha propuesto como hipótesis que permite comprender la realidad. Solo cuando ellos mismos consiguen comprobar la correspondencia, la validez, la consistencia y la veracidad de lo que se les ha propuesto como hipótesis pueden apropiarse y comprometerse con su contenido, corregirlo, transformarlo y /o enriquecerlo (Giussani, 1986). La originalidad, el juicio crítico, la creatividad emergen del proceso de verificación que confronta, compara, justifica, da razones, examina, arriesga valoraciones y opciones.

Esta tarea de mediación del educador lo convierte en *portador* de la tradición, quien la torna viva para los niños y adolescentes en el tiempo presente, es decir, la transmite de modo que siempre se pueda descubrir en ella las “solicitaciones” y sugerencias para el cambio, la novedad, el futuro. El eclipse de la figura del maestro está estrechamente vinculado con la crisis de la tradición humanista.

d) Constituirse en una *presencia* significativa para los niños y adolescentes

Es necesario que cada docente posea confianza en su capacidad para enseñar, voluntad para aprender continuamente su oficio y que se haga cargo de la tarea de construir el vínculo entre sus alumnos y la propuesta educativa. El pedagogo brasileño Antonio Carlos Gomes da Costa (1995) postula que la *presencia* del educador tiene un carácter insustituible para los niños adolescentes, y que los problemas de la educación no se resuelven mediante el refugio de la “coartada estructural” que atribuye todas las responsabilidades a las condiciones socioeconómicas, al aparato oficial del Estado, a los funcionarios, a las normas, a las estructuras, o a la abstracción del “sistema”.

Ninguna ley, ningún método o técnica, ningún recurso logístico, ningún dispositivo político-institucional puede reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria abierta y constructiva del educador ante el educando (p. 29). Hacerse presente, de forma constructiva, en la vida de un adolescente en situación de dificultad personal y social, es, entonces, la



primera y la más primordial de las tareas de un educador que aspire a asumir un papel realmente emancipador en la existencia de sus educandos (p. 34).

La categoría de la *presencia* es esencial para una pedagogía que intenta renovar la relación de los educadores con los niños y adolescentes. Consiste en primer lugar en construir un vínculo en el que estos sientan que su vida tiene valor, que son acompañados, aceptados, estimados, y que pueden crecer y desarrollar sus capacidades. La presencia educativa es la interacción con base en la apertura, la reciprocidad y el compromiso, que va a permitir al adolescente realizar las dos tareas más importantes: la construcción de su identidad y de su proyecto de vida. La reciprocidad es la dimensión esencial de la presencia. Es entendida

como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza, sin que para esto, la originalidad inherente a cada uno sea mínimamente puesta en tela de juicio (Gomes da Costa, 1995, p. 62).

Los educadores que pueden construir una relación de reciprocidad no son personas excepcionales, dotadas de cualidades muy especiales y, por eso, inimitables. Solo es necesario escuchar las “llamadas” que hacen los niños y los adolescentes y responderlas con sencillez, interesándose por lo que les está sucediendo, lo que están pensando, sus problemas, sus proyectos, sus dudas, sus temores, sus gozos y sus esperanzas. La resultante más elevada de esta dimensión de la reciprocidad es la empatía y para los niños y adolescentes es extremadamente importante que una vez instituida tenga continuidad.

En síntesis, el educador se constituye en una *presencia* significativa y valiosa para sus alumnos cuando es capaz de despertar en ellos un sentimiento bueno acerca de sí mismos, y de posibilitar la creación de un horizonte de positividad realista de su futuro.

e) Constituirse en protagonistas activos de una educación de calidad para todos, con sentido de equidad y sensibilidad social

Los educadores no pueden estar desinformados, desinteresados o indiferentes frente a las problemáticas de la inequidad educativa que afectan de manera particular a los más pobres, sino que es necesario que se constituyan en protagonistas activos de una educación de buena calidad para todos.

El sentido de justicia y de equidad, la sensibilidad social de un educador, torna inaceptable el denominado “dilema de la resignación”, presentado de modo elocuente en un texto de Fernando Reimers (2002), en el que relata que un exministro de Educación latinoamericano afirmó:



Si a mí se me apareciera el Arcángel Gabriel y me dijera que no hay sino dos opciones, la de proporcionar una educación de primera a una tercera parte de la población o una educación mediocre a todos, no vacilaría un segundo. Yo escogería una educación de primera para una tercera parte de la población porque esta tercera parte de la población saca el país adelante (p. 145).

Las voces alineadas en esta posición sostienen que la universalización de la educación secundaria constituye un perjuicio inevitable para los alumnos más capaces y un riesgo inexorable de descenso del nivel educativo del conjunto (Marchesi & Martín, 1998, pp. 70-73). En la lógica de esta línea de pensamiento, el art. 16 de la Ley de Educación Nacional de Argentina N.º 26.206 que prescribe “alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (s. p.) sería de cumplimiento imposible, y su aplicación acarrearía el deterioro de una nivelación descendente, y la reducción de los niveles de rendimiento de los alumnos más competentes.

