

La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria

MARCELA ANDREOZZI, MARÍA BEATRIZ GRECO
y SANDRA NICASTRO

RESUMEN

Este artículo plantea los principales ejes de análisis y primeras hipótesis del proyecto UBACyT “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo”, llevado adelante por el equipo de cátedra de la materia Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Incluye la perspectiva teórica desde la cual se piensa el objeto de investigación, referido a los problemas que plantea la construcción de la autoridad pedagógica, en el marco de procesos formativos que promueven giros y desplazamientos en el plano identitario. Se exponen también algunas ideas e hipótesis de trabajo, que orientan el análisis del material de entrevistas que la investigación está produciendo, haciendo foco en las operaciones que parecerían mobilizarse en el tiempo de formación que el profesorado habilita y desde las cuales los estudiantes organizan sus propios relatos sobre la formación.

PALABRAS CLAVE

Formación docente universitaria - Autoridad - Identidad profesional.

The authority matter in the training process of students in the Teaching Course of Legal Sciences. Challenges at the university level of teacher training

ABSTRACT

This article argues the main themes of analysis and the first hypotheses of the UBACyT project entitled “The University teacher training as a space that gives shape to professional identity: the authority matter in the training process”. This project has been developed by the teaching staff of the lecture “Organizational and administrative aspects of education in Argentina”, which is part of the curricula of the Teaching Course of Legal Sciences at the School of Law of the University of Buenos Aires. This paper also includes the theoretical perspective from which the object of study is analysed. This is referred to the problems posed by the construction of pedagogical authority in the context of formative processes that promote many twists and turns in the identity level. Finally we present some ideas and hypotheses that guide the analysis of the interviews within the project. These are focused on the process of several changes encouraged through the Pedagogy that seem to move over the formation time enabled by the Teaching Course and from which the students organize the stories of their own training experience.

KEYWORDS

University teacher training - Authority - Professional identity.

El presente artículo se propone plantear los principales ejes de análisis y primeras hipótesis del proyecto Ubacyt “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo”, que lleva adelante el equipo de cátedra de la materia Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

A. LOS ESTUDIOS SOBRE LA AUTORIDAD EN EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS

Los estudios e investigaciones actuales acerca de la autoridad en educación dan cuenta, fundamentalmente, de la preocupación por lo que se denomina su crisis. Sea en forma directa o indirecta, teniendo como eje central a la cuestión de la autoridad o bien tomándola como uno de los conceptos que intervienen en las reflexiones sobre educación, la autoridad parece ser con frecuencia analizada y estudiada como un valor en decadencia, una pérdida irremediable o un lugar vacante que pone en riesgo la posibilidad misma de educar. Este conjunto de estudios se sustentan en el análisis de situaciones y testimonios de actores educativos que focalizan en emergentes donde la lógica escolar se ve fuertemente conmovida, fundamentalmente en cuanto a las relaciones jerárquicas que las organizaciones educativas modernas suponen, entre sujetos: profesores y alumnos, directivos o profesores y padres, y entre sujetos y conocimiento.

Sin embargo, la constatación de que la autoridad del educador “ya no es lo que era” no necesariamente conduce a confirmar una desaparición irremediable, invalidante de toda posibilidad de educar o formar. Diversos análisis recuperan una perspectiva histórico-filosófica que permite situar a las relaciones de autoridad inscriptas en contextos político-institucionales determinados, otorgando legitimación y sostén desde un proyecto político-social,¹ “tocando” la experiencia de los sujetos aunque no reduciendo el análisis a la sola dimensión individual o interindividual.

De tal modo, estos estudios desplazan la perspectiva de análisis desde la decadencia y pérdida de un lugar antes central a la hora de educar o formar hacia una lectura de las transformaciones históricas, sociales, sub-

¹ DUSSEL, Inés, “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en BRASLAVSKY, Cecilia, Inés DUSSEL y Paula SCALITER (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001. FRIGERIO, Graciela, *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002. LEWKOWICZ, Ignacio, *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, Paidós, 2004. BIRGIN, Alejandra, “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación Osde-Siglo Veintiuno, 2006. GRECO, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens, 2007. NICASTRO, Sandra y María Beatriz GRECO, *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

jetivas y políticas que enmarcan un movimiento en el modo de concebir las relaciones de autoridad. Se abren de esta manera interrogantes acerca de las significaciones que entraña la autoridad en un sentido general y en su vínculo con la educación, la enseñanza y el aprendizaje en instituciones escolares y sobre las posibilidades de pensarla de otro modo diferente al “dominio-obediencia”, al igual que su ejercicio. Se pasa así de la pregunta por la permanencia o no de la autoridad en un sentido único a la pregunta por las condiciones de posibilidad de relaciones de autoridad bajo formas diversas, plurales, democráticas, participativas, sin que ello implique una pérdida de asimetría y diferencia de posiciones.

