



Martin, Natalia

Modos en que los jóvenes escolarizados representan socialmente el proceso de construcción de la autoridad pedagógica



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Martin, N. (2021). *Modos en que los jóvenes escolarizados representan socialmente el proceso de construcción de la autoridad pedagógica. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3112>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Modos en que los jóvenes escolarizados representan socialmente el proceso de construcción de la autoridad pedagógica

TESIS DE MAESTRIA

Natalia Martin

natalia.martin@bue.edu.ar

Resumen

Las profundas transformaciones de la sociedad contemporánea de índole económica, social y cultural, en general, y en el ámbito educativo, en particular, que se vienen desarrollando desde mediados del siglo XX en Occidente forman parte del contexto en el cual se plantea una crisis de la autoridad, y en específico, de los procesos de construcción de la autoridad pedagógica. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo indagar desde las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos Escuelas Medias de la C.A.B.A., el proceso de construcción de autoridad pedagógica, y en vinculación a ésta, cuáles son los atributos, expectativas, creencias e imaginarios que se ponen en juego al momento de representar y dar legitimidad y reconocimiento a esa autoridad.

Partiendo de este problema a investigar, el estudio se orienta bajo el Paradigma Sociocrítico, la Teoría Crítica de Berstein (1978), Guba y Lincoln (1990), Habermas (1981), Horkheimer (1982), Taylor y Bogdan (1986); y la Teoría de las Representaciones Sociales, Serge Moscovici (1979).

De acuerdo a lo que se señaló anteriormente en torno a las mutaciones socio-históricas de la sociedad contemporánea, a saber, las nuevas configuraciones inter-generacionales entre adultos y jóvenes, el avance de las nuevas tecnologías de la información y su impronta en las subjetividades juveniles, las nuevas articulaciones entre la familia y la escuela, el rol de ésta como institución clave en la transmisión del saber, actualmente, y desde hace unas décadas, cuestionada por la legitimidad y utilidad del mismo, al tiempo que se dan cambios vertiginosos en cuanto a otros modelos de alfabetización, como por ejemplo, el lenguaje digital y de la imagen, que provocan tensiones con respecto al modelo clásico de alfabetización letrada, que caracteriza a la institución escolar desde sus inicios.

En vinculación a lo expuesto, resulta de interés para esta labor académica indagar en nuevos esquemas de configuración de la autoridad pedagógica, en específico, y para los intereses que persigue este trabajo, de cuáles son las representaciones sociales que dan

sentido a las creencias e imaginarios de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias respecto a la autoridad, qué atributos la instituyen como tal, qué dimensiones se despliegan a la hora de pensar y reflexionar a la autoridad adulta en la escuela contemporánea para dar cuenta de lo que pudiera hacerla legítima y acorde a los requerimientos de los sujetos educativos a los cuales se dirigen las prácticas pedagógicas.

En concordancia con la problemática esbozada esta investigación se encuadra dentro del paradigma hermenéutico, lo que indica la selección de una metodología descriptiva-interpretativa de índole cualitativa. Dada la inviabilidad de estudiar a esta población en su totalidad se ha tomado como muestra del conjunto de la población escolar a 10 participantes por establecimiento de 5º año.

Dentro del amplio menú de herramientas y procedimientos metodológicos para analizar el objeto de estudio propuesto se ha seleccionado la observación participante y la encuesta semi-estructurada para la recolección de la información.

Palabras claves: Representaciones Sociales, Autoridad Pedagógico, Liderazgo Democrático, Competencias Polivalentes, Pedagogía y Didáctica Contextualizada.

Abstract

The profound transformations of today's society with an impact on the educational field are part of the context in which there is talk of a crisis of authority and, specifically, of the new processes of construction of pedagogical authority. In this sense, the present research aims to analyze from the social representations of the young people enrolled in two Middle Schools, the process of construction of pedagogical authority. Starting from this, the study is oriented under the Sociocritical Paradigm, the Critical Theory Berstein (1978), Guba and Lincoln (1990), Habermas (1981), Horkheimer (1982), Taylor and Bogdan (1986); and the Theory of Social Representations, Moscovici (1979). The methodology consists of a descriptive-interpretive investigation, considering as participants 20 students from two middle schools. The data collection techniques are the semi-structured survey, participant observation and content analysis. The findings reveal the following emerging categories, presented from the Glaser and Strauss Model (2004): students' belief system, emancipator protagonist participation, democratic leadership, contextualized and pertinent didactics, and participatory inclusion. As a conclusion, it can be indicated that pedagogical authority supposes in the present historical context of a recognition that is historically and socially constructed as legitimate; For this reason, it is necessary to put into practice a democratic leadership in the teaching staff, of personal traits that open the dialogue, to the integration of the actors of the educational fact. Therefore, it is necessary to put into practice multipurpose competences, since mastering an area of knowledge does not enable the teacher of other

capacities that are required to intervene dialogically reality, to interpret it and act from the pedagogical point of view of the objectivity that is given.

Key Words: Social Representations, Pedagogical Authority, Democratic Leadership, Polyvalent Competences, Pedagogy and Contextualized Didactics.



**MAESTRIA EN
EDUCACIÓN
TRABAJO FINAL**

**Modos en que los jóvenes escolarizados representan socialmente el
proceso de construcción de la autoridad pedagógica**

Autor/a: Natalia Martin

Director/a: Dra. Mariela Andrea Carassai

2020

*Dedicado al hombre más
importante de mi vida: mi
papá*

Agradecimientos

Esta labor académica fue ideada, pensada y construida en el marco de la Maestría de Educación que se desarrolla en la Universidad de Quilmes, en la cual inicié mi cursada en junio de 2016.

En este espacio de formación he podido continuar profundizando mis conocimientos y saberes acerca de una temática, la autoridad pedagógica y las mutaciones en los vínculos inter-generacionales entre adultos y jóvenes, que me ha convocado desde mi incursión en los estudios y problemáticas propias del campo disciplinar de las Ciencias de Educación en otros espacios formativos como cursos de capacitación y postítulos en torno a la problemática mencionada.

El interés y acercamiento a esta cuestión se une a la vez con mi preocupación e inquietudes respecto a la llamada “crisis de las instituciones” de la modernidad. Los procesos institucionales de normalización y subjetivación de la experiencia humana, el trabajo de éstas por encuadrar al sujeto en determinados moldes o cánones comenzaron a emerger cuando tuve oportunidad de consultar bibliografía relacionada con esta problemática. Los trabajos que me han orientado hacia mis intereses vinieron de las lecturas de Michel Foucault y el problema de la institución y del poder, del Grupo XII, en torno al grupo de estudio de Ignacio Lewkowichz, la filosofía de Deleuze y su pionero artículo sobre “Posdata de las sociedades del control”.

Si bien mi procedencia académica anterior al inicio de la cursada de esta maestría proviene de otro campo disciplinar ajeno a la Educación, La Historia y mi formación de grado es de ser egresada de la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires, prontamente, y una vez que me he insertado en el mundo laboral de la docencia de escuelas de gestión pública de la C.A.B.A, mis intereses y preocupaciones comenzaron a virar hacia otro campo de estudio vinculado a la Sociología de la Educación y a problemáticas educativas contemporáneas, como la que he mencionado, principalmente.

Un primer agradecimiento se lo debo a mi directora de la tesis, la Dra. Mariela Andrea Carassai, quien me acompañó y sirvió de guía desde las primeras instancias de

construcción de esta investigación con sugerencias, comentarios, palabras de aliento, observaciones, y miradas hacia mi escrito que me han ayudado a clarificar las ideas y poder plasmarlas.

Un merecido agradecimiento también a mis colegas investigadores y docentes que me han aportado con sugerencias, comentarios y acompañamiento afectivo para poder transitar el arduo camino de la investigación, más aún siendo mi primera labor académica.

A mis amigos y familiares que me han ayudado a transitar este recorrido, no siempre grato, y por momentos muy angustiante.

A todos ellos mis más sinceros agradecimientos, porque sin su paciencia y sostén humano no hubiera podido, creo, culminar esta etapa, que para mí significa algo más que haber elaborado una contribución académica. Resume unos largos cuatro años desde que inicié mi cursada en los cuales, lo personal y académico se articularon profundamente.

Índice General

Introducción	10
Capítulo I.....	16
Estado de la Cuestión.....	16
<i>Antecedentes de Investigación</i>	16
Capítulo II	19
Enfoque Conceptual acerca del Problema.....	19
a) La autoridad pedagógica: una visión histórica-conceptual	19
b) Imaginarios y Representaciones Sociales: Un intento de Compresión.....	23
c) La Educación como construcción Social.	31
d) El Paradigma Sociocrítico en el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales..	34
e) El Paradigma Sociocrítico y la Pedagogía Crítica en el marco de las Representaciones Sociales.	38
f) La Práctica Pedagógica vista desde el Paradigma Sociocrítico y su Vinculación con las Representaciones Sociales.....	47
g) Construcción de la Autoridad Pedagógica en las condiciones de época contemporánea	54
i) Competencias Docentes: Implicaciones desde la Práctica Pedagógica.	59
Capítulo III.....	66
Objetivos de la Investigación.....	66
Objetivo General	66
Capítulo IV.....	67
Metodología de la Investigación	67
Datos: Escenario y Participantes de la Investigación.....	67
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	68
Técnicas de análisis de la Información.....	71
Capítulo V	72
Resultados y Discusión	72
Resultados	72
Discusión de Resultados: Análisis de Categorías Emergentes.....	80
Conclusiones	103
Reflexiones finales y líneas de acción.....	103
Referencias bibliográficas	108
Documentos.....	118
Anexo	120

Índice de Tablas

Tabla 1. Postura de la Teoría Crítica de Carr y Kemmis.....	46
Tabla 2. Representaciones Sociales. Elementos Fundamentales.....	52
Tabla 3. El conocimiento cotidiano.....	53
Tabla 4. Resultados de la Encuesta Aplicada	73
Tabla 5. Categorías.....	78
Tabla 6. Categorización Emergente.....	79
Tabla 7. Categorías Emergentes de acuerdo al modelo de Glasser y Strauss.....	80

Índice de Figuras.

Figura 1. Representaciones Sociales de los Estudiantes respecto a rasgos relacionados con el estilo de liderazgo del docente	74
Figura 2. Competencias Docentes.....	75
Figura 3. Construcción de la Autoridad Pedagógica.....	77

Introducción

La relevancia del problema reside en dilucidar la interpelación que suscita la idea de “crisis de las instituciones y de la autoridad adulta” en la tarea educativa y en el habitar cotidiano en las instituciones escolares. Esta imagen de crisis y de “pérdida” de autoridad, en los niveles más generales de la vida social, y en el ámbito escolar, en particular, reviste de un notable interés no solamente en la literatura académica, sino en los medios de comunicación, puntualmente, que en general destacan intencionalmente la “ausencia” o “inutilidad” de la autoridad adulta.

En el campo académico educativo, así como en otras áreas del saber tales como, la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Filosofía, se ha escrito una vasta bibliografía que se ha ocupado en describir y explicar la “crisis de las instituciones” y su correspondiente impacto en la autoridad pedagógica en particular. Este escenario de cambios y mutaciones en torno a esta problemática ha sido comprendido desde diferentes aristas y perspectivas disciplinares. Sin intención de agotar todas las miradas y explicaciones, solo se hará mención a algunas de ellas, a los efectos de dar cuenta de su dimensión, considerando su importancia en pro de profundizar en la autoridad pedagógica a fin de que posteriormente contribuya al proceso de análisis e interpretación de la misma desde la mirada estudiantil.

Una de las interpretaciones de la crisis de la autoridad es aquella que describe cómo se ha desarticulado el engranaje entre las instituciones que han dado sustento a la modernidad occidental capitalista. Las instituciones llamadas de encierro, la familia, la escuela, la fábrica, la prisión, funcionaron durante esa etapa histórica articuladamente, con la capacidad de imprimir subjetividad a los sujetos. Deleuze (1991). Es decir, conforme al desarrollo de las sociedades capitalistas avanzadas occidentales, se han delineado instituciones que tuvieron la capacidad de “instituir”. En este sentido, se considera fundamentalmente la acepción de Dubet (2006) respecto a la categoría institución como aquella que es legitimada por un Estado y que “tiene la función de instituir y de socializar” (p.40).

La institución, entonces, supone que el individuo interiorice un determinado orden simbólico y de sistema de valores, creencias, imaginarios para modelar un tipo particular de sujeto conforme a ese régimen instituido. Ocurre en la escena

contemporánea una ruptura entre lo instituido y lo instituyente, lo novedoso, lo nuevo, lo que irrumpe. Estas mutaciones corresponden al orden de lo económico, lo simbólico, lo social, político y cultural.

De modo que, cuando se habla de crisis de la escuela y de la autoridad asociada a ella, se entiende como la dificultad o el agotamiento de las instituciones modernas para construir a la subjetividad moderna ciudadana. Dubet (2007).

A tono con esta línea de análisis, en la que predomina la idea de que las instituciones han perdido la capacidad de instituir y por tanto de ejercer el proceso de socialización conforme al paradigma de la modernidad, las instituciones, y en especial, la escuela, encuentran obstáculos para el ejercicio eficaz de la normalización y de la transmisión de sentidos compartidos y comunes a un colectivo homogéneo. De esta manera, se habla de “destitución” o “desfondamiento” institucional en tanto que esta incapacidad de construir una subjetividad acorde a un orden específico se corresponde con la crisis a nivel general de la pérdida de la soberanía del Estado nacional, piedra basal de legitimización institucional y de la autoridad. Lewkowickz y Corea (2004)

Otras interpretaciones situaron el escenario de crisis de las sociedades modernas en la carencia de un relato estructurado de la experiencia. Ante la falta de una narrativa que otorgue sentido y significación a los actos de la vida contemporánea, tal como lo señala Melich, (2006) cuando dice que “Vivimos en un mundo en devenir”, (p.37), en referencia a la pérdida de las certezas y significantes trascendentes que estructuró la modernidad.

El régimen de autoridad moderno, basado en el ideal de la Ilustración occidental, estaba reconocido y legitimado por el Estado y la razón como piedra angular de ese fundamento. En las sociedades contemporáneas se ha provocado una ruptura en torno a las fuentes de autoridad. La institución por sí sola es incapaz de instituir normas y procesos de internalización. Tenti Fanfani (2006)

Desde la mirada de la “debacle de autoridad adulta”, se observa un cambio de paradigma que ha provocado una fractura intergeneracional y su correlato en las dificultades del ejercicio de la transmisión. Así lo expresa Mead, (1972), citado por Narodowsky (2016).

“El elemento propio de lo posfigurativo es la posibilidad de la convivencia armónica de dos o tres generaciones-que durante un tiempo y un lugar-aceptan en su práctica cotidiana la matriz cultural vigente consiguiendo que las generaciones jóvenes vayan incorporando los patrones culturales de la maduras”. (p. 81)

En este sentido, el accionar pedagógico y didáctico del docente vista desde la Teoría Crítica, la Teoría Representaciones Sociales y el Enfoque Sociocrítico deberá orientarse hacia un reconocimiento de los discentes desde su realidad sociocultural hoy complejizada por los procesos de globalización, la desestructuración de los espacios socioculturales, las nuevas configuraciones intergeneracionales y las mutaciones en los géneros y modos de vida; cuyo impacto se hacen sentir en el contexto educativo, en tanto que se devela que los estudiantes desconocen al profesorado, al adulto, como figura de autoridad pedagógica.

En función a ello, algunos investigadores señalan que la autoridad educativa desde la perspectiva docente se encuentra en crisis. Dussel y Southwell, (2009); Gómez y Mamilovich, (2011); Tenti Fanfani, (2006) por cuanto que el estudiantado no reconoce al docente como autoridad en el acto educativo. En este sentido, es de preguntarse qué está ocurriendo con la autoridad del docente, cuáles son los elementos que reflejan en tal caso la pérdida o mutación generacional de dicha autoridad, de ser así entonces cómo conciben los estudiantes la autoridad pedagógica desde el deber ser y de sus expectativas en torno a ésta.