La opción entre educación de buena calidad para un sector o mediocre para todos representa el dilema de la resignación, al que es necesario responder adecuadamente para no sucumbir a la fortaleza persuasiva de sus medias verdades. La educación de todos y de buena calidad es una meta irrenunciable para una sociedad inclusiva, que por su complejidad y la índole de sus dificultades requiere ser abordada en forma racional, planificada, creativa y sostenida en el tiempo por el conjunto de la sociedad civil y su gobierno.

f) Contribuir a la construcción de la escuela como una “estructura de acogida”

Cuando el hombre viene al mundo es un ser desprotegido, indigente y desorientado. Se encuentra en la existencia sin haberlo decidido, y la misma vida le demanda la tarea arriesgada e inacabable de “pasar del caos al cosmos”. El éxito de la empresa dependerá en gran parte de la acogida que le brinden los adultos que le rodean, de la posibilidad de incorporarse al mundo simbólico del lenguaje y la cultura a través de la educación, los afectos y la integración social. La calidad del deseo con que es esperado cada ser humano concreto resulta determinante para la progresiva maduración y afirmación de su existencia en esta tierra.

Solo incorporándose a estructuras de acogida es posible una existencia humana, porque permiten la integración de los individuos en el cuerpo social (perspectiva sociológica), la identificación del individuo, y la construcción de la persona como centro neurálgico de relaciones significativas (perspectiva psicológica), la integración en el flujo de una tradición concreta y, desde ella, la adquisición de una identidad personal (perspectiva cultural), el “empalabramiento” de la realidad por parte del hombre (perspectiva lingüística) y la posibilidad de constituirse en los “lugares” donde el ser humano ha planteado las



preguntas fundacionales de su existencia (perspectiva ético-antropológica) (Duch, 1997, pp. 26-27).

Si se admite que nos hallamos plenamente sumergidos en una situación de irrelevancia creciente de las estructuras de acogida es necesario concluir que una cuestión central de la educación en la actualidad es considerar de qué manera se constituyen, construyen y renuevan la familia, la escuela, la ciudad, las comunidades religiosas, atendiendo a que solo en el seno de estas comunidades el ser humano puede desarrollarse y vivir una existencia auténticamente humana. Estas *estructuras de acogida* son las instancias pedagógicas por excelencia, de allí que la colocación del acento en su existencia y significatividad resulta imprescindible en el momento presente.

La conversión de la escuela en una estructura de acogida depende de la existencia de educadores que vivan una pasión por el hombre, por su propia persona, por el destino de los que les son confiados, que estén convencidos de la verdad de lo que proponen y dispuestos a comprometerse en un continuo recomenzar el camino junto a sus alumnos. En la actualidad, es atractiva y creíble la palabra de la persona que está convencida de lo que propone y que es capaz de comprometerse hasta el fondo con todas sus consecuencias.

Es algo que ha sido subrayado con frecuencia, que en el testimonio la palabra humana adquiere toda su fuerza y toda su realidad. En efecto, en el acto de testimoniar, la palabra se muestra plenamente autosuficiente, no necesita de elementos ajenos que le otorguen validez y justificación (Duch, 1997, pp. 125-126).

Los educadores que viven la aventura de proponer un sentido grande y bello para la vida de los niños y adolescentes involucrándose en la tarea de guiarlos y acompañarlos en el camino de su progresivo protagonismo personal necesitan construir una comunidad de educadores como núcleo vivo y firme de la estructura de acogida porque es imposible educar en la soledad. No se puede sostener el ideal y el compromiso intenso con la tarea si se la vive en forma individual. Los educadores, padres y docentes también requieren encontrar un *lugar* donde vivir sus exigencias de felicidad, de verdad, de justicia y de belleza. Por ello demandan ser acogidos, acompañados y necesitan ser continuamente generados y educados.

4. Consideraciones finales

El problema de la autoridad pedagógica de los docentes está estrechamente vinculado con las cuestiones antropológicas fundamentales que en actualidad desafían a los adultos, es decir, que no es un asunto que solamente concierne a la relación con los niños y jóvenes sino que, en primer lugar, exige plantear explícitamente la posición de los educadores respecto del significado de su existencia, de sus concepciones acerca del conocimiento, de la cultura, de la ciencia, del arte, de la sociedad, del amor, de la amistad, de sus convicciones, de sus ideales y de su destino.



En este sentido, el problema de la autoridad pedagógica de los educadores no es un asunto que se pueda resolver mediante la aplicación de técnicas o estrategias, aunque éstas puedan resultar de gran utilidad instrumental, sino con el despertar del “yo”, de la conciencia de los adultos que educan. El “yo” es la conciencia de toda la realidad, el “punto” donde la realidad entera es valorada, el “lugar” en el que emerge el sentido de todas las cosas. Dondequiera que el “yo” se encuentre debilitado, disgregado o directamente no esté presente, la realidad desaparece o se torna insignificante. En un “yo” ausente las exigencias constitutivas elementales de la razón y del corazón humano dejan de ser la fuente última y criterio de juicio, de acción y de afecto en relación a los acontecimientos y las circunstancias de la vida, de lo que resulta un “yo” fragmentado, inconsistente, diluido en una multitud de instantes fugaces, zarandeado de un lado a otro por los sucesos y las corrientes de opinión mayoritarias.