En el primer grupo de investigaciones, las perspectivas críticas centradas en la pérdida del reconocimiento y legitimidad de la autoridad señalan el “deterioro de la autoridad”, su debilitamiento o declinación,² su ausencia,³ o ponen énfasis en tematizar la violencia y los conflictos en los más diversos contextos escolares o formativos⁴ como un efecto de dicha pérdida. Su fundamental interés reside en que profundizan un fenómeno que da cuenta de la experiencia educativa/formativa misma en tiempos actuales, en un sentido descriptivo. Sin embargo, sus análisis parecieran no abandonar la idea de que la autoridad sólo puede ser comprendida en un sentido jerárquico, naturalizando una legitimidad como requisito dado “de por sí” en el marco de una relación intersubjetiva cuyo contexto histórico queda desdibujado, en tanto condición productora. Asimismo, se advierte en general que estas perspectivas que subrayan la crisis, el deterioro y la pérdida de la autoridad desvinculan las relaciones de autoridad de la enseñanza y de la formación, en tanto dos cuestiones que parecen relacionarse externamente aunque no incidir una en otra. A menudo, desde los enfoques más descriptivos de estos temas, la autoridad aparece como el vínculo que permite “ordenar”, “organizar”, “sostener” el espacio escolar como decorado donde, luego, se dará lugar

² OSORIO, Fernando, *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.

³ NOEL, Gabriel, “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares”, en MÍGUEZ, Daniel (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

⁴ MÍGUEZ, Daniel, *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008. OSORIO, Fernando, *Violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.

a la enseñanza o la formación. Los enfoques situacionales de la enseñanza y el aprendizaje así como el giro contextualista,⁵ que permite comprender los procesos relacionales que se ponen allí en juego, reubican el lugar de la autoridad como parte de una configuración de relaciones⁶ donde quienes aprenden/se forman y quienes enseñan/forman se vinculan entre sí y con objetos de conocimiento diversos, prácticas y discursos, modos de acceso al conocimiento, perspectivas de análisis, etc., que amplían la sola relación interindividual y la dicotomía vínculo de autoridad-formación.

Las perspectivas interdisciplinarias, provenientes del entrecruzamiento entre filosofía, política, análisis institucional, psicoanálisis, psicología y pedagogía, plantean otras miradas problematizando el concepto de autoridad así como su relación con la enseñanza y la formación docente en un sentido que las reubica en mutua constitución. Estas perspectivas exploran e indagan nuevas o ya existentes y renovadas significaciones en torno a la autoridad y su ejercicio que permiten vislumbrar otro modo de pensarla, ya no ceñido al concepto de “dominio y obediencia” o “dominio y resistencia” o como un lugar en decadencia por no poder ejercer ese dominio. De este modo, en el marco de estas líneas de investigación, no se trata de constatar su deterioro y proponer una “vuelta a la autoridad” o su abandono (concebida en un único sentido). Tampoco se trata de describir las fallas y carencias contemporáneas por un supuesto declive institucional que inhibe todo ejercicio de la autoridad o de abandonar los intentos de reformularla por no visualizar otras posibilidades que escapan a la dicotomía: autoridad como jerarquía versus ausencia de autoridad. Las experiencias de investigación interdisciplinaria que incluyen fuertemente la dimensión filosófica y someten a una interrogación filosófica esta problemática colaboran en configurar nuevas “figuras” de la autoridad vinculadas a la transmisión habilitante para los estudiantes, otras formas y “escenas de autoridad/autorización” o configuraciones diversas –encarnadas en uno o en varios sujetos– que le hagan lugar a

⁵ BAQUERO, Ricardo, “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles educativos*, México, Tercera Época, vol. XXIV, nros. 97-98, pp. 57-75, 2002.

⁶ GRECO, María Beatriz, *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Buenos Aires, Noveduc, 2012.

un ejercicio posible de construcción de espacios de “lo común” en educación y en la formación,⁷ así como de experiencia educativa/formativa genuina. En estas perspectivas, trabajar el concepto de autoridad supone desarmar dicotomías establecidas: sujeto-institución, asimetría-igualdad, transmisión-creación de lo nuevo, entre otras. Las dicotomías aparecen entonces como procesos o desplazamientos, no exentos de tensiones, nudos problemáticos e interrogantes. Es así que autoridad liga y reúne:

- contextos organizacionales/institucionales con procesos de subjetivación que hacen lugar a los sujetos con sus diferencias y sus procesos diferenciales en su tránsito por las instituciones;
- asimetría en las posiciones de formador y formado o sujeto en formación, a partir de una igualdad como principio donde todo sujeto es igual a otro en tanto posibilitados de pensar, analizar, indagar, buscar, aprender;⁸
- transmisión, como movimiento entre generaciones o entre formadores y estudiantes, capaz de hacer lugar a la creación de “lo nuevo” sin desarticularse de una historia y su filiación, de una tradición cultural que viene siendo y que demanda reformulación.