A partir de lo antes expuesto, se indagará en la realidad que está dada, considerando como premisas la importancia del rol del docente como líder, las competencias profesionales docentes en función de las habilidades del profesorado para intervenir dialógicamente la objetividad en la cual se desempeña; así como la relevancia de la puesta en práctica de métodos, técnicas, recursos y estrategias viabilizados en una didáctica con pertinencia social y cultural, que responde a las necesidades y potencialidades que presenta el entorno como resultado sociocultural que guarda en sí modos y géneros de vida que develan los imaginarios y representaciones sociales; en definitiva que dan cuenta y permiten comprender el pensamiento y acción de

una colectividad, en este caso de los estudiantes.

Por lo señalado y considerado, es posible ubicarse a partir de otras miradas en torno al proceso de construcción de la autoridad adulta, considerando pertinente indagar acerca de los sentidos y significaciones que le otorgan los propios actores, en el caso de este estudio en particular, a las representaciones sociales desde la perspectiva de los estudiantes escolarizados respecto a la autoridad docente tomando como estudio de caso a dos escuelas medias de la C.A.B.A., (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Uno de los establecimientos es la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta” y la Escuela Técnica N° 8 de 13 “Paula Albarracín de Sarmiento”.

En base a todo lo anteriormente expuesto, la investigación se estructura en los siguientes acápite:

- Capítulo I. Estado de la cuestión

En este apartado se detallan los antecedentes de la investigación, a través de trabajos que han producido la comunidad científica y tesis de grado universitarias de carácter internacional. A partir de estos estudios académicos, se da cuenta de la profundización en el problema en estudio en otros contextos geográficos y sociales; que a su vez permiten tener una perspectiva más amplia de la realidad que se está abordando en la presente contribución académica respecto a la autoridad del docente en el marco de las complejidades socioculturales que están dadas y que son simbólicamente representada tanto por el profesor como por sus estudiantes. Esta sección da cuenta de una revisión crítica y seleccionada de la bibliografía para tomar de éstas los aspectos conceptuales necesarios y pertinentes que hacen foco en el objeto de estudio.

- Capítulo II. Enfoque Conceptual acerca del Problema

En este capítulo, se explica de manera detallada la problemática en estudio en el marco de las nociones epistemológicas y conceptuales que permiten profundizar en el objeto de estudio. Este apartado es una de las piezas fundamentales del estudio puesto que en ella se plantea el contexto a partir del cual emerge la inquietud de esta contribución académica y que conlleva a la idea respecto a cómo desde las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias se

construye la autoridad pedagógica del docente. En tal sentido, se establece el contexto del problema, su definición y se presentan las teorías que fundamentan la orientación epistemológica, ontológica, gnoseológica que se le está dando a esta labor académica.

- Capítulo III

Objetivos de Investigación.

En este apartado se presentan los objetivos que orientan el desarrollo del presente estudio. Se expone el objetivo general y los específicos, desprendidos de áquel, que conducirán al alcance del primero.

- Capítulo IV

Metodología de Investigación

En este acápite se describe la ruta metodológica a seguir para el alcance de los objetivos planteados. Se da lugar a una fundamentación detallada y argumentada de la pertinencia de la estrategia metodológica seleccionada, así como se describe la viabilidad en términos epistemológicos, ontológicos y metodológicos del enfoque de la investigación propuesto.

Al tiempo que, se precisan los datos en relación al escenario en estudio y los participantes; asimismo como las técnicas de recolección de datos e instrumentos que serán implementados a la luz de obtener la información. Asimismo, se detallan y se fundamentan las técnicas de análisis de la información, es decir el tratamiento que se le va a realizar a los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, para poder identificar las nociones y categorías emergentes. Se da cuenta de la viabilidad del criterio muestral propuesto así, como su debida fundamentación para esta labor.

- Capítulo V

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los hallazgos que emergieron del proceso de recolección de datos, se exponen en primer lugar los resultados y en segunda

instancia se despliega el desarrollo del proceso de análisis considerando la técnica de la triangulación de los datos para dar cuenta del fundamento de cada categoría emergente a partir del contraste de diferentes fuentes de información.

- Conclusiones

En este último apartado se plantea la reflexión final del trabajo como síntesis de los hallazgos obtenidos y los objetivos trazados inicialmente. A través de ella se señalan los supuestos que han emergido del proceso de investigación, abriendo líneas de reflexión que servirán como insumo para futuras investigaciones. Se recupera el problema de investigación a luz de los marcos conceptuales seleccionados para dar cuenta de su análisis.

Capítulo I

Estado de la Cuestión.

Antecedentes de Investigación

Para el abordaje del problema de esta investigación el cual versa sobre las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias de la C.A.B.A. y en función de indagar sobre el proceso de construcción de la autoridad pedagógica, se han encontrado diversos estudios que sirven de antecedentes a la labor desarrollada. A continuación, se hará una breve reseña de éstos que se consideran los más relevantes a la problemática estudiada. Es decir, se ha hecho una selección de la bibliografía con el propósito de verificar qué conceptualizaciones, enfoques y perspectivas son las más pertinentes para los fines de esta labor, rescatando de cada una de ellas aspectos claves para guiar el estudio y señalando cuáles de las revisadas orientarán las decisiones metodológicas para dar cuenta de las problemática en estudio.

De acuerdo al problema de investigación, y en concordancia con el objetivo de investigación formulado se tomarán en consideración los aportes de Castorina y Gil, puesto que el interés es realizar una indagación acerca de los modos, algunos de los tantos que pudiera haber, en que los estudiantes escolarizados representan socialmente las nociones de la autoridad pedagógica. En tal sentido, se comprende que los sujetos en relación con otros elaboran nociones, ideas, imaginarios y representaciones en torno a la realidad y que, ante un conjunto de idearios, los grupos en determinados entornos socioculturales construyen históricamente maneras de comprender el espacio inmediato de la existencia, del sentido común. Desde el abordaje constructivista, estos autores nos guiarán en el recorrido de esta labor y es a partir del cual se anclará el análisis del objeto de estudio propuesto.

En su trabajo titulado “La construcción de la noción de autoridad escolar. Problemas epistemológicos derivados de una indagación en curso”, los autores postulan, desde una perspectiva constructivista, que los sujetos, en este caso los niños, producen ideas previas sobre la autoridad escolar, es decir, que construyen nociones y conocimiento acerca de lo que es la autoridad escolar, sus condiciones y propiedades de legitimación. La autoridad, así interpretada, asume para el sujeto un objeto de conocimiento que resulta de una compleja interacción, de una elaboración

e interpretación propias de la información disponible en el mundo social. En este proceso de constitución de ciertas nociones, ideas, sistemas conceptuales se elaboran conocimientos dentro de un encuadre de interacción cognoscitiva entre el sujeto y el objeto. Castorina y Gil (1988)

Otro es el desarrollado por Piña y Cuevas (2004), quienes, partiendo de la noción de las representaciones sociales desarrollada por Serge Moscovici, se propusieron efectuar un esbozo de la teoría de las representaciones sociales surgidas en el campo educativo, a partir de las propuestas de sus principales exponentes, así como analizar las modalidades metodológicas a las que este marco teórico diera lugar en la investigación educativa, en el contexto mexicano. Aun cuando está circunscripta a un contexto espacio- temporal distinto, y enfocada, en un análisis descriptivo de índole general, lo cierto es que, el trabajo en cuestión sirve como guía al desarrollo de la presente labor en tanto pondera la importancia del concepto de representaciones sociales como matriz teórica para el análisis en el campo educativo.

Un segundo es el estudio que trabajó sobre la importancia del análisis de las representaciones sociales desarrolladas por los estudiantes, en este caso universitarios, respecto de la interacción con sus profesores. Las autoras son Covarrubias y Piña (2004). Dicha investigación se hizo bajo una metodología de corte cualitativa, basada en el establecimiento de cuatro categorías teórico-analíticas, relacionadas con la actuación de los profesores en el proceso educativo: a) personalidad, b) conocimientos, c) habilidades didácticas, d) formas de interacción en el aula, lo que podría englobarse en la dimensión del saber hacer de los docentes. En este contexto, las autoras destacan que, si bien se encontró diversidad de representaciones, sobresale el hecho de que existen diferencias sustantivas entre las expectativas de los estudiantes y la formas en que han vivido su relación con sus profesores, identificándose relaciones asimétricas que han influido en las apreciaciones sobre su propio aprendizaje.

Otra producción académica referida al marco teórico de las representaciones sociales es el artículo de Materán, A., (2008). De esta labor rescatamos para el presente estudio, el aporte respecto a la revisión teórica que realiza la autora en torno a la categoría mencionada aplicada a las representaciones sociales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Nos interesa puntualmente de

este escrito, el potencial teórico de las representaciones sociales en el ámbito educativo que se fue ampliando en las últimas décadas y que trascendió las fronteras de la Psicología Social, disciplina en donde se ha desarrollado de la mano de su principal exponente, Serge Moscovici. Por otra parte, la mencionada autora, realiza un recorrido historiográfico del concepto que resulta útil para contextualizarlo históricamente, y de qué manera es objeto de renovación constante desde diferentes campos del saber.

Finalmente, otra investigación a considerar es la efectuada por Meza, Cox y Zamora (2015), orientada a describir las interacciones dadas entre docente y alumno, a fin de comprender cómo los primeros construyen su autoridad pedagógica, durante el ejercicio de su profesión. Aun cuando focalizada en lo que al análisis del accionar del personal docente concierne, se toma de este trabajo la idea de que la autoridad pedagógica de los educadores, en el aula, tal como se la entendía en el modelo tradicional de la educación y de la organización de las jerarquías entre los sujetos, está en un proceso de transformaciones.

Capítulo II

Enfoque Conceptual acerca del Problema

En este apartado se expondrá la problemática de estudio y los marcos teóricos de referencia, las categorías conceptuales y los paradigmas que sustentan el abordaje del problema de investigación de una manera jerarquizada y ordenada para dar cuenta de su articulación y de su pertinencia respecto al objeto de estudio.

Dada la especificidad de la propuesta de esta investigación que versa sobre las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias de la C.A.B.A respecto al proceso de construcción de la autoridad pedagógica, se propone como marco de referencia la Teoría de las Representaciones Sociales esbozada pioneramente en la década de 1960 por Serge Moscovici en el ámbito académico francés dentro del campo de la Psicología Social. El aporte de su contribución fue superar la categoría de representación colectiva acuñada por la Sociología de Durkheim a finales del siglo XIX en la cual se distinguía al hecho social diferente al psicológico. “Las formas que revisten los estados colectivos al refractarse en los individuos son realidades de otra especie.» Se trata de «representaciones de otra clase» resultado de la vida común que expresan la reflexión del colectivo respecto a los objetos que le rodean”. De este proceso de elaboración colectiva emergen los mitos, la religión, las creencias y las representaciones colectivas. Durkheim (1988) citado en Villarroel (2007).

A diferencia de la postura compartida por una colectividad que proponía la sociología funcionalista de Durkheim, Moscovici introduce una novedad, a saber, que las representaciones no se vinculan a reproducciones o copias determinadas por el hecho social sino que el asunto es más complejo en tanto que en el acto de creación hay una innovación y recreación autónoma del objeto. Por lo que el carácter de compartido y determinado enteramente por lo social es impreciso, en tanto que: “las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en la realidad misma” (Castorina et.al, 2004)

a) La autoridad pedagógica: una visión histórica-conceptual

En la escena contemporánea, y a partir de múltiples transformaciones socio-históricas de carácter económico, social, político, cultural e ideológico, los lugares de

autoridad que resultan familiares, a nivel general de la vida social, y en específico, en el campo escolar, están en proceso de redefiniciones aceleradas por parte de los sujetos que la detentan y aquellos quienes la reconocen como tal, señalando con este planteo el carácter inmanente de la configuración histórica de cada modelo de autoridad.

En las últimas décadas, la sociedad y el hecho educativo, han sufrido profundas transformaciones, redefiniendo el rol de los actores que la integran, generando nuevos retos e invitando a nuevos recorridos. Así lo resume Lamónica (2015):

“La revolución tecnológica, los cambios en la estructura familiar y el paradigma de una escuela sin exclusiones, que debe plantearse como objetivo prioritario el aprendizaje como actividad centrada en los alumnos, y no la mera actividad discursiva en la que los protagonistas son los profesores, trajeron como consecuencia una crisis en las identidades colectivas de los docentes y un aumento de las exigencias y responsabilidades que hacen a su oficio” (p.6).

En este sentido, se puede afirmar que la convivencia se hace cada vez más difícil, en tanto que ya no es posible recurrir a las viejas estrategias para hacer frente a los nuevos problemas. Las demandas crecientes por parte de los alumnos, reconocidos ahora como sujetos de derechos específicos, han alterado las relaciones de poder establecidas entre los diferentes actores, poniendo en crisis los dispositivos escolares tradicionales. Nicastro y Greco (2012).

Frente a la conformación de dicho escenario, las preguntas acerca de la autoridad dentro del ámbito educativo, sin ser un fenómeno novedoso, cobran mayor visibilidad. Lamónica, (2015). Ante esta situación, aparecen dos extremos, por una parte, quienes pretenden restituir la autoridad perdida y por otra, quienes rechazan toda forma de ejercicio de la misma al hablar de la existencia de una *crisis de la autoridad*.

En base a lo anteriormente expuesto, vale indicar que la sociedad contemporánea ha supuesto el cambio en la que primaban autoridades opresivas, a una comunidad compuesta por individuos autónomos que deben autorregularse y autogobernarse. Sennett, (1982). También en palabras de Kojève (2005), la noción de autoridad implica una relación social, que requiere de un agente y un paciente. El agente es aquel capaz de producir cambios en el otro, sin el uso de la persuasión ni de la fuerza, por lo tanto, requiere que el otro al que se dirige tenga la posibilidad de reaccionar y no desee hacerlo reconociendo así la autoridad, en una renuncia consciente y

voluntaria.

En una línea argumentativa similar, Arendt (2003) plantea que la relación de autoridad supone una vinculación jerárquica, que se diferencia del poder en cuanto a que no se ejerce por la fuerza ni la persuasión, sino que se vincula con la transmisión, en el sentido de inscripción cultural, de una generación a otra. En este marco, podría sostenerse que la autoridad se basa en el reconocimiento; lo que no debe olvidarse es que tal reconocimiento tiene un fundamento que ha sido construido histórica y socialmente como legítimo, es decir que para que una autoridad sea reconocida debe tener una causa, razón o justificación que la sustente.

Llevada al campo educativo, Tenti Fanfani (2006) sostiene que, durante décadas, el principal fundamento de la autoridad pedagógica estaba dado por la idea de un Estado con fuerte presencia, que derivaba su autoridad a través de sus funcionarios, los cuáles eran legitimados por él. En este sentido, la autoridad pedagógica se consagraba “como una especie de efecto de institución”, en tanto el acto del nombramiento en un “cargo” o una “cátedra” de la escuela oficial (es decir, reconocida por el Estado para ejercer la función educadora) transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en un funcionario digno de crédito (maestro), que, por el sólo hecho de estar frente al curso, gozaba de un respeto particular. Sin embargo, las mutaciones sociales acaecidas, pronto develaron un proceso de transformaciones y, por tanto, la necesidad de una reflexión respecto a los nuevos modelos de autoridad.

Frente a este contexto de transformación dialéctica de las relaciones intergeneracionales y más específicamente, de la relación docente–estudiante, Greco (2011) se interroga sobre las posibilidades de construcción de una nueva autoridad pedagógica. En tal sentido, la autora señala que el reconocimiento de la autoridad ha dejado de ser un dato evidente que resulta de la posición ocupada en una determinada estructura jerárquica. Dentro del ámbito escolar, esta situación obliga al docente a buscar nuevas estrategias para confirmar su estatuto de autoridad. Para lograr ese reconocimiento, al docente ya no le va a alcanzar con ser el portador de un conocimiento determinado y estar habilitado para ocupar el espacio asignado. Se torna necesario que desarrolle estrategias que le permitan demostrar ese saber hacer, en la práctica diaria.