He aquí la raíz profunda de la crisis de autoridad pedagógica porque cuando el fenómeno de la *ausencia y la fragmentación del yo* que caracteriza la cultura de masas de los tiempos actuales también alcanza a los educadores, sus personalidades se van impregnando de la incapacidad para conmoverse, del desinterés, del escepticismo, de la desconfianza, de la desafección, de la rutina inercial, de la desesperanza, de la carencia de entusiasmo por la vida, de la pérdida de un sentimiento bueno acerca de sí mismo y de los demás. En estas condiciones nadie puede ser *auctoritas*, es decir, nadie puede ayudar a crecer a los demás.

El primer paso del necesario *despertar del yo* es no permitir que en la vida anide la carcoma de la costumbre, de la obiedad y del aburrimiento. Se trata de mantener intensamente vivo el deseo humano de felicidad, de alimentar continuamente la tensión hacia el significado último toda la realidad y de la propia existencia, de ensanchar la razón hasta el Infinito. Ante un *yo así despierto* cualquier intento de reducir su deseo está destinado al fracaso porque nunca se contentará con las migajas que le ofrezcan las circunstancias de la vida o los poderes de turno, y su corazón solo se aquietará con aquello que corresponda a la índole de su hechura.

Como se ha afirmado a lo largo del texto, para transmitir a las nuevas generaciones el legado de que hay algo válido, bello y cierto, que existen objetivos creíbles en torno a los cuales construir la vida, es preciso que los adultos educadores sean testigos de la bondad ontológica del ser, de la positividad de lo real, del valor absoluto de toda vida humana delante de sus hijos y de sus alumnos.

La identidad de un educador con estos rasgos solo se puede forjar y preservar en el marco de la pertenencia a una comunidad que constituya un *lugar* en el que cada uno pueda vivir su exigencia de felicidad, que haga posible un *encuentro* en el que renovar continuamente la esperanza, que conforme un *espacio* de amistad en el que cada uno es acogido, acompañado, guiado y educado.



Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre pasado y futuro* (A. Poljak, Trad.). Barcelona: Península. (Original publicado en 1954).
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente: educación y escuela entre el nihilismo y la memoria* (J. A. Alcaraz, Trad.). Madrid: Encuentro. (Original publicado en 2002).
- Cantero, C. (2010). Trayectorias escolares en el inicio del secundario: experiencias de escuelas argentinas. *Bordón*, 62(3), 21-47.
- Di Segni, S. (2006). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diker, G. (2007). Reporte de investigaciones. *Revista 12(ntes)*, 11, 6-9.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Durán Vázquez, J. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo: una interpretación sociológica. *Nómadas: Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28(4), 1-23.
- Duro, E. (Coord.) (2010). *Educación secundaria: derecho, inclusión y desarrollo*. Buenos Aires: UNICEF.
- Dussel, I. (2012). ¿Qué es la autoridad en la escuela? *Le Monde Diplomatique*, supl. 5, 1-2.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión. *El Monitor: Revista del Ministerio de Educación de la Nación Argentina*, 20, 26-30.
- Giussani, L. (1986). *Educación es un riesgo* (J. M. G. Pérez, Trad.). Madrid: Encuentro. (Original publicado en 1995).
- Gomes da Costa, A. C. (1995). *Pedagogía de la presencia* (M. Beloff, Trad.). Buenos Aires: Losada. (Original publicado en 1991).
- Greco, M. I. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Kovadloff, S. (2009, 16 de enero). ¿Y usted quién sos? *La Nación*, supl. enfoques, 4.
- Marchesi A. & Martín E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona, España: Versátil.
- Noel, G. (2007). *La autoridad en crisis: conflicto y autoridad en escuelas de barrios populares urbanos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.



- Noel, G. (2008). La autoridad ausente: violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. Miguez (Org.). *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 113-146). Buenos Aires: Paidós.
- Reimers F. (2002). Tres paradojas en América Latina: sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, s.p.
- Resolución CFE n. 84. (2009, 15 de octubre). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Resolución CFE n. 118. (2012, 5 de diciembre). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Resolución CFE n. 201. (2013). *Programa nacional de formación permanente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Tallone, A. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, número extraordinario, s. p.
- Tassin, E. (2002). Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación). En G. Frigerio (Org.). *Educación, rasgos filosóficos para una identidad* (pp. 151-188). Buenos Aires: Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía*, 7, s.p. Recuperado el 17 de noviembre, 2014, de www.revistatodavia.com.ar/todavía07/notas/tenti/txttenti.html.
- Zambrano M. (2007). *Filosofía y educación*. Málaga, España: Agora.

Nota sobre el autor

Carlos Raúl Cantero. Profesor de Filosofía y Doctor en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe. Profesor Titular de Planeamiento de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe. E-mail: canterocarlosraul@gmail.com

Data de recebimento da primeira versão: 05/03/2013

Data de recebimento da segunda versão: 10/01/2015

Data de aceite: 20/02/2015