En el marco de estas perspectivas se distinguen, asimismo, el concepto de autoridad del concepto de poder⁹ como un modo de encontrar la especificidad del primero, sus condiciones de posibilidad en el ámbito educativo/formativo y los vínculos que enlazan autoridad y poder sin indiferenciarlos. Si el ejercicio de autoridad excede la posibilidad de “actuar en común”, en palabras de Arendt,¹⁰ o el formar parte de relaciones de poder según Foucault, o la relación de desigualdad entre alumno y maestro, tal como plantea Rancière con su “maestro ignorante”, es porque en su lugar se asume un “trabajo de configuración”, un “poder” auto-

⁷ CORNU, Laurence, “Lugares y formas de lo común”, en FRIGERIO, G. y Gabriela DIKER (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, 2008, pp. 133-145.

⁸ RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

⁹ ARENDT, Hanna, *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 2003.

FOUCAULT, Michel, *L'hermeneutique du sujet*, Paris, Gallimard, 2001; FOUCAULT, Michel, “Le sujet et le pouvoir”, en FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001.

¹⁰ ARENDT, Hanna, *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

limitado del docente, capaz de ofrecer signos y delinear trayectorias *con* el alumno, específico de espacios y relaciones igualitarias aunque asimétricas. Autoridad se vuelve, así, un “lugar” –simbólicamente hablando– y un “trabajo” desde una posición no intercambiable con otras posiciones, garante del crecimiento de otros y de la “protección de lo frágil” de los asuntos humanos,¹¹ una potencia de origen que “da nacimiento al alumno en el niño”¹² o que vincula la “voluntad” del maestro con la del alumno en torno a una “cosa en común”.¹³

Así como estas perspectivas separan y reúnen de otro modo autoridad y poder, también operan una nueva vinculación entre autoridad y transmisión,¹⁴ considerando a esta última como un espacio de libertad en diálogo con el pasado o con lo ya dado, un modo de inscripción en una filiación y una historia compartida que crea lazo sin atar para inmovilizar. Se trata de un modo de vínculo transferencial que da lugar y humaniza, se hace cargo de la “deuda de vida”¹⁵ que las generaciones más antiguas contraen con las nuevas, que es “deuda debida”,¹⁶ al mismo tiempo.

Es en este sentido que el ejercicio de autoridad en educación se vincula con la posibilidad y la responsabilidad de configurar escenas educativas, espacios de visibilidad donde todos se vean posibilitados de relacionarse con saberes y prácticas, de desplegar pensamiento y palabras igualitarias. Trabajo político del ejercicio de autoridad que “da apariencia” en el espacio público, en “lo común”, según la perspectiva de Cornu ya mencionada, a quienes no son habitualmente convocados a tenerla, que alienta a escuchar y hacer escuchar y da parte a todos en procesos igualitarios.¹⁷

¹¹ ARENDT, Hanna, *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 2003. CORNU, Laurence, “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 43-83.

¹² DOUAILLER, Stéphanie, “Autoridad, razón, contrato”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 85-119.

¹³ RANCIÈRE, Jacques, *op. cit.*

¹⁴ HASSOUN, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

¹⁵ KAMMERER, Pierre, *Les adolescents dans la violence*, Paris, Gallimard, 2000.

¹⁶ FRIGERIO, Graciela, “Identidad es el otro nombre de la alteridad”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Noveduc-Cem, 2004, pp. 142-153.

¹⁷ RANCIÈRE, Jacques, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

Entendemos que este modo de pensar/concebir las relaciones de autoridad configura uno de los principales desafíos de la formación docente universitaria, en tanto plantea la necesidad de desarrollar una serie de mediaciones que posibiliten interrumpir aquellas formas de concebir la autoridad incorporadas como parte de la propia identidad profesional. De este modo, la preocupación por explorar cuáles son estas mediaciones y procesos constituye un tema de agenda casi obligado entre quienes venimos trabajando en diferentes ámbitos de la formación docente universitaria. En primer lugar, porque al igual que otros rasgos de la identidad profesional de los futuros docentes, las concepciones que se sostienen sobre la autoridad pedagógica no se construyen de la nada ni se configuran de una vez y para siempre. Requieren el desarrollo de una serie de condiciones dirigidas a provocar desplazamientos identitarios que permitan construir otros modos de concebir e interpretar la autoridad. Avanzar en la comprensión de estos procesos resulta, en este sentido, un punto central de la formación docente universitaria si consideramos que el posicionamiento respecto de las relaciones de autoridad en el campo educativo predispone, a su vez, la emergencia de otra serie de concepciones y disposiciones actitudinales, valorativas e ideológicas que intervienen en el modo en que cada futuro docente concebirá e interpretará las situaciones a enfrentar en su propia práctica.