A lo largo de un proceso de reflexión personal sobre la temática, se ha llegado a

considerar que la autoridad pedagógica debe poder articular, al menos, tres aspectos intrínsecamente relacionados que se conjugan en un ejercicio de conocimientos, prácticas, normativas y vínculos; ello son: a) un saber pedagógico, asociado a la formación y la capacitación que permitan al docente referenciar sus prácticas en marcos que articulen la teoría con la práctica, tal como lo enuncia González, (2016); b) un sostén en la normativa, en tanto la autoridad se ejerce desde un puesto de trabajo que tiene un encuadre en cuanto a derechos y obligaciones, garantizando la igualdad de oportunidades en la trayectoria del sistema educativo; así como lo señala la UNESCO (2015) y; c) una vinculación con los otros que permita proyectarse e interpretar los signos y los sentidos de los demás, en un hacer inteligente. Gómez y Mamilovich, (2011). En tal sentido, es en este punto donde la mirada de los alumnos y el modo en que éstos representan socialmente el proceso de autoridad educativa desarrollada por los docentes develan su impronta.

De esta manera las representaciones sociales, desde la perspectiva teórica constituyen la base para profundizar en la autoridad pedagógica. Moscovici (1986) las define como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. A criterio de dicho autor, las representaciones sociales son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible y familiar la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación.

Siguiendo lo planteado anteriormente, Jodelet (1986), destaca que las representaciones sociales suponen una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, es decir, una forma de conocimiento social. De esta manera, la autora postula que las representaciones sociales tienen un componente cognitivo, pues supone un sujeto activo y una actividad psicológica guiada por los procesos cognitivos, y un componente social, por cuanto que se construye a través de un contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos, es decir del bagaje cultural que proporciona marcos de percepción y los códigos y los valores relacionados con sus pertenencias sociales específicas.

Ahora bien, a diferencia de otros abordajes teóricos, en el marco de la teoría de las representaciones sociales, lo social no se reduce solamente a considerar la existencia de las relaciones interpersonales, sino que posee un enfoque psico-sociológico que

desplaza el centro de interés de lo individualista a lo colectivo, por esto los datos deben ser captados en el propio contexto de interacción social. En tal sentido, Abric (2001) señala que no existe, a priori realidad objetiva, ya que toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo; integrada en su sistema de valores que depende de su historia y contexto social e ideológico que le circunda.

Lo que distingue estos planteos sobre la TRS (Teoría de la Representaciones Sociales) de la esbozada por Moscovici (1986) es que el objeto representacional no es mera copia o sustituto; sino que supone un cambio en el sujeto que está atravesado por mecanismos de mediación en el acto de representar. De manera que, la subjetividad es un componente, pero hay otros, tales como, la cultura como entidades de mediación. En estas consideraciones radica su importancia en la investigación de los procesos educativos la TRS, y en particular, en el caso de esta contribución académica. Materán (2008)

En este orden de ideas, la noción de representación social en el contexto educativo, permite recuperar entre otras cuestiones, la relación práctica y reflexiva dada entre alumnos y profesores/adultos que se construye en una situación escolar de enseñanza y aprendizaje particular y situada.

b) Imaginarios y Representaciones Sociales: Un intento de Compresión

“Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” Castoriadis, Cornelius (2007)

El hombre como Ser social, se organiza en sociedad a partir de su intervención en el espacio sociocultural en momentos históricos determinados. De esta manera, va conformando una estructura económica, política social y cultural propia en tiempos y contextos históricos dados. Durkheim, (1999). En este sentido, Banchs (1996), citado por Mora (2002) asevera que la representación y su contenido están íntimamente interconectados con “la influencia de las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad, alude a la determinación social central; mientras que la huella del individuo, su aporte como sujeto de una colectividad se traduce en la determinación social lateral” (p.13).

Este ordenamiento de la vida en sociedad, implica la configuración de actividades

económicas que devienen en la división social del trabajo y en los géneros de vida que engendran modos de vida, cuya esencia está marcada por la cultura como síntesis del quehacer humano en sociedad; en tal sentido, “es la acción del propio individuo lo que determina la relevancia de los estímulos dentro del contexto delimitado de la misma acción” Mead, (1972) citado por Mora, 2002, (p.4).

En este orden de ideas, el hombre en su búsqueda por dar sentido a la realidad de la cual él es también parte, establece vínculos afectivos, bien con las actividades económicas desarrolladas o hacia el entorno donde se encuentra, configurando un sistema de imaginarios, símbolos que dan razón y lógica a su pensamiento y acción; creándose así una interacción de significados que pueden llegar a ser compartidos por el resto del colectivo en sociedad. En tal sentido, las representaciones sociales

“constituyen un conocimiento práctico, de sentido común, que nos permite comprender y explicar los hechos y las ideas, de nuestro mundo, responder a las preguntas que éste nos plantea, establecer nuestra posición en relación con los fenómenos, acontecimientos, objetos y comunicaciones, y, de esta manera, dar sentido a nuestro entorno y a los hechos que ocurren, participando en la construcción social de nuestra realidad”. Jodelet, (1986) citada por Mazzitelli y Aparicio, 2010, (p.6).

Así estos conocimientos dan sentido e importancia a la interpretación de los fenómenos sociales en los que vive y se desarrolla el ser humano en un momento y espacio geográfico determinado, pues no existe sociedad sin espacio y tiempo. De manera que, la Teoría de las Representaciones Sociales, constituye un intento por

“recuperar la especificidad del conocimiento de sentido común. Como es sabido, hay serios problemas para definirlos con rigor, ya que se sitúan en la encrucijada entre lo psicológico y lo social, articulando relaciones sociales con aspectos cognitivos, de lenguaje y comunicación”. Castorina y Kaplan (2012), citado por Castorina 2017, (p.17).

En este proceso, se evidencia la presencia de la comunicación como elemento a partir del cual tiene lugar un imaginario social y con ello la representación de esa idea a través de la acción de los grupos humanos, en un tiempo y contexto histórico determinado en cuya esencia se develan géneros y modos de vida.

Es por ello que, es a partir de la comunicación que dichos significados pueden ser compartidos, así como lo asegura Mora (2002) refiriéndose a los planteamientos de Mead (1972) “se trata por tanto de un espacio interactivo no biológico, sino social, que

es percibido en términos de significaciones, puesto que su materia es el símbolo” (p.5). De manera que el hombre va construyendo en sociedad un género y modo de vida que es forjado a partir del manejo de la comunicación como forma de entendimiento entre sus pares, así como de significancia de los conceptos, conocimientos, valores, creencias y demás subjetividades que parten de la idea que luego es representada desde el punto de vista simbólico.

De allí que, se pueda afirmar de acuerdo con Blumer, 1969, que

“Es el significado lo que determina la acción. El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata” (p.24)

Significación en términos de la interpretación que le otorga el individuo a los conceptos y la elucidación que hace de ésta la sociedad en un contexto histórico social y espacial determinado.

Ahora bien, para Moscovici (1979), las representaciones constituyen entidades que se pueden evidenciar con facilidad en la realidad que está dada, a partir de las palabras, una congregación; entre otros. De manera que cada acción emprendida por el hombre en sociedad está cargada de un simbolismo que se ha venido forjando en la sociedad misma a través del tiempo; dado que

“Las personas nacen dentro de entornos sociales y simbólicos, lo dan por su puesto de manera semejada a como lo hacen con su entorno natural y físico...Por tanto, éste existe para las personas como su realidad ontológica y ellas...perpetúan el estatus ontológico de su entorno social simbólico mediante sus actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción” Marková, citado por Castorina, 2017, (p.163).

Así la representación social emerge de los simbolismos que culturalmente se han venido forjando y donde el ser humano interactúa con sus semejantes al dar sentido a la realidad que está dada y en la medida que va forjando su contexto histórico-cultural.

En todo caso, Moscovici, (1979) destaca que, aunque las representaciones sociales son entes que se pueden apreciar fácilmente en la realidad, el concepto en relación a qué son las representaciones sociales es difícil de explicar; dada varias razones, entre ellas las de orden histórico, las no históricas y el proceso a través del cual un fenómeno social pasa a ser una representación de la sociedad.

En un intento de dilucidar el asunto es preciso recurrir a Durkheim (1999), para quien las representaciones sociales conforman una serie de fenómenos psíquicos y sociales que comprende tanto lo racional (ciencia), como lo ideológico, lo mítico, etc. Así, Durkheim (1999), citado por Moscovici (1979) estima que “pensar conceptualmente no es simplemente aislar y agrupar un concepto de caracteres comunes a cierta cantidad de objetos: es subsumir lo variable en lo permanente, lo individual en lo social” Moscovici, 1979, (p.2). En tal sentido, la vida social incide de manera importante en la puesta en escena de todo pensamiento organizado.

Por su parte, es preciso advertir que las representaciones sociales, muchas veces son consideradas por parte de investigadores como subjetividades, carentes de un cuerpo científico y se reducen a un compendio de metas sobre las cuales escriben. Frente a ello, Moscovici (1979), afirma que es indispensable hacer esta distinción por los siguientes motivos:

- 1- La sociedad asume el mito como una expresión primitiva del pensamiento.
- 2- Las representaciones sociales son “excreencias” que se configuran en el seno de la sociedad misma.
- 3- La ciencia siempre operacionaliza transformación, con miras a formar parte de la vida cotidiana de la sociedad.

En base a ello, en la sociedad tienen lugar las “huellas” de los mitos y del conocimiento en donde la ciencia está presente, pues el hombre como ser racional va en una búsqueda continua del por qué. De manera que, se crea una noción de opinión respecto a la realidad que está dada y ello implica de acuerdo con Moscovici (1986):

- a) Una reacción de las personas frente a un objeto dado, desde una perspectiva no vinculada al actor social, su intención o características.
- b) El asumir una postura, comportamiento o una acción futura frente a lo que se está presentando.

Así el concepto de una imagen se vincula con el de opinión, por cuanto que la imagen es un reflejo interno de una objetividad externa, tal como lo señala Moscovici, (1986) cuando dice que:

“El individuo lleva en su memoria una colección de imágenes del mundo en sus diferentes aspectos. Estas imágenes son construcciones combinatorias, análogas a las experiencias visuales. Son independientes en diversos grados, tanto en el sentido de que se puede inferir o prever la estructura de las imágenes fuente según la estructura de los otros, como en el sentido de que la modificación de ciertas imágenes crea un desequilibrio que concluye en una tendencia a modificar otras imágenes”. Moscovici, 1979, (p.5)

En tal sentido, las imágenes constituyen impresiones que los objetos y las personas almacenan en el cerebro, y que cuyo contenido simboliza una importancia desde el punto de vista individual y colectivo. Estas imágenes funcionan como un filtro de los que para ese ser individual y social es importante preservar en el tiempo.

Dichas imágenes son parte fundamental de las representaciones sociales, en tanto que ellas preparan al individuo para una acción “no lo es solo en la medida en el que el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que modela y reconstruye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” Moscovici, 1979, (p.6). Estas acciones dan cuenta de comportamientos interrelacionados a un conjunto de relaciones de la cual forma parte el sujeto a su objeto; asimismo ofrece las nociones de conceptos, teorías que promueven la estabilidad y eficacia de dichas relaciones.

De manera que, se trata de una interpretación vinculada a valores y creencias, a partir de la cual se establece la interacción del sujeto objeto, en cuyo proceso se llega a persuadir la participación de otros sujetos en esa elucidación dada al objeto/símbolo. Es por ello que Habermas (1981), asevera que:

“Las imágenes del mundo cumplen la función de conformar y asegurar la identidad proveyendo a los individuos de un núcleo de conceptos y suposiciones básicas que no pueden revisarse sin afectar la idoneidad tanto de los individuos como de los grupos sociales”. (p.89).

De allí que, los imaginarios colectivos emergen del proceso de interpretación de la realidad por parte de los grupos sociales, guiando sus formas particulares de pensar y de actuar en comunidad, a tales efectos:

“Se comprende por imaginario todo aquello que nace y vive en la mente del ser humano y se traduce en la conducta y en elementos y manifestaciones físicas y culturales. Cuando los imaginarios son aceptados por una colectividad se vuelven imaginarios colectivos y de las mismas maneras se representan colectivamente”. Villar y Amaya, 2010, (p.4)

De allí que, la génesis de los imaginarios sociales se encuentre en el pensamiento acción que trasciende lo cognitivo y se materializa en actuación de ese ser social a través de su representación por parte del colectivo; por tanto, está vinculado con el género y modo de vida construido por los grupos sociales en un espacio y tiempo.

En este sentido, Moscovici (1979), considera que:

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a los cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo”. (p. 18)

Partiendo de ello, las representaciones sociales son asumidas desde el presente estudio a la luz de comprender cómo se construye la autoridad pedagógica desde la mirada estudiantil, como el producto de una contextualización histórica y social de los imaginarios sociales, recrean valores, mitos, tradiciones y la conciencia colectiva de los grupos humanos derivando de su proceso cultural que le define en momentos históricos dados. Entre sus características, se pueden referir las puntualizadas por Páez (1987), citado por Mora (2002):

-Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concurrentes a la relación del sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

-Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.

-Construir un mini-modelo o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.

El proceso reconstruye y se reproduce una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos. (p.8)

De allí que, las representaciones sociales como proceso cultural donde están dados pensamiento y acción del sujeto en sociedad, garantiza la vigencia de la identidad sociocultural, nutriéndose de las condiciones históricas que tienen lugar en presentes sucesivos; “son parte de un entorno simbólico en que viven las personas. Al mismo tiempo, ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos” Marková, citado por Castorina 2017 (p.163).

De manera que, las representaciones sociales vistas desde el enfoque cultural, contribuye hacia el proceso de formación del colectivo en momentos históricos determinados, dan cuenta de los productos culturales que ha generado el hombre en sociedad como valor fundamental y, por tanto, constituyen la arista antropológica que se vislumbra en los modos y géneros de vida que tienen lugar en la dinámica y estructura de un entorno sociocultural específico históricamente cambante.

En relación a lo antes expuesto, vale indicar el aporte de Mead (1972), en función de la comprensión de la realidad simbólica

-Enfatiza la noción de una realidad simbólica distinta de una probable realidad natural; susceptible de creación, de transformación y de destrucción.

-Anticipa la visión epistemológica que cuestiona lo que es o no científico por medio del consenso significativo y el criterio de objetividad científica como una construcción simbólica.

-Su análisis de la sociedad contempla la posibilidad de la incorporación total del individuo a un universo de razón, actividad consciente y voluntaria, hacia una esfera pública no restrictiva.

-Puntualiza la naturaleza social del lenguaje y la naturaleza simbólica de la sociedad, de ser objeto de especulación filosófica haciéndose accesibles al análisis empírico”. Mead (1972), citado por Mora, 2002, (p.5-6)

Por su parte Moscovici (1979), señala que las representaciones sociales al momento de ser investigadas se caracterizan por los siguientes elementos:

- **Dispersión de la Información:** Por lo general el investigador se encuentra con una multiplicidad de información, sin organización y dispersa. Los sujetos de investigación tienden a ser inespecíficos respecto al fenómeno

social que se está estudiando y divagan en las respuestas que pueden llegar a ofrecer, al menos en un primer momento.

- Focalización: Se refiere al interés manifiesto del individuo o comunidad por un hecho social que constituye el fenómeno a estudiar por el investigador.
- Presión a la Inferencia: Esta operación refiere a la reacción que puede tener el individuo o colectivo frente a la interpretación dada por parte del investigador respecto al fenómeno social que constituye el objeto de estudio.