Desde este planteo, se vuelve central explorar de qué manera la formación docente universitaria toma como objeto la cuestión de la autoridad y actúa sobre ese lugar y ese trabajo a realizar. Interesa conocer, en este sentido, de qué modos se configura como un espacio en el cual la construcción de la identidad profesional de los futuros egresados representa la oportunidad de revisar el alcance formativo que las propuestas de formación docente tienen sobre profesionales que traen consigo las propias marcas identitarias de los campos disciplinares de origen.

En el marco de la presente investigación, consideramos a la construcción de identidad como un proceso narrativo que se va articulando con la transformación propia de los procesos formativos,¹⁸ alejado de esencias terminadas, fijas e inmutables.

¹⁸ NICASTRO, Sandra y María Beatriz GRECO, *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

B. PRINCIPALES OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia que venimos desarrollando desde la cátedra de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires permite observar que la elección que los estudiantes hacen por continuar los estudios en el campo de la docencia se elabora sobre la base de una elección y una trayectoria de formación anterior en el campo del Derecho. El profesorado se convierte así en un tiempo-espacio de transición en el que una identidad profesional en curso comienza a ligarse con una identidad profesional por venir. En este interjuego de posiciones identitarias adquiridas y posiciones aún no conocidas es posible encontrar movimientos que expresan la inevitable puesta a punto de diferentes “construcciones de autoridad”.

La formación docente universitaria se configura, así, como un escenario que pone sobre tablas el encuentro de diferentes recorridos identitarios. Un escenario plagado de mediaciones que tienen la posibilidad de generar procesos reflexivos, de provocar rupturas y suturas en el plano subjetivo; en síntesis, que tiene la posibilidad de dejar huellas que afectarán el modo en que cada estudiante construirá su propia posición de autoridad al momento de egresar y ejercer la docencia.

Desde este planteo, los objetivos de la investigación no pueden dejar de lado la exploración y definición de las mediaciones que provocan efectos en los modos de pensar e interpretar la autoridad pedagógica, haciendo particular referencia a los dispositivos de formación empleados en diferentes instancias del profesorado, el tipo de relaciones de autoridad en las que se ven envueltos en tanto estudiantes y el lugar que en este sentido tienen quienes ocupan la posición de formadores. Asimismo, resulta relevante reconocer y analizar los cambios que se producen en el modo de concebir la autoridad pedagógica a raíz de la experiencia de formación que el profesorado promueve en sus estudiantes.

Los primeros interrogantes que orientan la perspectiva de investigación son: ¿Cuáles son las mediaciones que permiten hacer de la autoridad un “objeto de trabajo” en el plano de la formación?, ¿qué dispositivos de formación tienen mayor posibilidad de trabajar sobre este aspecto de la identidad profesional?, ¿cuál es el lugar que ocupan los mismos for-

madores en tanto figuras de autoridad que ponen en acto diferentes maneras de concebirla? ¿Qué tipo de procesos y movimientos pueden observarse en los itinerarios de formación de los estudiantes respecto a este aspecto de su identidad profesional como futuros docentes?, ¿qué relación hay entre el modo de concebir la autoridad en tanto profesional del Derecho y en tanto futuro docente?, ¿cuáles son las formas de autoridad que el profesorado contribuye a construir como rasgo identitario de sus propios egresados?

C. RECORRIDOS FORMATIVOS, CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS PROFESIONALES

Entendemos, junto con Enríquez,¹⁹ a la formación como transformación, como proceso que supone un devenir que trama recorridos y trayectorias en situación. Estos recorridos no sólo suponen adquisición de saberes sino también la apropiación de nuevas maneras de verse y pensarse en tanto futuros docentes. En este sentido, la formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, para una determinada práctica profesional.²⁰ Pensar en términos de dinámica lleva a entender la formación como devenir, como proceso que articula aprendizajes de diverso tipo, llevados a cabo en muy diferentes instancias y contextos. Para que este proceso se despliegue es necesario tanto la mediación de otros como el desarrollo de dispositivos de formación que regulen condiciones de tiempo, espacio, saberes, relaciones, etc.

Dice Cols:²¹

“Este trabajo de vuelta, de reflexión, es indispensable y sobre este punto llaman la atención numerosos autores de orientaciones teóricas diversas. Es central que se produzca y, por ende, es necesario pensar en las condiciones que permitan propiciarlo, los momentos, los tiempos, las acti-

¹⁹ ENRÍQUEZ, Eugène, *Las instituciones y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

²⁰ FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1997.

²¹ COLS, Estela, *La formación docente inicial como trayectoria*, mimeo, texto elaborado para el Ciclo de Directivos de IFD del INFD, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

vidades. Sería riesgoso, como a veces se sugiere, darlo por garantizado y dejar librada su emergencia a las circunstancias y posibilidades individuales de los estudiantes. Por otra parte, este repliegue sobre sí no designa “una actividad más”, separada del conjunto de los aprendizajes curriculares que lleva a cabo cotidianamente el alumno. Por el contrario, estas “vueltas reflexivas” –sobre los aprendizajes previos y en curso, sobre las perspectivas de los otros y la propia, sobre las prácticas de enseñanza, sobre la escuela vivida, deseada y requerida, sobre la biografía escolar y sobre el proyecto personal de ser docente, etc.– constituyen una dimensión constitutiva de una propuesta formativa”.

Si consideramos que el ejercicio de autoridad en el marco de una relación pedagógica es esa relación social particular, inscripta en una organización educativa/formativa que “trabaja” en los sujetos transformaciones, y si aceptamos que la autoridad puede ser pensada como una posición en relación con otro, posición que genera crecimiento y se hace garante del aprendizaje de otros, la trayectoria formativa docente es en sí misma el recorrido donde construir esa posición.

Al definir la formación docente universitaria como un recorrido que no sólo supone la adquisición de conocimientos y saberes, sino la “puesta en forma” a través de mediaciones de otros (los formadores) y de “vueltas sobre sí” que permitan reconocerse y analizarse para analizar las propias prácticas, no podemos eludir la cuestión identitaria puesta en juego. De profesionales del derecho a profesionales de la enseñanza del derecho, la formación docente genera movimientos “entre” identidades profesionales, no exentos de tensiones, contradicciones, búsquedas y desencuentros.

Ante esta trayectoria situada histórica y contextualmente que recorre un camino entre identidades profesionales, se hace indispensable señalar allí la dimensión constructiva de la posición de autoridad que asume rasgos propios de la formación para el ejercicio del derecho así como de la formación en tanto profesores. Claramente, dicha construcción de autoridad no se realiza en el vacío ni se consigue configurar por un conjunto de procedimientos estipulados normativamente como tampoco se asienta en rasgos individuales, personales o propios de cada sujeto aislado.

Reconocemos que, en la formación docente en general, la autoridad se recibe en parte y que, a su vez, se construye en el tiempo, en relaciones

con otros, atravesando múltiples situaciones en las que cada posición va cobrando su peso y su forma en las escenas institucionales. Pero ¿qué quiere decir hoy construir una posición de autoridad?, ¿en qué sentido se construye y en qué sentido se recibe y se encarna?, ¿y qué particularidad asume este proceso en el Profesorado de Ciencias Jurídicas?

Entendemos que, en tiempos contemporáneos, la autoridad que se asume y se configura en el campo de la formación docente no puede desligarse de un movimiento de autorización de otros, de actuales y futuros enseñantes, de actuales y futuras autoridades a su vez. Ejercicio de autoridad y procesos de autorización que se traducen en formas democratizadoras de la formación docente. Al decir “autorización” no sólo aludimos a una palabra o gesto que alguien otorga para que otro ejerza una acción externamente determinada. En la autorización se produce un cambio de posición y de actitud en quien recibe los efectos de la autoridad, lo que en definitiva constituye una autorización de uno mismo. Dice Greco:²²

“Autorizarse a sí mismo es, probablemente, parte de un proceso de subjetivación que requiere de la construcción de un espacio propio, no cerrado sino permeable, poroso, atento a lo que viene del otro y a la vez, diferenciado. La autorización se da cuando otro ha habilitado, de alguna manera, la construcción de ese espacio, ha prestado imágenes para identificarse, palabras y gestos para compartir, pero a la vez, ha dejado un vacío, un no saber ni poder todo, un interrogante abierto en relación a sí mismo y al otro, un lugar singular que sólo quien se autoriza puede habitar. La autorización es hacer propia una palabra que también se comparte y se recrea con otros, pero que genera responsabilidad por ser propia, por exponer al sujeto en su singularidad”.

D. PRIMERAS HIPÓTESIS QUE ORIENTAN EL PROCESO DE ANÁLISIS

Los relatos producidos en entrevistas a estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas testimonian movimientos que no son ajenos al modo en que cada uno construye narrativamente aquello que experimenta, en ese espacio de transición que la formación habilita en el plano identitario.

²² GRECO, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens, 2007, p. 123.

Decíamos en apartados anteriores que la formación puede entenderse como ese trabajo personal, a partir del cual los sujetos movilizan rasgos identitarios conocidos articulándolos con otros que, poco a poco, van tallando sobre las representaciones e imágenes que los estudiantes tienen como abogados y como futuros profesores en ciencias jurídicas.

El análisis del material de entrevista nos llevó a preguntarnos especialmente por estos movimientos, las operaciones que parecieran producirlos, los trazos que van puntuando las narrativas que los estudiantes construyen respecto a la propia formación y a la autoridad pedagógica como núcleo central de la identidad docente.