De acuerdo a este mismo orden de ideas, vale señalar las características referidas por Castorina 2017, en relación a las representaciones sociales:

- Tienen un carácter implícito, dado que los individuos no poseen una conciencia respecto al objeto representado. En tal sentido, se refiere a producciones de carácter colectivos que emergen de una vinculación entre individuos que orientan el actuar en función de la concepción del mundo.
- La conformación de las representaciones sociales está en consonancia con la función que ella tiene en la vida de los grupos sociales, puesto que los mismos presentan un contenido, un conocimiento a través del cual dan sentido a las acciones sociales y por ende influyen en el comportamiento colectivo.
- Las representaciones sociales son “episodios”, lo que quiere decir que su producción emerge de contextos históricos determinados desde el punto de vista cultural. Así para alcanzar su proyección en el tiempo, se recurre a la concreción figurativa de entes abstractos.
- Las representaciones sociales cumplen la función de la teoría, dado que posibilitan describir, descifrar y explicar por qué tienen lugar los fenómenos sociales.

A partir de todo lo antes expuesto, se considerará el compendio teórico revisado hasta el momento a la luz de indagar desde las representaciones sociales de los jóvenes

escolarizados de dos escuelas del nivel medio el proceso de construcción de la autoridad pedagógica.

c) La Educación como construcción Social.

La Educación como construcción social, requiere de una apertura a los cambios que emergen con el devenir de los tiempos históricos en los diversos contextos geográficos. Es una responsabilidad para los docentes el hecho de asumirla como proceso dialéctico en el que interaccionan de manera conjunta múltiples elementos en el que se precisa de una apertura a nuevas posibilidades tanto de abordajes como de interpretaciones. Durkheim, (1999)

Es por ello, que hablar de un proceso educativo abierto a esa compenetración del proceso de enseñanza y aprendizaje con la realidad donde se desarrolla el estudiante, es abrir la posibilidad de alcanzar una formación más integral y humana de ese ser, ya que él pasa a constituir el centro del mismo, dejando a un lado la concepción “bancaria” del acto educativo en términos de Freire, (1974) que ha venido prevaleciendo en las escuelas aún en estos tiempos recientes. Al respecto, Giroux (2003) enuncia que:

“es necesario que la pedagogía crítica esté imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición de conocimiento”. (p. 305)

De esta manera, el contenido educativo reconocerá tanto los saberes previos del estudiante como la realidad sociocultural inmediata donde éste hace vida; promoviendo así la vinculación interdisciplinaria del conocimiento sustentado en enfoques emergentes que permiten la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje centrada en el desarrollo del ser de manera integral, tal como lo demanda la sociedad actual y como lo establece la UNESCO (2010).

En este orden de ideas, evidentemente se generan contradicciones, desde una formación inicial del docente que no privilegia el contexto de la realidad social de la escuela y de los estudiantes, como contenido fundamental de la formación y de la planificación didáctica, y el desarrollo de una práctica docente sustentada en contenidos programáticos sin atención a las necesidades de los estudiantes, contextualizadas en una

realidad sociocultural que deviene de su comunidad como entidad social inmediata en la que vive y se desarrolla. (UNESCO, 2009). Se generan entonces vacíos teóricos-metodológicos en cuanto al abordaje pedagógico de las problemáticas del presente en el contexto escolar, al tiempo que se establecen concepciones de la realidad social de la comunidad de forma empírica o a través de los imaginarios de cada docente. UNESCO, (2005).

En tal sentido, se precisa de un educador con múltiples competencias; al respecto Vera (1988) asevera que, “Al educador polivalente se lo caracteriza por una nueva actitud frente a la comunidad, su rol como agente de cambios, su incorporación al proceso de conformación de equipos de la comunidad”. Vera, 1988 (p. 20). De allí que se pueda afirmar, que el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje desde esta óptica rebasa la concepción tradicional y memorística del mismo.

Es por lo antes expuesto, que las complejidades que están presentes en la realidad social en las que los estudiantes viven y se desarrollan, demanda de una formación docente fundamentada en competencias para intervenir, reflexionar y accionar ante la objetividad desde condiciones históricas del presente, con miras a establecer una práctica educativa a tono con las especificidades que ofrece el entorno. “Sin embargo, las más de las veces los docentes no han llegado a reconocer la diferencia y aprovecharla como un recurso y una ventaja pedagógica” UNESCO, 2009, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, (p. 61). Lo que pudiese estar asociado a una formación inicial docente, carente de competencias orientadas hacia la valoración del entorno sociocultural donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, generando comportamientos disruptivos por parte de los estudiantes quienes no se sienten parte de la práctica pedagógica, siendo ello parte de la realidad que envuelve a la forma como se está construyendo la autoridad pedagógica del docente vista desde la perspectiva del estudiante.

En este mismo orden de ideas, la UNESCO (2015), asevera que se hace “preciso centrar la atención en las experiencias pedagógicas básicas que determinan el aprendizaje e insistir en las competencias necesarias para propiciar el bienestar y la cohesión social” (p. 2). De manera que, es necesaria la formación del docente en función de conocer la realidad donde se desarrolla el estudiante y a partir de allí emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a que dicho proceso sea

pertinente, transformador y que permita la construcción de una autoridad pedagógica a tono con la impronta social. UNESCO, (2011).

En este sentido, es una necesidad la formación de docentes con competencias que le permitan adecuarse a los diversos entornos socioculturales, privilegiando sus modos de vida traducido en cultura y expresados a través de sus imaginarios y representaciones sociales, tal como lo asevera Tedesco y Fanfani (2002):

“Esta exigencia es aún más pertinente en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación cada vez más frecuente e incluso cada vez más valorada. El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y hacer dialogar las culturas incorporadas por los alumnos en los institutos escolares”. (p. 15)

De manera que, el docente debe valorar ese compendio cultural del entorno que viene formando empíricamente a sus estudiantes en donde se encuentran los conocimientos de sus imaginarios y representaciones sociales y que convergen en la educación formal en las escuelas. Es por ello que, Delors (2000), apunta que:

“Es un hecho reconocido que la forma de aprender y transmitir conocimientos de la persona, varía según sus distintos antecedentes geográficos, históricos y lingüísticos, de modo que las estrategias educativas que tengan en cuenta la cultura, el contexto y las necesidades locales serán con toda probabilidad los más eficaces en la promoción de sociedades con mayor cohesión. Informe a la UNESCO. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” (p. 30)

Es decir, los docentes están llamados a involucrarse con esa realidad presente en los diversos espacios culturales, a fin de valorarla en función de sus especificidades y a partir de las cuales debe emprender la práctica pedagógica para que así se promueva una formación pertinente, contextualizada y con identidad sociocultural en donde se valore los imaginarios y representaciones sociales que se han venido forjando a través del tiempo, pues ello se considera fundamental a la luz de construir la autoridad pedagógica del docente.

De igual manera, la UNESCO (2015) en su Informe “La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles”, plantea la necesidad de orientar el proceso de aprendizaje desde la comunidad, a partir de los conocimientos que pueden ofrecer los ciudadanos en relación a la carga cultural, códigos lingüísticos y

en general modos de vidas en cuya esencia están presentes los imaginarios y representaciones sociales que le son propios a cada pueblo en un espacio y tiempo histórico determinado.

d) El Paradigma Sociocrítico en el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales

*“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”
Marx, Karl (1845)*

En esta investigación se asume que la fundamentación paradigmática es el conjunto de procesos que realiza el investigador con el fin de alcanzar la construcción de significados que permiten comprender la esencia del fenómeno objeto de estudio. A la luz de indagar en los orígenes de los postulados teóricos que respaldan la teoría de las representaciones sociales; es de resaltar los fundamentos que aporta Mead (1972) a las ciencias sociales, entre ellos se señalan los siguientes:

- Hace referencia a la noción de realidad simbólica, distinta a una probable realidad natural, que es susceptible al cambio, a la transformación y a la creación.
- Prevé la visión epistemológica que cuestiona lo que es o no científico mediante un acuerdo significativo y el criterio de objetividad en términos de construcción simbólica.
- El análisis de la sociedad contempla la posibilidad de incorporar al individuo al universo de la razón, tal como se podrá develar con los fundamentos teóricos que emergerán de la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica.

En base a los aportes de Mead (1972) y dada la naturaleza de la investigación, en la que se pretende indagar desde las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias el proceso de construcción de la autoridad pedagógica, el presente trabajo se asume desde los preceptos del paradigma socio crítico el cual, según Strauss y Corbin (1990):

“Es un proceso dinámico, emergente, flexible. Un proceso en el cual no hay reglas ni formulas rígidas. De manera, que el investigador tiene que estar abierto a cambiar su perspectiva, sus paradigmas acerca del mundo. Como la vida, la investigación socio critica es un reto” (p. 62)

En este orden de ideas, el paradigma socio-crítico permite al investigador trasladarse desde el análisis de las transformaciones sociales hasta el ofrecimiento de respuestas a los problemas derivados de estos y está dirigido a la aplicación de diferentes estrategias para la transformación, emancipación y liberación, primero en sentido general para las transformaciones sociales y luego de manera particular en este caso para el profesor.

En tal sentido, el paradigma socio-crítico permite ahondar en la transformación de los procesos simbólicos como producto de la interacción entre los profesores y estudiantes que por sus características deben ser interpretadas para ser comprendidos a partir de la premisa de que los seres humanos expresan su interioridad mediante manifestaciones sensibles.

Ahora bien, a partir de estos enunciados preliminares es importante resaltar que el Paradigma Sociocrítico, surge en la década de 1920 como una crítica al positivismo y a las posturas neopositivistas demandando la necesidad de la puesta en práctica de una racionalidad substantiva, que tenga apertura a los juicios, valores e intereses propios del Ser humano como Ser social que se desarrolla en contextos espaciales que se han ido nutriendo culturalmente con una carga de concepciones, ideas e imaginarios. Este movimiento, es representado en sus inicios por activistas de la Escuela de Frankfurt, entre los que se destacan Horkheimer (1982), Habermas, (1981) Berstein (1978) y a nivel latinoamericano, Paulo Freire, (1969) entre otros exponentes.

En este sentido, en el Paradigma Sociocrítico la ciencia se asume desde una perspectiva holística, integral y práctica; al respecto Horkheimer (1982) afirma que:

“una ciencia que, en una independencia imaginaria, ve la formación de la praxis, a la cual sirve y es inherente, como algo que está más allá, y que se satisface con la separación del pensar y el actuar, ya ha renunciado a la humanidad”. (p. 270-271)

Es por ello que, se puede afirmar que el Paradigma Socio-crítico, invita al investigador a develar el mundo de lo real desde el laboratorio social que representa la totalidad de la realidad en sí, alejándose de la tradicional concepción de la ciencia a puerta cerrada, y bajo un enfoque eminentemente positivista y ajeno a realidades situadas y contextualizadas de los sujetos de la educación. En este orden de ideas, Berstein (1978), asevera que la ciencia debe:

“Tratar de coordinar entre sí aspectos individuales de la vida social y con las ideas y objetos generales de la época, de deducirlos genéticamente, de distinguir las apariencias de la esencia, de examinar los fundamentos de las cosas, en suma de conocerlos realmente”. (p.228)

Es decir, para Berstein, la ciencia debe abordar la realidad como un todo que emerge de la estructura social en un momento histórico específico, por lo que es preciso distinguir las categorías de la dialéctica, entre ellas, la apariencia de la esencia.

Es por ello que, en el Paradigma Sociocrítico, de acuerdo con Guba y Lincoln (1990), la realidad se asume como producto de un proceso histórico, representada a través de estructuras sociales que deben ser investigados desde una perspectiva holística e integral, con miras a generar cambios, así como lo expresan dichos autores “La teoría crítica busca la metodología dialógica y dialéctica para transformar la ignorancia y conceptos erróneos”. Guba y Lincoln, 1990, (p. 127).

De allí, que se pueda afirmar que el Paradigma Sociocrítico considera como eje fundamental la simbiosis dialéctica de lo teórico y lo práctico, epistemológicamente transaccional, subjetiva y dialógica; donde tanto el investigador como la realidad investigada están mediados por valores. En el caso particular, del problema de investigación planteado en este trabajo, significa tomar en consideración la realidad en la cual están inmersos los estudiantes, objetos de conocimiento, para no solamente describir e indagar en las representaciones sociales que los educandos confieren respecto de lo que es la autoridad pedagógica, sino también la posibilidad de interpretar esa realidad con miras a su posible transformación y pensar en líneas de acción pertinentes que incidan en la praxis pedagógica concreta, tal como postula la Pedagogía crítica, recuperada en esta investigación.

A partir de lo expuesto con anterioridad, se puede afirmar que el Paradigma Sociocrítico, se caracteriza por ser emancipador, liberador, transformador de las estructuras sociales, marcadas por procesos de opresión, ya que invita tanto al sujeto investigado como al investigador a un desarrollo de continuo análisis y reflexión respecto a la realidad como totalidad social; al tiempo que lo conduce a generar cambios en dicha realidad, objeto de estudio. Esto es, no solo basta con interpretar lo real, sino generar posibilidades de transformación e intervención. Carr y Kemmis, (2005).

En este sentido, la realidad es asumida desde “los sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo, que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción.” Habermas, 1981, (p. 70). Es decir, en el Paradigma Sociocrítico se aborda el objeto de estudio como producto de procesos histórico- culturales que definen la organización social, los modos de vida y valores presentes en la realidad investigada. Dentro de esta perspectiva, la pedagogía juega papel fundamental, dado el carácter social que ella implica en la transformación de la realidad o contextos culturalmente complejos.

En este orden de ideas, al asumir la Pedagogía como una ciencia que permite identificar los fundamentos teóricos y metodológicos que guiarán la acción educativa, debe puntualizar que ésta debe estar:

“comprometida con el bienestar social, orientada hacia un humanismo capaz de modificar las relaciones entre los individuos y los pueblos. Traducida en metodologías y estrategias de aprendizaje de carácter interdisciplinario, para asir toda esa complejidad. Taborda, 1990, (p.105)

Dicha postura pedagógica, guarda relación con el paradigma Sociocrítico, dada la relevancia fundamental que representa lo teórico-práctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite comprender la realidad de forma holística y liberadora al modificar las relaciones entre los individuos en los diferentes contextos. Es decir, que sea capaz de transformar las estructuras de dependencia y dominación que están presentes tanto en la concepción pedagógica del docente respecto a la praxis educativa como en los diferentes espacios donde se desarrolla el individuo como Ser social.

De esta manera, la Pedagogía vista desde el Paradigma Sociocrítico le urge asumir los planteamientos teóricos, respondiendo a la realidad social donde se desarrolla la práctica educativa, para que ésta tenga pertinencia; siendo ello fundamental para el alcance de la autoridad pedagógica del docente. En este sentido, la Pedagogía Sociocrítica se constituye como un elemento teórico-práctico que permite una comprensión de los fundamentos que sustentan la educación desde su práctica educativa, a partir de la cual se debe promover

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo”. Freire, 1971, (p. 85)

De allí que, el proceso educativo debe considerar las características psicosociales del estudiante, así como la realidad sociocultural donde el mismo se desarrolla, a los fines de transformar los mecanismos de dependencia existentes en dicha sociedad. Es decir, es a partir de la puesta en práctica de los argumentos teóricos que la praxis educativa cobra importancia, relevancia y pertinencia social, a los fines de transformar las estructuras de dependencia y sumisión, de la cual ha sido objeto el estudiante a lo largo del tiempo. En este sentido, y retomando los intereses de esta labor, el educador en su proceso de construcción de su autoridad pedagógica supone conocer cuáles son los imaginarios y representaciones en torno a la misma con el propósito de orientar su pedagogía y su accionar educativo conforme a una realidad que está situada y en un contexto específico.

e) El Paradigma Sociocrítico y la Pedagogía Crítica en el marco de las Representaciones Sociales.

“No hay material neutral en la Historia. La Historia no es un espectáculo para nosotros porque es nuestra propia vida, nuestra propia violencia y nuestras propias creencias”
John O'Neil (1978)

La pedagogía crítica está afianzada en el pensamiento y la acción que debe estar en cohesión con dichas ideas para emprender la contradicción contra de lo que es y lo que debería ser. Es decir, confrontar el mundo irreal lleno de fantasías y el mundo como existe en la realidad. En este contexto se ubica la pedagogía emancipadora que busca la concienciación para abolir las distintas formas de opresión que sujetan al individuo e impiden el cambio social transformador, siendo uno de sus máximos representantes en el contexto latinoamericano Paulo Freire (1969), quien en relación a lo antes señalado enuncia “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” Freire, 1969 (p.7)

La Pedagogía Sociocrítica emancipadora surge a través de la escuela de Frankfurt, su importancia radica en que permite a los pedagogos desarrollar una crítica que posibilita romper con las estructuras pedagógicas dominantes y alienantes, que impiden a los individuos ejercer una función independiente sin que se vean forzados a seguir los

lineamientos impuestos por una ortodoxia que no ha podido hasta hoy superar las viejas estructuras. Giroux, (1990)

En el pensamiento pedagógico para el siglo XXI, está planteado un llamado a la integración del proceso pedagógico que facilite la emancipación y la lucha por lograr una posición auto liberadora desde las perspectivas individual y colectiva, dado que en palabras de Freire “la educación, como práctica de la dominación que hemos venido criticando, manteniendo la ingenuidad de los educandos lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.” Freire, 1969, (p.70)

Por lo antes señalado, es necesario plantearse como determinantes, que tanto la Historia, la Psicología y la Teoría Social englobadas dentro de una concepción antropológica, pudieran ser el instrumento que permita una especie de rescate del sujeto humano de las manos de la concepción capitalista neoliberal, que somete a través de la educación reproductiva los resultados de una escuela tradicional e impositiva. En tal sentido, es necesario concientizar que “si los hombres son productores de esta realidad y si esta, en la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellas y los condicionan, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres”. Freire, 1969, (p.39)

Considerando lo referido, en relación al empoderamiento del hombre respecto a su realidad para transformarla en función de la opresión en la que está inmerso, desde la posición de esta escuela de pensamiento, se permite analizar críticamente la lógica de la dominación que ha imperado en la sociedad occidental, cuyo alcance llega a la vida cotidiana, a la esfera pública y al modo de producción individual y social. Por tanto, la profundización en el tema de la autoridad pedagógica del docente en el marco de la realidad que está dada en la actualidad, es una tarea que demanda hoy día la sociedad, pues los cambios que se han venido gestionando con el tiempo en las instituciones, en particular, la escuela, develan nuevos criterios y puntos de partida para su construcción.

En tal sentido, vale resaltar que lo interesante y útil de la teoría crítica, es que provee a los educadores de un instrumento crítico y un lenguaje de oposición extendido a las relaciones sociales que permite determinar las necesidades de reorientación y cambio en las acciones educativas y a la vez sensibilizar el desarrollo de la personalidad y la inteligencia para que puedan entender la problemática que se plantea en la búsqueda de

una condición que libere al individuo de las ataduras que oprimen a la sociedad actual, pues se precisa entender que “no solo soy objeto de la historia, sino también su objeto. En el mundo de la cultura, de la política, no constato para adaptarme, sino para cambiar.” Freire, 2012, (p.100)

En la interpretación que fundamentaron las bases de esta escuela de pensamiento, se destaca como valor principal el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias subjetivas para exponer y destacar las relaciones sociales subyacentes y ocultas en los procesos que en su interior están dados.

Uno de los argumentos más potentes que emergen de pedagogía crítica, es la posición en contra de la supresión de la subjetividad, de la conciencia y la cultura en la historia, con ello, se articula la noción crítica opuesta a las teorías que enfatizaban la armonía social que dejaba sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia, en tal sentido, “si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será.” Freire, 1969, (p.78)

Otra de las aristas que se requieren para entender y propiciar una pedagogía crítica, es el de repensar los procesos pedagógicos que se han desarrollado siguiendo el patrón de la imitación, de la repetición de contenidos acríticos que sólo han servido para alimentar el consumismo y la alienación de la sociedad. Como consecuencia de todo ello, se busca la reconstrucción radical de la emancipación humana desde una visión de la pedagogía liberadora y de la reivindicación de la diferencia. Cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político a la vez que es cómo reproducir lo que hay y dar lugar a la novedad que pudiera emerger. Cerletti 2008, (p.6)

Todo lo enunciado desde la perspectiva crítica de Carr y Kemmis, (2005), se hace referencia al profesional de la educación, al indicar que debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución, por tanto, exige acciones colectivas. En tal sentido, la praxis es una acción informada que se revisa de forma continua y que considera también, los fundamentos que la guían. Carr y Kemmis, (2005). En ella pensamiento y acción mantienen una relación dialéctica, esto significa que ambos se constituyen e implican mutuamente. Esta consideración, desde la perspectiva del presente estudio, reviste

relevancia, por cuanto que, la práctica pedagógica debe ser integral, debe promover la incorporación y reconocimiento de los actores del hecho educativo a la luz de construir su autoridad pedagógica.

En este sentido, una teoría de la pedagogía crítica emancipadora deberá someter según Carr (1996), “Las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderlas.” (p. 67). Es por ello, que el autor considera que la teoría que impacta en la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderlas, se pueden observar en este escenario pedagógico actual, donde el rol del docente cumple un papel fundamental, al educar con diferentes formas de pedagogías y que su pertinencia en el contexto sociocultural en el cual ejerce su labor, se estima le otorgará legitimidad, siendo ello un componente relevante y significativo para la construcción de la autoridad pedagógica.

Al respecto, Giroux (1990) señala que, si los educadores procuran ejercer como intelectuales, es necesario que ofrezcan a los estudiantes las oportunidades de comprender que la relación del conocimiento y el poder, pueden ser emancipadores. Por lo tanto, se requiere la responsabilidad de generar el estado de conciencia para la emancipación, pero ello, a su vez precisa de un docente cuya formación esté alineada con esos propósitos.

En otras palabras, se requiere de un proceso de readaptación y establecer mecanismos de fortalecimiento que realimenten la condición ideológica, pedagógica y cultural en función de las aspiraciones de transformación individual y colectiva, que debe iniciarse con la formación del docente, para de esta forma habilitar que contribuya con la transformación y generación del hombre nuevo.

Ahora bien, los centros educativos como escenarios donde se imparten los saberes y se desarrollan y fortalecen los vínculos sociales-colectivos, requieren de una permanente transformación, para que la acción pedagógica se convierta en una herramienta de cambio y donde el docente encuentre el campo fértil para proyectar su ejercicio pedagógico emancipador.

En tal sentido, según Rodríguez (2005), el docente no es sólo el que enseña, sino el que asume su rol como mediador con conciencia crítica y considerando al hombre que

desea formar “A través de la búsqueda entre el equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo” (p.167). En base a ello, la autora estima que el educador es visto como el orientador del aprendizaje que, con su mística, dentro de un clima favorable y comunicacional, favorece el desarrollo cognoscitivo, social y cultural del aprendiz.

Desde esta perspectiva, es de considerar también a la universidad como espacio de aprendizaje y de socialización le corresponde un papel trascendental en el proceso de formación del profesorado, al respecto considera Smitter (2011), que “La universidad es donde los actores continúan los procesos de socialización más allá de la convivencia familiar, la solidaridad, el afecto, la emoción, el compartir son cotidianidades que contribuyen al vivir civilizado que labra toda sociedad” (p.190).

Motivo por el cual, la universidad teóricamente debe estar revestida de todos los instrumentos de orden pedagógico, legal, metodológico, económico y profesoral, a fin de constituirse en un centro verdadero de orientación, transformación y adaptación de la personalidad del estudiante de acuerdo con las aspiraciones sociales de la comunidad donde esta insertada la universidad.

Al respecto el Informe de Delors (2002), señala que

“La educación debe ser promisoría de un futuro de vida y generadora de virtudes que hagan a las personas fuente de transformación en lo individual y social, concienciar al individuo a convivir juntos, tomando en cuenta los valores pasados con la idea de transformarlos al presente y llevarlos al futuro”. (p.11)

Por tanto, el acto educativo debe orientarse bajo una perspectiva de mayor conexión entre la realidad sociocultural que está dada en donde ésta tiene lugar.

Por otro lado, Torrealba (2009), quien cita a Delors, señala que, “Debería incumbir a la universidad explicar a los jóvenes el sustrato histórico cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto con la sociedad circundante.” (p.14). Para tal situación, es necesario crear las condiciones adecuadas de ambiente, cultura, medios y recursos que alimenten el proyecto pedagógico.

Desde esta perspectiva, corresponde al docente promover a través de su práctica pedagógica los valores culturales, sin caer en el reforzamiento de dogmas. Al respecto, Bernal (2005), señala que “Educar es preparar al individuo para determinado propósito

social. Los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio” (p.19). Esta expresión ha sido la aspiración de la educación en general. Sin embargo, los múltiples obstáculos sociales, políticos, económicos, culturales y éticos han impedido alcanzar tales logros.

Ahora bien, la Pedagogía Crítica emancipadora vista desde la óptica de Giroux (1994), basa su importancia en el hecho de que permite a los pedagogos desarrollar una crítica para romper con las actuales estructuras pedagógicas, que impiden a los individuos ejercer una función independiente, sin que se vean forzados a seguir los lineamientos impuestos por dogmas que no ha podido hasta hoy superar las viejas estructuras dominantes.

En este sentido, se considera que la teoría de la pedagogía crítica emancipadora, es una herramienta epistémica que provee a los educadores para apropiarse de un lenguaje extendido a las relaciones sociales, que permita determinar las necesidades de reorientación y cambio en las acciones educativas, a la vez sensibilizar el desarrollo de la personalidad y la inteligencia del estudiante para que pueda entender la problemática que se plantea en la búsqueda de una condición emancipadora.

Para Carr y Kemmis (2005), “La teoría educativa, debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad y objetividad, oponerse a la idea de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales” (p.44). Para los autores, la educación debe afianzarse en el pensamiento práctico reflexivo, ya que los problemas del individuo son resueltos por medio de la acción de sus propios actos.

La Pedagogía Sociocrítica Emancipadora, se orienta permanentemente a la búsqueda de nuevas consideraciones dentro de la praxis pedagógica emancipadora y liberadora, que es conciencia, acción y reflexión, mediante la cual el individuo se libera de la opresión de la clase dominante generada por el devenir de la misma sociedad. Este tipo de praxis educativa, busca el camino de la humanización y la transformación del ser humano.

En este sentido, la Pedagogía Sociocrítica Emancipadora, es considerada como un proceso de reaprehensión, concienciación del orden social del individuo, adquirida por

medio del análisis crítico, reflexivo, lo cual le permite abrirse por sí mismo camino en la vida para su transformación y transformar el medio que lo rodea.

En este orden de ideas, la educación liberadora parte del conocimiento del sujeto, a través de un proceso educativo que surge desde la primera infancia, hasta más allá de la universitaria. Por ello, el acto educativo debe convertirse desde una visión crítica, en una herramienta liberadora, para poder establecer los principios de la emancipación; ya que cuando el individuo se libera desde una concepción de su pensamiento, asume y reaprende las formas emancipadoras.

La Pedagogía Sociocrítica, hace un énfasis prioritario en la formación del docente emancipador y protagónico, debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador, por tanto la misma parte del enfoque derivado de la Teoría Crítica que supera la dicotomía tradicional entre el discurso y la acción, y se concibe entre diversas relaciones y fuerzas transformadoras en contextos democráticos y participativos.

A tono con estas ideas, Giroux (1990), valora su visión como algo más que la formulación de un pesimismo crítico, y agrega que este enfoque ha aportado una dimensión nueva a la teoría y práctica educativa, enfatizando que es nueva porque conecta el proceso de lucha con las particularidades de la vida de la gente, abogando por una fe en el poder de los oprimidos para luchar a favor de su propia liberación.

Según Habermas (1981), la teoría de la acción comunicativa es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, en situar al diálogo como elemento sustantivo en todo proceso educativo. Ambas posiciones son propicias a que la educación llegue a crear las situaciones óptimas para generar un diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad.

Ello implica, desde luego el desarrollo de un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a las personas a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poderlos modificar si lo consideran preciso; tomando en consideración que estos responden a una

experiencia y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión.

Se trata entonces, de proporcionar la intervención necesaria desde la postura crítica, de tal manera, que todo el equipo de profesionales docente, haga aportes relevantes para la solución de los problemas e inquietudes del quehacer pedagógico y los estudiantes se conviertan en aprendices, así como en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje.

En tal sentido, la educación se concibe como proceso que se construye por el hombre y para el hombre en sociedad en su devenir dialéctico, así como lo asegura Freire (2012) cuando señala que “la educación siempre es una especie de teoría de conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política, tiene que ver con la pureza, nunca con el puritanismo, y es, en sí, una experiencia de belleza” (p.113)

De allí que, la diferencia esencial de la pedagogía crítica con las teorías de la reproducción está en su consideración de que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas sino también de la acción humana o del mundo de la vida. Marx citado por Carr y Kemmis (2005), lo ha señalado claramente en su Eleventh thesis on Feuerbach “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras...la cuestión estriba en cambiarlo”, (p. 18), enfatizan que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación que va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar, característico del planteamiento positivista de la investigación educativa o el de entender, típico del planteamiento interpretativo, son meros momentos del proceso de transformación antes que finalidades suficientes en sí mismas.

De acuerdo con las anteriores expresiones, se puede afirmar que la práctica pedagógica conlleva al desarrollo de experiencias significativas, donde el estudiante/aprendiz se identifique tanto con su centro educativo como con el profesor, y que a la vez logre control y direccionalidad con la problemática existente en la población escolar que cursa las diferentes etapas de su trayectoria escolar primaria y secundaria, de allí que la propuesta teórica de Carr y Kemmis (2005), emerge como alternativa para describir la realidad, y más allá de eso para abordarla de manera cercana

y directa con el fin de transformarla, tomando la Teoría Crítica de la Enseñanza como eje primario en su fundamentación, y la sustentan desde cinco postulados principales:

- (a) El conocer y comprender la realidad como praxis.
- (b) La unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor como corresponsabilidad.
- (c) Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación.
- (d) Lograr la integración cooperativa de todos los actores en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida.
- (e) Adopción dialógica y dialéctica con una visión particular protagónica.

Todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico-práctico, enmarcado en un proceso de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

De esta forma se representa a la interacción de la enseñanza como se aprecia seguidamente:

Tabla 1.

Postura de la Teoría Crítica de Carr y Kemmis

INTERES	SABER	MEDIO	ACCIÓN
Técnica	Instrumento	Trabajo	Empírico Analítico
Práctica	Reflexión	Lenguaje	Hermenéutica
Participación Protagónica	Emancipador (reflexión)	Poder	Teorías Críticas

Fuente: Tomado desde la postura de Carr y Kemmis (2005., p. 56).

Como se aprecia en la Tabla 1, la teoría crítica parte de un interés del ser en la postura del conocer, el medio y la acción que impregna la realidad, donde desde los intereses como se ha planteado existe un desfase en la participación apegada en ser protagónico, así con el apoyo de la teoría se puede lograr transformar la realidad que

apremia y que constituye la autoridad pedagógica del docente desde la mirada de los estudiantes, objeto del presente estudio.

Además, es necesario indicar respecto a lo anteriormente expuesto, que Habermas, (1981) citado en Carr y Kemmis, (1986), señala que:

“Lo que hace falta es un método que libere a los individuos de la eficacia causal de esos problemas sociales que distorsionan la comunicación y el entendimiento, permitiéndoles así dedicarse a la reconstrucción crítica de las posibilidades y de los deseos de emancipación suprimidos”. (p.58)

Así, la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos desde la emancipación con el poder de las teorías desde la postura empírica analítica, así como la reflexión constante, con lo cual se reafirma la confianza en el poder emancipador de la voluntad humana.

f) La Práctica Pedagógica vista desde el Paradigma Sociocrítico y su Vinculación con las Representaciones Sociales.