Efectivamente, los relatos de los estudiantes muestran al tiempo de la formación docente como un tiempo de cambios personales, en el que se producen desplazamientos y giros “entre” identidades profesionales que se revelan como construcciones culturales, simbólicas e imaginarias “situadas” en marcos institucionales específicos: el de la carrera de Derecho y el Profesorado en Ciencias Jurídicas (pertenecientes a la misma Facultad). Las historias de formación relatadas por los estudiantes introducen una y otra vez el peso que estos marcos institucionales tienen en la regulación de prácticas ligadas a coordenadas de espacio, tiempo, tareas, posiciones institucionales que, en alguna medida, ofrecen sentidos “preestablecidos” a la práctica de los actores y que, en su conjunto, generan múltiples efectos en el modo en que cada estudiante del Profesorado construye su propia posición de autoridad pedagógica. En esta perspectiva, procuramos analizar en los materiales de entrevista el modo en que los estudiantes concebían la autoridad en tanto profesional del Derecho y en tanto futuro docente, haciendo hincapié en la experiencia que portaban como estudiantes de la carrera de Derecho y del profesorado y como abogados –y en algunos casos, docentes– en ejercicio de la profesión.

Una de las primeras cuestiones que mostró el análisis tuvo que ver con observar que, efectivamente, los giros o desplazamientos identitarios que los relatos de formación permitían reconocer, aparecían como expresión del cruce o confrontación de marcos institucionales que fueron tramando el propio recorrido de formación. Las voces de los estudiantes daban en este sentido cuenta del modo en que el Profesorado en Ciencias Jurídicas se recorta como un espacio institucional “dentro” de otro que

continuamente oficia como referencia. La mayoría de las veces, en juegos de oposición que parecerían estar hablando de movimientos oscilantes de “desarticulación-rearticulación” de la identidad profesional. Observamos así que las narrativas ligadas al modo como los entrevistados piensan y actúan la autoridad pedagógica (desde la posición de estudiante de la carrera y del profesorado y/o desde la posición de abogado o docente) expresan, casi paradigmáticamente, el “encuentro-desencuentro” de marcos institucionales portadores de lógicas y modelos de intervención pedagógico-didáctica que coexisten en la vida de la Facultad, en complejas relaciones de tensión, contraste, acoplamiento, ligadura.

Una de las operaciones centrales que parecieran estar en la base de los desplazamientos y giros identitarios de los que hablamos resulta ser la “puesta en relación” de *dos modelos de formación* que se presentan como distintos entre sí y que por momentos se confrontan en juegos de oposición.

Algunos componentes de esos modelos a los que habitualmente aluden los entrevistados son:

- La organización del tiempo en el cursado de las materias.

La duración de las clases prácticas y teóricas varía sobre todo en el caso de los prácticos, dado que en el profesorado, duplica el tiempo habitual de cursada durante la carrera. Esto incide, como veremos más adelante, en el formato de las clases y en los rasgos que asume la experiencia formativa en la carrera y en el profesorado.

- El lugar del profesor en la relación pedagógica.

En más de un caso los entrevistados refieren al profesor de la carrera como “experto” tanto respecto a un conocimiento como respecto a su inserción y desarrollo en el campo del Derecho. La posición de autoridad queda de este modo asociada a la idea de una expertiz que produce, en algunos casos, distancia respecto del estudiante-aprendiz, que se posiciona en el lugar de quien acepta y ejecuta las prescripciones y recomendaciones que el experto enuncia.

En el caso de los profesores del profesorado, suele reconocérselos como quienes, desde sus experiencias laborales en el campo educativo, presentan al estudiante situaciones que requieren ser pensadas según las reglas de juego que el trabajo profesional impone en ese campo laboral. Es decir,

aquello que se intercambia en la relación pedagógica no son saberes formalizados-codificados, sino modalidades de pensar y construir los problemas propios del ejercicio de la docencia como profesión. Desde allí la experiencia de formación en el profesorado se reconoce en más de un caso como un espacio de pensamiento en el cual anticipar cuestiones, establecer relaciones, simular resolución de problemas, teniendo en cuenta que los saberes a construir comprometen el interjuego de dimensiones filosóficas, políticas, pedagógicas, institucionales, didácticas, etc.

El modo en que los profesores construyen su posición de formadores varía, siendo posiblemente una de las cuestiones más marcadas a la hora de pensar en el conjunto de mediaciones que “trabajan” sobre los sujetos en el transcurso de la formación. Es así que, tanto en uno como en el otro caso, y más allá de las diferencias que se nombran, se reconoce que la posición del profesor respecto de su objeto de trabajo, la definición que hace del mismo, las decisiones sobre las modalidades de enseñanza, los rasgos de su propia trayectoria y la mirada sobre el estudiante son formativas de por sí y, por lo tanto, inciden en las modalidades de desempeño que estos estudiantes llevarán adelante cuando ejerzan como profesores.

– El conocimiento como objeto de estudio y la relación con el mismo.