*“Habrá que enseñarle a ser él mismo. Y finalmente, con ayuda del tiempo, a devenir otro”
Fernand Deligny (2017)*

Dentro de este marco surge la necesidad de incorporar en la práctica pedagógica del profesor la acción de lograr habilidades sociales que impliquen el desarrollo de comportamientos aprendidos, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibiliten la interacción con los discentes a partir de la experiencia de adquirir aprendizaje (negociar, expresar y defender las opiniones, incluido el desacuerdo; afrontar las críticas).

Es por esta razón que dentro de esta investigación el concepto de Práctica Pedagógica se asume como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los educandos y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral y holístico en la formación de la personalidad del ser; es decir, se requiere de

“una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo”. Freire, 1971. (p 85).

Asumida así, se postula en la necesidad que plantea Dewey (2001), sobre reflexión colectiva enfocada en:

- Teoría de salida: fundamentada y pedagógica desde contenidos valorativos en perfil de competencias desde la práctica introspectiva epistémica.
- Postura axiológica implícita.
- Acción colectiva ontica interactiva, toma de decisiones compartidas.

Además, es preciso resaltar que para Dewey (2001) el aprendizaje se considera dentro y fuera del entorno educativo (ser) actitudinal; método general e individual (hacer) procedimental, todo ellos como eje central la nueva educación desde el empirismo:

- Sentido de planeación y desarrollo curricular integrado (conocer) conceptual.
- Estímulo de práctica pedagógica implícita integrada de acciones en enseñanza y aprendizaje (convivir) aprendizaje protagónico.

Considera Dewey (2001), que la práctica pedagógica, se caracteriza por el trabajo del profesor en un ambiente participativo donde diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, determina los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizará para que los educandos construyan su aprendizaje.

Por consiguiente, la práctica pedagógica debe estar relacionada con las realidades presentes en el aula de clase y todas las actividades que involucran el eje didáctico deben estar en concordancia con la misión y visión de la sociedad que se desea alcanzar, ya que “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella.” Freire, 1969, (p.27). Es por ello que se hace necesario concebir la práctica pedagógica desde una perspectiva humanista, donde se piense en el desarrollo de las habilidades sociales de los aprendices como mecanismo de proyectos de vida individuales orientados al bien social.

Es por ello que Ugas (2004) refiere que

“La práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones de metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados”. (p. 14)

Concebida la práctica pedagógica como espacio social educativo donde se disponen de medios didácticos que permite al profesor compartir el saber disciplinar y asumir el eje didáctico como un proceso reflexivo donde el discente puede transformar su realidad, entendiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de una educación crítica va más allá de la mera transmisión de conocimientos, tal como lo apunta Freire (1969) “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (p.47).

Ahora bien, desde la perspectiva de Moscovici (1979), las representaciones sociales en el marco de la práctica pedagógica pueden abordarse considerando las siguientes dimensiones:

- La Información: Corresponde a la organización de los conocimientos que poseen los sujetos de investigación sobre un hecho o fenómeno social. Dichos conocimientos develan una gran cantidad de elementos que extrapolan una forma de interpretar a la realidad.
- El Campo de Representación: Se refiere al contenido de la representación desde la perspectiva de un campo social específico. De manera que, a través de ello se puede develar interpretaciones específicas a un fenómeno social dado.
- La Actitud: Consiste en indagar respecto a la significación desde el punto de vista comportamental y motivacional que le otorga el individuo o colectivo a un fenómeno que constituye el objeto de estudio.

De manera que, la educación desde la perspectiva problematizadora, invita al docente a conocer y reconocer la realidad que está dada y a la que debe responder su práctica pedagógica, pues de lo contrario se dará continuidad a la mera transmisión de información del docente al estudiante “tal es la concepción bancaria de la educación que el único margen de acción que se ofrece a los educadores es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” Freire, 1971 (p.62).

En este sentido, el abordaje del conocimiento en la práctica pedagógica cotidiana, debe considerar, de acuerdo con Mazzitelli y Aparicio (2010) desde el punto de vista metodológico los siguientes elementos:

- El objeto de la representación social.

- Los sujetos a partir de los cuales se indagará en la representación social.
- El contexto sociocultural como constructo humano en el cual tiene lugar la representación social.

Asimismo, se debe tomar en cuenta, de acuerdo con las autoras antes referidas que las tres funciones fundamentales de las Representaciones Sociales son:

- -La función cognitiva de integración de la novedad.
- -La función interpretativa de la realidad.
- -La función de conducción de las conductas y de las relaciones sociales que están dadas en el fenómeno en estudio.

Ahora bien, en el abordaje de las representaciones sociales también se deben considerar dos procesos que develan cómo desde lo social se transforma un conocimiento en representación y de qué manera ésta se vincula como elemento transformador de lo social, siguiendo los postulados de Jodelet citada por Mazzitelli y Aparicio (2010), estos son los siguientes:

- *La Objetivación:* A partir del cual el individuo como ente recibe una imagen o esquema de un ente abstracto. Para alcanzar este proceso es importante:
 - a. Seleccionar y descontextualizar los elementos de la teoría, con miras a emprender una reconstrucción selectiva de la misma; separando las informaciones del campo científico para pasar de esta manera al nivel de apropiación.
 - b. Formación de un núcleo lingüístico: Construcción de una esquematización de la teoría que genera la estructura conceptual de la Representación Social en estudio.
 - c. Naturalización: Indagar en los elementos del esquema que tienden a transformar la realidad social.

De esta forma, se lograría tener una visión de las representaciones sociales como un sistema estructurado y organizado.

- *El Anclaje*: Atiende a la significación y utilidad que el individuo en sociedad le otorga al objeto de representación; por tanto, tiene que ver con la integración cognitiva de la novedad en el pensamiento social históricamente construido, en palabras de Jodelet, citado por Mazzitelli y Aparicio (2010), “El anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica y la función social. Además, proporcionará a la objetivación, sus elementos gráficos, en forma de preconstrucciones, a fin de elaborar nuevas representaciones” (p.7).

Así las representaciones sociales como se ha indicado en párrafos anteriores conforman un todo sistémico, estructurado y organizado por un compendio de informaciones, creencias, opiniones y demás subjetividades con relación a un objeto.

Por su parte, Abric, citado por Mazzitelli y Aparicio (2010), estima que las representaciones sociales se distinguen por presentar un núcleo central en el cual se encuentran los elementos que le otorgan un significado específico a la representación y un sistema periférico a partir del cual se preserva al núcleo de posibles transformaciones.

A partir de ello, es preciso resaltar que las funciones del sistema periférico, de acuerdo con Abric, citado por Mazzitelli y Aparicio (2010) op cit son:

- -Función de Concreción: Resultante del anclaje de la representación en la objetividad que está dada.
- -Función de Regulación: Comprende los elementos flexibles que viabilizan la adaptación de la representación al momento y contexto histórico determinado.
- -Función de Defensa: El sistema en sí es un mecanismo de protección de la representación, por cuanto que él opera en función de preservar la identidad que se mantiene en el núcleo.

Estas premisas teóricas y a la luz del interés en relación al problema de investigación de esta labor académica son pertinentes y nos permiten dilucidar desde la perspectiva de una Pedagogía Crítica de qué modos el docente/adulto en tanto autoridad es capaz de poner en juego en su práctica pedagógica lo que los estudiantes representan, socialmente, es decir, en un intercambio intersubjetivo, aspectos del deber ser, expectativas, lo que debería estar asociado o no a la autoridad pedagógica.

El concepto de “anclaje”, citado por Mazzitelli y Aparicio (2010) representado en un ejemplo concreto que alude al problema de investigación en tratamiento nos estaría indicando que uno de los componentes que podrían conformar una de las dimensiones de la autoridad pedagógica conforme a las demandas y necesidades de la escuela es la de reconocer y tomar en consideración en su práctica las mutaciones en los modos en que los estudiantes representan socialmente su autoridad, de modo que, esa praxis sea genuinamente transformadora. Porque, como se ha expresado, la escuela contemporánea requiere de otras configuraciones de fuerza en las cuales se establecen nuevas formas de vinculación entre adulto/joven. Martínez (2015)

En tal sentido, reconocer esas nuevas relaciones de fuerzas en tanto inmanentes, cambiantes, que mutan históricamente, como son las representaciones sociales, habilita al acto educativo a pensarlo como un acontecer, la coincidencia presente entre en un maestro, un alumno, un saber y una organización que se materializa en el encuentro. Greco (2012:19)

A continuación, se presentan los elementos fundamentales de las representaciones sociales para su abordaje en la práctica pedagógica:

Tabla 2.

Representaciones Sociales. Elementos Fundamentales.

Características.	Conocimiento espontáneo, de sentido común. Conocimiento socialmente elaborado y compartido. Conocimiento implícito, ya que los sujetos no tienen conciencia de su existencia. Conocimiento episódico. Resistencia al cambio.
Funciones	Carácter adaptativo ya que se producen a fin de integrar lo nuevo a un sistema de creencias, hacer que lo extraño resulte familiar. Permiten describir y explicar la realidad y comunicarla. Contribuyen a definir la situación y las relaciones a restablecer, producen una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo a la representación existente.
Origen	Se constituyen a través de nuestras experiencias físicas y de distintos procesos sociales (comunicación, educación). Las condiciones para su aparición son: dispersión de la información, focalización, presión a la inferencia. Los procesos que explican la construcción son: la objetivación y el anclaje.
Estructura	Las representaciones sociales constituyen un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes con relación a un objeto. Es necesario identificar el contenido y la estructura de estos

elementos, dado que están organizados alrededor de un núcleo central conformado por algunos elementos que otorgan una significación particular a la representación.

Fuente: Tomado de Mazzitelli y Aparicio 2010, (p.9).

Por lo expuesto anteriormente, es necesario resaltar que los estudios de las representaciones sociales parten de la realidad que está dada, le interesa por tanto el conocimiento cotidiano, entendiendo por tal aquel “conocimiento que involucra un conjunto de ideas que las personas tienen sobre los fenómenos naturales y que utilizan para explicarlos del modo en que ellos entienden y de manera coherente desde su perspectiva cotidiana” Mazzitelli y Aparicio (2010, p.9). En tal sentido, el conocimiento cotidiano está signado por la interpretación subjetiva que ofrecen los individuos en sociedad a la realidad que está dada en un intercambio intersubjetivo en el cual el lenguaje es un medio de interacción.

Es por ello que se precisa indicar que éste no puede ser confundido con la noción imaginario y representación social. A la luz de contribuir con la identificación de las características fundamentales del conocimiento cotidiano, como elemento de importancia para el abordaje de las representaciones sociales:

Tabla 3.

El Conocimiento Cotidiano.

Características.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento espontáneo. -Conocimiento construido de manera personal y compartido por el grupo social. -Conocimiento implícito, ya que los argumentos que contiene son tácitos. -Conocimiento episódico, ya que responde a las necesidades del contexto en el que se produce, siendo específico para cada dominio del conocimiento científico. -Resistencia al cambio.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> -Carácter adaptativo ya que cumplen una función más pragmática que epistémica. -Permite explicar y entender el mundo que nos rodea.
Origen	<ul style="list-style-type: none"> -Tiene un origen: <ul style="list-style-type: none"> Sensorial: que podría considerarse más individual y así se formarían <i>concepciones espontáneas</i> en el intento de entender y explicar las actividades cotidianas, a partir de procesos sensoriales y perceptivos), Cultural-social: estas representaciones sociales no estarían tanto dentro de cada sujeto sino antes bien en su entorno social y cada uno se impregnaría de ellas. Serían creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos Escolar: también se trataría de una instancia de interacción social.
	Se organiza como teorías intuitivas e implícitas. No presenta la

Estructura	sistematicidad y coherencia interna de una teoría propiamente dicha, pero los conceptos relacionados presentan una estructura jerárquica y poseen un carácter predictivo y explicativo.
------------	---

Fuente: Tomado de Mazzitelli y Aparicio 2010, (p.10).

g) Construcción de la Autoridad Pedagógica en las condiciones de época contemporánea

La realidad escolar en América latina, devela una marcada carga de violencia no solo física sino simbólica manifestada a través de sus múltiples aristas y que inciden de manera puntual en el ejercicio de la autoridad del docente. Así la autoridad tiende a ser interpretada en términos de empleo de la fuerza. En este sentido, Arendt, citado por Giacobbe y Merino (2015), distingue que

“la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de persuasión por argumentos. La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambas ocupan un puesto predefinido y estable”. (p.4)

Para Rodríguez, Seoane y Pereira (2018), este tipo de ejercicio de la fuerza a través de la violencia se denota en los espacios escolares a través de maltratos de diversa índole y que se define en términos de una “violencia mantenida, física o mentalmente, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo en el contexto escolar que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación” (p.23). En este sentido, dicha violencia manifiesta entre uno o más individuos sobre otros, con miras a ejercer el poder, control de grupo y dominio del contexto donde se encuentra el victimario es parte de la realidad escolar en la que el docente debe desarrollar su práctica pedagógica.

De acuerdo con Mooij T (2015) la violencia en el espacio educativo se emplea a través de una amplia gama de acciones que incluyen actos físicos (golpear, escupir), verbales (sobrenombre peyorativo, amenazas, insultos, chismes) y también uso de medios de comunicación social o electrónicos, internet, teléfono o indirectamente en situación en que no hay un conflicto directo entre los participantes (exclusión social). De tal forma que la violencia como ejercicio de poder o control de grupo se apropia de diversos medios para acometer dicha imposición.

En este orden de ideas, según González (2017) este escenario de violencia es justificado desde la perspectiva de grupos sociales, en tanto que cada individuo debe

manifestarse como quien ejerce la autoridad en el contexto en el cual se encuentra con miras a “ganar respeto” entre sus semejantes. Esta concepción determinista de la realidad y de la problemática en sí justifica la promoción de los actos violentos que se desarrollan en los centros educativos y que evidentemente constituye un verdadero problema en el contexto escolar, no solo por el riesgo al cual están sometidos los mismos estudiantes, sino también el docente por el ejercicio de la autoridad que debe emprender en su práctica pedagógica.

De manera que, frente a esta realidad, el docente debe valerse de múltiples estrategias para desarrollar una práctica pedagógica que atienda a una doble misión: formar valores desde una acción real y construir conocimiento de una determinada disciplina. Frente a esto, Zamora, Pilar y Meza (s/f), plantean que:

“Estos cambios socioculturales demandan nuevas dimensiones en la construcción de la autoridad pedagógica actual. En primer lugar, se requiere de una dimensión pública; es decir abierta al escrutinio de la comunidad y que posibilite que el estudiante acceda a diversos mundos”. (p.13)

Ahora bien, estos cambios culturales de los cuales hace referencia Zamora y otros op.cit deben definitivamente ser considerados por el docente, con miras a lograr ejercer su autoridad dentro del contexto educativo. Para ello se precisa que el docente conozca y reconozca los valores, imaginarios y orden simbólico y culturales que están dados en el espacio donde ejerce su labor; pues un docente que asume el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la mera transmisión de conocimientos dista mucho de ser reconocido como figura de respeto, puesto que su práctica pedagógica no reconoce al otro en el contexto sociocultural desde el cual está recibiendo su primera formación.

En este sentido, Romero (2004) plantea que se deben propiciar estrategias guiadas a alcanzar el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en el marco de un proyecto educativo propio y cónsono con las necesidades y potencialidades que están presentes en la realidad. En tanto que, parte de esa autoridad el docente la construirá en la medida que reconozca al otro, no como un ser ignorante al que hay que educar, sino como un producto sociocultural que debe considerarse para comprender la realidad que está dada y emprender acciones para transformarla.