En algunos casos, los entrevistados refieren a la idea de conocimiento de diferente manera según el marco institucional al que estén refiriendo la experiencia de formación. En la carrera, el énfasis está puesto en el estatus de ese conocimiento, en tanto conocimiento acabado y por momentos casi sagrado, que está allí para ser repetido, aplicado. Aparece en este sentido más bien la imagen de conocimiento como “algo producido por otros” y donde el lugar de la invención pareciera quedar relegado, con todo lo que esto supone en clave de los procesos de pensamiento que habilita.

En el caso del profesorado, se reconoce un fuerte impacto al hablar de un tipo de conocimiento inacabado, que se revisa y construye, a unas modalidades de producción del mismo que toman en cuenta variables de diferente tipo, donde la lógica disciplinar es clave, pero también las tensiones que a esta lógica imprimen las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje.

- El espacio de formación como aquel que expresa de manera explícita la relación entre lo que se concibe como “teoría” y como “práctica” en cada campo disciplinar y profesional.

Si bien en ambos modelos de formación esta cuestión aparece como rasgo, en el caso del profesorado los estudiantes reconocen que las propuestas de las clases, la selección de contenidos, las decisiones didácticas respecto de modos de abordaje, recursos, actividades, etc., colaboran para mantener esa relación entre la teoría y la práctica, aportando además una serie de saberes relativos a los fenómenos de la vida cotidiana de las organizaciones educativas y del oficio docente.

- Los efectos formativos de la experiencia y la posibilidad de un retorno reflexivo sobre las propias trayectorias.

En este caso, llama la atención el impacto que tiene el profesorado en la interpelación de los propios recorridos, como estudiantes de los diferentes niveles y como docentes sobre todo del nivel medio y superior. Esta interpelación en algunos casos se evidencia en lo que podríamos nombrar como un llamado a la memoria: recuerdan episodios escolares propios, escenas en las que aparecen como alumnos con maestros, profesores, a veces la propia familia. En muchos casos esta interpelación promueve la búsqueda de justificaciones que intentan explicar y sostener significados seguramente enraizados en la propia historia e identidad.

El material de entrevista da cuenta del peso que en los relatos tiene la operación de “oponer”, “contrastar”, “confrontar” modelos que, en una primera aproximación, parecieran tener poco en común. Sin embargo, a poco de andar, encontramos que ya sea que se trate de lo que el paso por la carrera produjo en términos de experiencia, ya sea de las interrupciones y quiebres que los estudiantes refieren como efecto de las propuestas del profesorado, resulta difícil pensar los relatos de formación con independencia del carácter de ficcionalidad que todo relato contiene. Los entrevistados construyen narrativamente su identidad, y no sólo lo hacen en situación de entrevista. Los recorridos de formación son, en este sentido, itinerarios que colocan a los estudiantes frente a la necesidad de componer una y otra vez ese “personaje de ficción”, que condensa y reúne atributos de “autoridad pedagógica” que poco a poco comienzan a formar parte del propio proyecto identitario como futuro profesor de Derecho.

Desde esta nueva perspectiva de análisis, los juegos de oposición, contraste, confrontación adquieren otra significación. No expresarían ya rasgos que caracterizan, con mayor o menor veracidad, lo que efectivamente sucede en el ámbito de la carrera y/o del profesorado sino que estarían dando cuenta de la imperiosa necesidad de tomar posición, recortando, eligiendo, poniendo en valor o disvalor parte de lo vivido. La operación/trabajo subjetivo de poner en relación modelos pedagógicos que se presentan como distintos y opuestos adquiere un sentido particular al momento de pensar la formación como proceso de reconfiguración identitaria.

Si, como lo señala Kaes, la formación pone en acto el pasaje de una forma a otra y, en este sentido, conlleva el riesgo o temor a la pérdida de lo conocido, la cuestión a retomar desde la perspectiva de quienes acompañamos tales procesos es justamente la de las condiciones y dispositivos que cumplen en este tiempo de pasaje una función de apuntalamiento. Dice Kaes:

“Formarse es, en efecto, cuestionar una imagen de sí que se debilita en ese lugar del narcisismo que precisamente requiere la reaprehensión, la reformulación y la conformación a un ideal del yo. El modelo de ideal del yo es provisto por la introyección de las partes idealizadas de aquellos que fueron nuestros primeros formadores. Evidentemente, las adherencias narcisistas de este ideal son muy importantes: es por esto que a partir del proceso formativo (...) (el sujeto no puede menos que quedar expuesto) a la decepción, incluso a la destrucción (de ese ideal)...”²³

Y en otro párrafo agrega:

“...formarse es perder un código social y relacionante, y a veces la pertenencia a un grupo, para intentar adquirir otro (código) supuestamente más adecuado. El intermedio que caracteriza a este pasaje de un código y de una estructura de relación a otros códigos y a otras estructuras relacionantes es conflictivo, e incluso, debe ser conflictualizado para poderlo superar (...) El momento de entre-dos es conflictivo: el abandono del código anterior implica de hecho una ruptura de lazos y de significaciones que, aunque sentidos como parcialmente inadecuados, habían permitido asegurar hasta el momento un modelo de conductas y de representaciones comunes y estables para los miembros del grupo (...)