Esta conexión educando-comunidad-sociedad-contenidos-docentes, tal como es concebido por Romero (2004) es el principio fundamental para que el proceso de

enseñanza-aprendizaje se asuma como un sistema, donde los temas abordados sean pertinentes a la realidad y a las necesidades que proyecta el ámbito donde el estudiante se desarrolla. El docente debe emprender su labor de cara a la realidad sociocultural donde se encuentra la escuela y donde se desarrolla el estudiante, no a espaldas de ella; pues esto evita el reconocimiento del trabajo y co-responsabilidad social del docente; además de generar percepciones negativas del estudiante frente a la autoridad del profesor, evidenciados a través de imaginarios y representaciones que el discente muestra en su actuar diario en el contexto escolar.

En este orden de ideas, el presente trabajo estima que la autoridad del docente se forja en parte por el reconocimiento que el profesor otorga a la realidad sociocultural donde emprende su labor y que la carencia de autoridad por tanto pudiese estar asociada a que el docente no considera la comunidad donde el educando habita para promover desde la práctica escolar estrategias pedagógicas guiadas a abordar el espacio social y cultural donde la escuela está inserta, así como lo explica Pérez (2004) cuando dice que “los docentes carecen de una preparación adecuada para trabajar en realidades de extrema pobreza, y los programas no tienen en cuenta la cultura, la situación, la historia del alumno de barrio o campesino.” (p. 23).

Es por ello que el docente debe propiciar estrategias que le permitan conocer el espacio sociocultural donde labora para comprender actitudes, valores, necesidades y con ello los imaginarios y representaciones sociales que están dadas, en fin, el contexto donde se desarrollará la práctica pedagógica, para que de esta manera los contenidos sean abordados desde una perspectiva realmente interdisciplinaria y con pertinencia.

Acorde a las ideas desarrolladas, el educador por lo general planifica considerando como prioritarios los contenidos de cada disciplina, alejándose cada vez más de las necesidades imperantes de los educandos como seres socioculturales pertenecientes a una comunidad. En relación a ello, Berger y Luckmann, citado por Giacobbe y Merino (2015) puntualizan que:

“la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente...El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está

sustentado como real por éstos”. (p.8)

Por esta razón es de considerar que el educador asuma en su accionar pedagógico la realidad sociocultural que está dada en el espacio donde ejerce su labor. Es por ello que se precisa un docente con competencias para desarrollar una práctica pedagógica contextualizada. Al respecto, Rey, citado por Concepción (2008), plantea que la competencia se refiere a la “capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida.” (p. 3).

De allí que se evidencie, que toda competencia tiene inmerso en sí un sentido de practicidad, eficacia, y satisfacción de algún aspecto de la realidad, bien sea personal, social, natural o simbólico; tal como lo puntualiza Pinto (1999); es decir ella está orientada hacia el fomento de habilidades y capacidades en la persona, centro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es por ello que, en toda competencia se espera establecer una intención práctica del deber ser social, un deber ser individual y un aprender a aprender; ello en consonancia con lo planteado por Díaz, Barriga y Rigo (2000) en tanto que ésta “alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplican de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.” (p. 37). De allí que se plantee la necesidad de desarrollar competencias específicas para la formación profesional en ámbitos y contextos laborales determinados.

En función a lo antes expuesto, es preciso indicar también que la verticalidad en el ejercicio del poder en el ámbito educativo ha entrado en crisis dado los cambios culturales y paradigmáticos que se han venido forjando con el transcurrir del tiempo. En tal sentido, Batallan, citado por Zamora, Pilar y Meza (s/f), explica que “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas.” (p.4). De tal manera que, este método tradicional de ejercicio de autoridad ha entrado en decadencia, no se ajusta a los cambios que ha alcanzado la sociedad en materia de derechos humanos fundamentales, por lo que es preciso redimensionar el ejercicio de autoridad considerando otros

elementos por medio de los cuales esta se alcance en términos de ética pedagógica en el ejercicio del acto educativo.

En relación a lo referido anteriormente, Zamora, Pilar y Meza (s/f) aseveran que la autoridad pedagógica se forja a partir de tres dimensiones. En primer lugar, plantean que la dimensión pública de la autoridad basada en los supuestos de Durkheim, sostiene la importancia de que los alumnos sean educados por distintos maestros, de manera que se evite el riesgo de que la acción educativa pierda su función de educar y enseñar a aprender. Para ello, también se precisa que la autoridad pedagógica se territorialice, con miras a un desarrollo de

“una pedagogía donde hay un repertorio objetivo de criterios y estándares a ser evaluados, las rúbricas son explícitas, la observación del maestro hacia el alumno es focalizada y está referida a competencias específicas. Con la autoridad territorializada o visible, el alumno y su familia saben en qué lugar del proceso educativo se encuentran y dejan de estar a merced del veredicto discrecional del profesor”. (p.7)

Esta dimensión asegura según los autores antes referidos, que el docente se maneje en términos de subjetividades, gustos y preferencias; y se aboque a la construcción de conocimientos a partir de los contenidos y competencias que debe manejar el estudiante en el grado o nivel en el cual se está formando dentro del contexto de la educación formal.

Por su parte, en lo que concierne a la proyección de una autoridad pedagógica justa; se requiere que la misma se forje a partir de los valores que le distinguen en su práctica pedagógica diaria y que se oriente el proceso educativo desde el esfuerzo a través del cual se alcanza el éxito personal y profesional. En términos de Zamora, Pilar y Meza (s/f), esta dimensión se orienta a la construcción de una

“autoridad pedagógica que no solo elabore juicios escolares certeros (públicos y territorializados en un saber), sino también que evite que el juicio escolar se refiera a la dignidad del estudiante. En esta perspectiva, se hace necesario que la autoridad pedagógica posea un fundamento ético acerca de la igualdad que poseen todos los estudiantes, independientemente de sus desigualdades escolares”. (p.11)

En este sentido, es necesario el ejercicio de una ética docente centrada en el marco del respeto, de la dignidad humana y se agregaría el respeto a la realidad sociocultural y sus diversas manifestaciones a través de representaciones de imaginarios que se han

venido forjando ancestralmente y que son productos socioculturales en cuya esencia develan la identidad de esos grupos poblacionales y sus respectivos entornos socioculturales.

h) Competencias Docentes: Implicaciones desde la Práctica Pedagógica.

Las competencias docentes tienen en sí un sentido dialéctico en cuanto a la comprensión práctica educativa y su relación además con el contenido cultural señalado por Conde y Carrero (2005); quienes consideran dentro de este proceso de fomento de competencias y los modos de adquisición de las mismas, la importancia que tiene la promoción de habilidades y valores transmitidos de generación en generación por los grupos humanos. Vaillant (2013)

Es por ello, que hablar de un proceso educativo abierto a esa compenetración del proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad donde se desarrolla el estudiante, es abrir la posibilidad de alcanzar una formación más integral y humana de ese ser, ya que él pasa a constituir el centro del mismo, dejando a un lado la concepción “bancaria” Freire, (1974) que ha venido prevaleciendo en las escuelas aún en estos tiempos recientes.

De esta manera, el contenido educativo reconocerá tanto los saberes previos del estudiante como la realidad inmediata donde éste hace vida; promoviendo así la vinculación interdisciplinaria del conocimiento sustentado en enfoques emergentes que permiten la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en el desarrollo de las competencias en los estudiantes; superando así el modelo de vieja data donde éste era asumido a través de una serie de “objetivos” que el educando debía alcanzar.

Al respecto, Rey, citado por Concepción (2008), asume el concepto de competencia en los términos siguientes “capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida.” (p. 3). De allí que se evidencie, que toda competencia tiene inmerso en sí un sentido de practicidad, eficacia, y satisfacción de algún aspecto de la realidad, bien sea personal, social, natural o simbólico; tal como lo puntualiza Díaz (2009); es decir ella está orientada hacia el fomento de habilidades y capacidades en la persona, centro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En este sentido, se puede afirmar que los autores citados coinciden de forma general

en que la competencia constituye un término complejo, que se fomenta considerando aspectos internos del individuo entre los que se destacan: lo cognitivo, lo afectivo, lo actitudinal, lo aptitudinal y lo experiencial; así como la realidad espacial donde el mismo se desarrolla, vale mencionar el contexto social, geográfico y técnico; todo ello incidiendo de una u otra forma hacia la búsqueda y selección de modelos, métodos, técnicas, recursos y habilidades que le permiten al sujeto desempeñarse de forma eficiente en un área determinada. Vargas (2010)

Asimismo, es de resaltar que para establecer una competencia es preciso que ésta se elabore, considerando los siguientes componentes propuestos por Echeverría, citado por Concepción (2008): saber técnico, saber metodológico, saber estar y participar; saber ser. Dichas consideraciones, son interpretadas por Becerra (2012) en los términos del qué, cómo, con qué y para qué se debe desarrollar dicha competencia y plantea las siguientes interrogantes que guían el proceso metodológico hacia la construcción de la misma:

1. ¿Qué se requiere saber para hacer ese hacer?
2. ¿Cómo se debe proceder con ese saber para efectuar el hacer?
3. ¿Con qué debe acompañarse el cómo?
4. ¿Para qué? Expresado en un hacer.

En este orden de ideas, es importante reconocer que la elaboración de una competencia va más allá de una mera redacción con un verbo en infinitivo; es decir ésta debe estar orientada inicialmente bajo una serie de componentes y una estructura donde quede expresado el “Hacer, Sentir y Saber” Becerra, (2012); ya que de no construirse según estos criterios, se tendrían competencias cuyo contenido es tan genérico que no responde a realidades concretas o por el contrario no responden a las necesidades reales que se desean desarrollar.

De allí que valga la crítica señalada por Becerra, (2012), donde expresa que las competencias empleadas por el Proyecto Tunning (2004) o Alfa Tunning Latinoamericano (2011), no pueden ser tomadas como un récipe, dada la generalidad con las que fueron redactadas y la falta de un enfoque donde se evidencie la especificidad de cada área temática; así como para cada realidad específica que permita

el establecimiento de competencias pertinentes a cada una de ellas y que a su vez expresen el hacer, sentir y saber en dicha formulación; tal como lo refiere Marrero (2018) “un modelo de competencia se articula desde la concepción del saber, del saber hacer, del saber convivir y del ser.” (p.59); pese a que sus objetivos plantean entre otros elementos lo siguientes:

1. Permitir que los programas de estudio puedan ser compartidos y comparables.
2. Promover una metodología tendiente a garantizar y mejorar la calidad de los programas de estudio.
3. Centrar la atención en las estructuras y contenidos de estudios.

Basado en los objetivos propuestos, el Proyecto Tunning (2004) delineó los siguientes tipos de competencias a saber: genéricas (institucionales, profesionales, instruccionales); las cuales aluden de acuerdo con SEA, citado Becerra (2012) a los atributos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria y específicas correspondientes a las siguientes áreas temáticas: habilidades, conocimientos y contenidos que viabilizan aquellos atributos propios del perfil de cada especialidad o carrera universitaria.

Ante lo desarrollado, Concepción (2008), plantea que diversos autores consideran que la formación en vez de ser orientada por competencias debe estar enfocada solamente en el dominio de los conocimientos teóricos; por lo que además las actitudes son impropias de la formación universitaria; así también las habilidades tienen que ver más con aptitudes personales que con el aprendizaje.

Partiendo de ello, es preciso señalar algunas de las competencias educativas que en materia de formación docente están planteadas en el Proyecto Tunning (2004):

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas.
2. Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según

contextos.

4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
6. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.

A partir de la revisión en cuanto a fin de cada competencia señalada respecto a su concepción del saber, del saber hacer, del saber convivir y del ser, planteadas en el Proyecto Tunning, se puede afirmar que las mismas constituyen un referente que puede y debe ser mejorado, dada las críticas respecto a las debilidades existentes y señaladas por parte de la comunidad científica a los fines de potenciar su contenido y pertinencia desde el punto de vista social, operativo y metodológico; para que de esta forma su propuesta atienda a las diversas realidades, necesidades y contextos y a su vez puedan ser asumidas por los diferentes centros de estudios; por lo que es preciso considerar y desde la perspectiva de la investigadora asumir las competencias polivalentes como enfoque que permite el desarrollo de competencias docentes que atiendan la realidad, el contexto y el compromiso que debe asumir el docente con miras a emprender una práctica pedagógica realmente transformadora. Quiroz (2014). De manera que se puedan validar desde un punto de vista operativo siguiendo los criterios propuestos por la comunidad científica. En este sentido, Becerra (2012), propone los siguientes indicadores:

1. Presenta una escritura enunciativa gramaticalmente correcta.
2. Semánticamente inteligible.
3. Completa en el Saber y el Hacer referenciativo asociado.
4. Pertinente con el Perfil de egreso respectivo.
5. Desarrollable de manera conectiva y textualizada con otras competencias del mismo perfil.
6. Posee un contenido transferible léxicamente a campos semánticos diversos de ocupación, conocimiento, estudio y trabajo.

7. Sustentación conceptual, temática o teórica reconocida y mejor si está validada.

8. Ejecutable y escrutable de alguna manera física, material, virtual o simulativa.

9. Expresable claramente por su realizada la actuación que con ella se lleva a cabo, mediante el uso del lenguaje oral o escrito.

De acuerdo con lo referido en el párrafo anterior, Becerra (2012), una vez que revisó a profundidad el contenido del Proyecto Tunning, entendiendo este proceso desde la perspectiva del autor antes citado, quien plantea que se evalúa no sólo para calificar, juzgar o enjuiciar, sino para corregir, rectificar y al final acertar con seguridad estableció como propuesta los siguientes tipos de competencias:

1. Competencia Cognoscitiva Genérica: Se refiere al conocimiento, uso y dominio pleno tanto teórico como práctico del conocimiento; es decir se evidencia un desempeño y eficacia óptima de la persona.

2. Competencia Profesional: Consiste en el conocimiento, uso y dominio técnico-cognoscitivo con pertinencia, propiedad y eficacia del desempeño de la persona.

3. Competencia Instrumental: Tiene que ver con aquellos enunciados que describen las actuaciones operativas y funcionales; así como la capacidad procedimental para ejecutar acciones prácticas y eficaces en su entorno laboral.

4. Competencia Argumentativa: Capacidad desarrollada a través de la praxis comunicativa en donde se pone en evidencia el ingenio cognoscitivo e interactivo de una persona para comunicarse con fluidez y claridad; así como en forma lógica y argumentativa.

5. Competencia Comunicativa: Capacidad para establecer comunicación con sus semejantes, valiéndose de un dominio semántico y expresivo del contexto.

6. Competencia Lingüística: Comprende la facultad de entender, comprender y producir frases y oraciones nuevas; así como la capacidad de

reconocer las asociaciones gramaticales mal estructuradas.

7. Competencia Académica: Se refiere al conjunto de atributos, haceres y saberes académicos delegados o asumidos por una determinada figura o instancia institucional que le facultan para el desempeño eficaz en determinada área de la academia.

8. Competencia Textualizada: Conocimiento, uso y dominio de los procesos de diseño, producción, comprensión, aplicación, valoración y evaluación de textos.

9. Competencia Humanística: Se refiere a la capacidad para reconocer, tolerar y valorar al otro; así como proceder de forma inteligente y justa.

10. Competencia Interpersonal: Se refiere a la capacidad de interacción y actuación social inteligente, sujeta a un compendio de valores comunes; así como de promover una participación social democrática, colaborativa y armoniosa.

11. Competencia Sistémica: Tiene que ver con el dominio y conocimiento de los procesos en cuanto a manejo y control de las situaciones dentro de la organización.

12. Competencia Evaluativa: En la misma se hace mención al dominio técnico del ámbito de estimar apreciativamente, validar, diagnosticar, identificar, interpretar, certificar los juicios en relación con algún aspecto de interés.

Partiendo de lo antes referido, se puede afirmar de acuerdo con Onetto, citado por Conde y Carrero (2005) que las características que distinguen a toda competencia son las siguientes:

1. Implica un saber conocer, saber hacer, saber decidir, saber comunicar.
2. Incluyen lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
3. Son síntesis de otros aprendizajes.
4. Tienen una construcción histórica y su ámbito es la experiencia vital que incluye y desborda al aprendizaje formal escolar.