²³ KAËS, René, *Crisis, ruptura y superación*, Buenos Aires, Cinco, 1979, p. 52.

En ese 'entre-dos' los sujetos en transición ya no disponen del código habitual que les permitía comportarse según las normas impuestas (...) todavía no disponen del nuevo código que podrá proporcionarles una nueva admisión".²⁴

Desde este planteo, se vuelve central explorar de qué manera la formación docente universitaria toma como objeto de trabajo la cuestión de la autoridad y la "conflictualiza" proveyendo al mismo tiempo un encuadre que permita sostener y acompañar procesos de reelaboración identitaria, desde intervenciones que no sólo conmuevan a los sujetos en el plano de las representaciones, los discursos, las posiciones valorativas, sino también en el de los saberes profesionales que entretejen la práctica docente en entornos de actuación singulares y situados. En esta perspectiva, sigue en pie la necesidad de pensar una y otra vez cuáles son estos saberes, qué tipo particular de relación plantean entre teoría y práctica, de qué modo estos saberes se articulan en los mismos dispositivos de formación que las propuestas del profesorado llevan adelante desde distintas unidades curriculares, etc.

E. CONCLUSIONES

En el marco de las preguntas que orientan esta investigación y del análisis presentado, entendemos que los recorridos formativos, en clave de procesos y dinámicas, relatados por los entrevistados, involucran preguntas respecto de la enseñanza, también acerca del aprendizaje, de las finalidades formativas, del mundo del trabajo, de la autoridad como objeto de trabajo y algunas ideas acerca de cuál es el conocimiento a enseñar, en el marco de espacios y encuadres organizacionales diferentes: el de la formación de un profesional del derecho y el de la formación de un profesional de la educación.

Estas cuestiones configuran un sustrato con potencial normativizante en tanto son portadores de creencias, de marcos de acción, de representaciones y valoraciones, que lejos de ser monolíticas y en su misma complejidad y multidimensionalidad se presentan como componentes centrales del proceso formativo.

²⁴ KAËS, René, *op. cit.*, pp. 53-54.

Como puede observarse, nuestro interés apunta al reconocimiento de situaciones de contraste, de pasaje, entre concepciones que piensan la cuestión de la autoridad en la formación y el trabajo profesional como derivaciones a priori de un saber determinado y otras que hacen foco en la configuración, en la construcción y reconstrucción de saberes, creencias, posiciones y definiciones diversas que reconocen a la formación como espacio y como práctica situada y como producción histórica, política y social.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDDT, Hanna, *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 2003.

– *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

CORNU, Laurence, “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

BAQUERO, Ricardo, “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles educativos*, México, Tercera Época, vol. XXIV, nros. 97-98, pp. 57-75, 2002.

BIRGIN, Alejandra, “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación Osde-Siglo Veintiuno ed., 2006.

COLS, Estela, *La formación docente inicial como trayectoria*, mimeo, texto elaborado para el Ciclo de Directivos de IFD del INFD, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

CORNU, Laurence, “Lugares y formas de lo común”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante ed., 2008.

DOUAILLER, Stéphane, “Autoridad, razón, contrato”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

DUSSEL, Inés, “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en BRASLAVSKY, Cecilia, Inés DUSSEL y Paula SCALITER (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001, pp. 10-23.

ENRÍQUEZ, Eugène, *Las instituciones y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990.

– “Pedagogía de la formación”, Col. *Formación de Formadores*, nro. 6, Buenos Aires, UBA-Ed. Novedades educativas, 1997.

FOUCAULT, Michel, *L’hermeneutique du sujet*, Paris, Gallimard, 2001.

– *Le sujet et le pouvoir*, en FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001.

FRIGERIO, Graciela, “Identidad es el otro nombre de la alteridad”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Noveduc-Cem, 2004.

– *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

GRECO, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens, 2007.

HASSOUN, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

KAËS, René, *Crisis, ruptura y superación*, Buenos Aires, Cinco, 1979.

KAMMERER, Pierre, *Les adolescents dans la violence*, Paris, Gallimard, 2000.

LEWKOWICZ, Ignacio, *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

MÍGUEZ, Daniel, *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

NICASTRO, Sandra y María Beatriz GRECO, *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

NOEL, Gabriel, “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares”, en MÍGUEZ, Daniel, *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

OSORIO, Fernando, *Violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.

– *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.

RANCIÈRE, Jacques, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

– *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

Fecha de recepción: 11-2-2014.

Fecha de aceptación: 1-7-2014.