5. Son aplicables en múltiples escenarios.

6. Otorgan posibilidades de desempeño laboral, social; además de que amplían la capacidad de adaptarse a situaciones vitales, sociales y laborales distintos.

En este sentido, las competencias tienen como fin el desarrollo integral del Ser humano; comprendiendo por tanto los diversos aspectos en los que se proyecta toda persona: el Ser, el Hacer, el Conocer y el Convivir. Atendiendo a esta premisa, es preciso considerar el aprendizaje previo del sujeto, la contextualización de las competencias según características biopsicosociales y espaciales que permitan la pertinencia de lo que se espera desarrollar en ese ser en formación.

Es por ello que, en toda competencia se espera establecer una intención práctica del deber ser social, un deber ser individual y un aprender a aprender; ello en consonancia con lo planteado por Díaz, Barriga y Rigo (2000) en tanto que ésta “alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplican de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.” (p. 37). De allí que se plantee la necesidad de desarrollar competencias específicas para la formación profesional en ámbitos y contextos laborales complejos y que posibilitará una práctica pedagógica pertinente, contextualizada, problematizadora, integradora; que se estima necesaria para la construcción de la autoridad pedagógica del docente.

Capítulo III

Objetivos de la Investigación

El abordaje de la temática sobre la autoridad pedagógica desde la mirada estudiantil, como objeto de estudio, se realizará a través de los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

. Indagar desde las representaciones sociales en torno a cómo opera el proceso de construcción de autoridad pedagógica de los jóvenes escolarizados de dos Escuelas Medias, la Escuela Normal Superior N° 2, “Mariano Acosta” y la Escuela Técnica 08 DE 13 “Paula Albarracín de Sarmiento” pertenecientes a la C.A.B.A (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Objetivos Específicos

- Explorar las representaciones sociales de los estudiantes, respecto a rasgos relacionados al estilo de liderazgo docente y personalidad, como dimensión constitutiva del proceso de construcción de la autoridad pedagógica.
- Analizar las representaciones sociales de los estudiantes en cuanto a las competencias docentes, en tanto a conocimientos, habilidades didácticas y capacidad para integrar nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Indagar las acciones desarrolladas por las autoridades, desde el saber disciplinar, a fin de construir su autoridad pedagógica.

Capítulo IV

Metodología de la Investigación

Datos: Escenario y Participantes de la Investigación.

La pregunta-problema que estructura esta labor es la de dar cuenta de los modos en que los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias elaboran determinadas representaciones, imaginarios y percepciones en torno al ejercicio de la autoridad pedagógica. De esta interrogante se desprenden otras, a saber, ¿Cuáles son los atributos que se representan y hacen a la construcción de la autoridad pedagógica?; ¿Es posible conocer esas representaciones?; ¿Con qué estrategias y metodologías? ¿Todos los fenómenos de la realidad social pueden ser objeto de representación social?; ¿Cómo se puede conocer aquello que se da en llamar imaginarios, representaciones y percepciones sociales?; ¿Cómo sería viable poder alcanzar ese conocimiento?

A partir de estas preguntas que hacen a la posibilidad de indagar la problemática propuesta para el presente proyecto de investigación y el recorte espacio-temporal efectuado, la población de estudio de la presente labor académica se encontrará conformada por la totalidad de los alumnos que, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, asistieron a la Escuela Normal Superior N°2 - “Mariano Acosta” y a la Escuela Técnica N°8, D. E. 13 - “Paula Albarracín de Sarmiento”. Dada la imposibilidad de estudiar lo acontecido en dicha población, en su totalidad, se procederá a escoger una parte o muestra representativa de la misma, a fin de tornar viable el estudio propuesto.

La muestra seleccionada para la realización del presente estudio estuvo compuesta de 10 (diez) estudiantes de 5to año, por cada una de las escuelas reseñadas, para un total de 20 participantes. La elección de los mismos se basa en la consideración de que, cursando el último año de su escolaridad media y, por tanto, siendo portadores de una trayectoria escolar consolidada, poseen un conocimiento más o menos perfilado respecto de las distintas técnicas y estrategias desarrolladas por los docentes para construir su autoridad.

La selección de los establecimientos se hizo de acuerdo al criterio de que pertenecen a culturas institucionales diversas entre sí, con una población estudiantil que difiere respecto a su capital cultural y consideraciones de índole

socioeconómica. Si bien no es la intención de esta labor académica el estudio de estas variables, se han tomado en cuenta a la hora de hacer dicha elección por estimar valioso los resultados que se pudieran recolectar en el presente estudio y de qué manera pudiera impactar en las representaciones sociales respecto a la autoridad pedagógica en cada institución escolar.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Dada la naturaleza del eje temático la investigación se estructurará desde el paradigma hermenéutico, lo que indica la aplicación de una metodología descriptiva-interpretativa, de índole cualitativa.

A pesar de que esta metodología constituye un variado mosaico de perspectivas de investigación. Patton (2002) citado en Vasilachis de Gialdino (2006), en este trabajo se toma en consideración que los sujetos se encuentran “inmersos” en una trama de vínculos intersubjetivos con particularidades históricas y lingüísticas. Se persigue el propósito por comprender el vínculo entre el hombre y un conjunto de significados a partir de los cuales se conoce y se vive. Pardo (1997)

En referencia al problema de investigación expuesto, de lo que se trata es de indagar y conocer las representaciones que los jóvenes escolarizados de dos Escuelas Medias generan respecto de las estrategias y acciones desarrolladas por los docentes de dichas instituciones a fin de construir su autoridad pedagógica, ante la comunidad educativa conformada por maestros, alumnos y sus respectivos entornos familiares.

Encuesta Semi-Estructurada

En este marco, y dada la metodología utilizada, no se trata de probar o de medir el grado en que cierta cualidad se encuentra en el acontecimiento abordado, sino de descubrir tantas cualidades como fuese posible acerca de dicho objeto de estudio. En función de la metodología adoptada, el instrumento que se utilizará para la recolección de información y su posterior análisis es la entrevista semi - estructurada.

Éstas serán aplicadas a un grupo conformado por un total de 20 (veinte) estudiantes, a través de la realización de distintas entrevistas se buscará desplegar una estrategia mixta que, alternando preguntas estructuradas con preguntas

espontáneas, permita conocer la opinión y pareceres de dichos jóvenes con respecto al proceso de construcción de la autoridad pedagógica de los docentes y que para los efectos de análisis se identificarán como notas de campo.

A partir de la recopilación de los datos provistos por los informantes, se procederá a la conceptualización de la información y a su categorización, esto es en los términos de la Teoría Fundamentada (TF) o la Grounded Theory (GD) en su acepción norteamericana, la codificación de los datos para separar los conceptos que emergen de los mismos, comparándolos para establecer diferencias y similitudes, y luego a su posterior agrupamiento en categorías.

Como se aprecia a partir del modelo de Glaser y Strauss (2004), esta técnica de manejo de los datos habilita al investigador generar conceptos y categorías a partir de los datos. Este modelo es acorde a la metodología cualitativa seleccionada desde una perspectiva dialéctico-crítica, pues existe entre el investigador y sus informantes una interacción sin que medien teorías o supuestos preconcebidos, tal como se aprecia en los paradigmas positivistas.

Observación Participante

La observación, constituye un proceso natural del Ser humano; la misma es empleada en la investigación cualitativa a los fines de conocer la realidad, objeto de estudio. En este sentido, Egg (1993), plantea que “La observación no debe ser totalmente espontánea y casual. Un mínimo de intención, de organización y de control se impone en todos los casos para llegar a resultados válidos.” (p. 151). Es por ello, que se puede afirmar que el proceso de observación debe emplearse de acuerdo a criterios que emergen a partir de lo que se desea develar en la realidad a investigar, a fin de poder conocer dicho contexto.

Es de resaltar, que existen diversos tipos de observaciones empleadas en los estudios cualitativos. A los efectos de abordar la realidad, objeto de estudio, se ha seleccionado la aplicación de la observación participante, definida por Martínez (1994) como una técnica investigativa mediante la cual “el investigador vive lo que más puede con las personas o grupos que desea investigar compartiendo sus usos, costumbres y modalidades de vida.” (p. 63). Es a partir de ella que se pudo obtener una serie de datos de los individuos. De manera que, se requirió de un contacto permanente y cercano con

el grupo de investigación seleccionado y que permitió obtener información valiosa respecto a concepciones, imaginarios sociales que poseen los estudiantes que conformaron el laboratorio social en función de algunas dimensiones constitutivas de la autoridad pedagógica del docente.

La observación tuvo lugar entre los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019 en las clases de Historia de ambos establecimientos, con una frecuencia de una vez por semana cada una. Los registros de dichas observaciones fueron recopilados en fichas, y la información ordenada en categorías para su clasificación.

Técnicas de análisis de la Información

Para el análisis de la información obtenida en el proceso de investigación se empleó el análisis de contenido; definido por Balestrini (2006) como:

“una técnica de procesamiento de cualquier tipo de información acumulada en categorías codificadas de variables que permitan el análisis del problema motivo de la investigación. En estos términos, el análisis de contenido permite la construcción de una matriz de datos, por cuanto hace referencia a unidades de análisis, variables y valores o respuestas. Así mismo, hace referencia a un universo de estudio”. (p. 59).

En este sentido se aplicó el análisis de contenido al compendio de información obtenida en libros, artículos de investigación publicados en revistas indexadas, entre otros. Así también, como complemento de esta técnica, para el análisis de contenido se utilizó la técnica del fichaje, la cual permitió almacenar de manera metódica y ordenada la información recopilada en los textos, documentos, tesis, entre otras; necesarios para el desarrollo de esta investigación. Las fichas utilizadas fueron las bibliográficas y las de trabajo, las cuales permitieron realizar anotaciones relacionadas con el conjunto de datos que identifican la fuente de información documental.

También es necesario indicar que se emprendió el proceso de triangulación de datos, definida por Taylor y Bogdan (1984) como un procedimiento que consiste en la “combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos.” (p. 99). De esta forma, se contrastan las diversas informaciones a fin de confirmar la autenticidad de la información. A través de este proceso se sometieron a validez todas las técnicas utilizadas en la investigación con la finalidad de indagar la veracidad de la información

obtenida a través de las diversas técnicas empleadas. En este orden de ideas, a los efectos de comprender la realidad, objeto de estudio se contrastaron los datos obtenidos de la observación participante, las encuestas y el análisis de documentos. De igual forma, vale resaltar también que para el análisis de categorías emergentes se tomó el modelo de Glaser y Strauss (2004).

Capítulo V

Resultados y Discusión

Resultados

Análisis de las categorías emergentes de la investigación

La presente investigación, tiene como propósito central “Indagar desde las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos Escuelas Medias, el proceso de construcción de autoridad pedagógica”, a los fines de alcanzar dicho objetivo, el estudio se ha fundamentado en el Paradigma Sociocrítico, la Teoría Crítica de Berstein (1978), Guba y Lincoln (1990), Habermas (1981), Horkheimer (1982), Taylor y Bogdan (1986); y la Teoría de las Representaciones Sociales, de Serge Moscovici (1979).

Para alcanzar el propósito central de la investigación antes enunciado, es de recordar que el laboratorio social estuvo compuesto por 20 estudiantes que, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, asistieron a la Escuela Normal Superior N°2 - “Mariano Acosta” y a la Escuela Técnica N°8, D. E. 13 - “Paula Albarracín de Sarmiento”, ambos establecimientos educativos de gestión estatal de la C.A.B. A. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

La presentación de los resultados se realizó basada en la evidencia, bajo los supuestos de Hernández, Fernández y Baptista (2012), Carr y Kemmis (2008) y el modelo de Glaser y Strauss (2004).

Tabla 4.

Resultados de la Encuesta Aplicada.

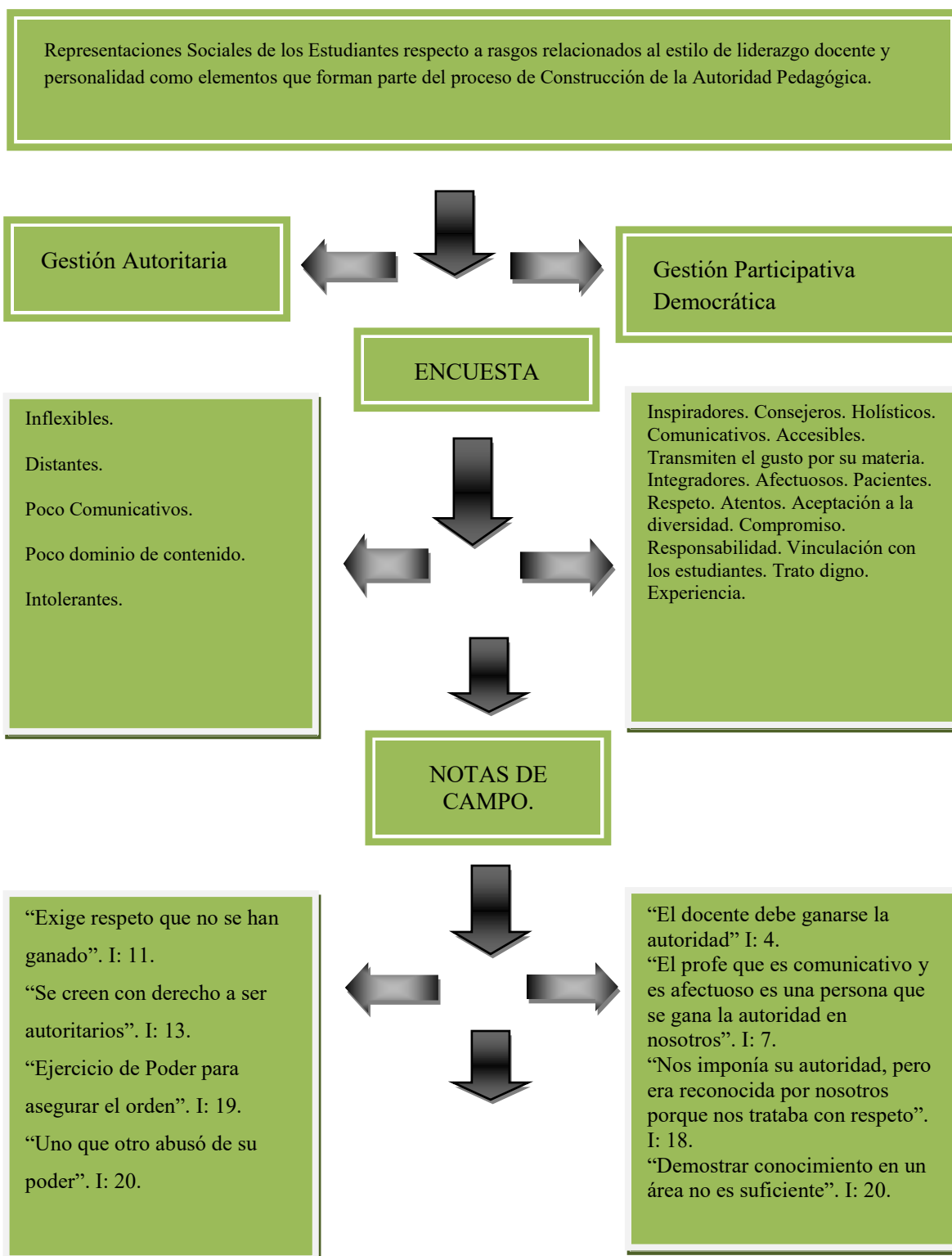
Informante	1: Estilo de Liderazgo		2: Profesores figura de autoridad		3: Conocimiento sobre el área.			4: Capacidad Pedagógica		5: Capacidad manejo de las TICS.			6: Necesidad de Formación en el uso de las TICS.	
	A	B	SÍ	NO	A	B	C	A	B	A	B	C	A	B
1	X		X	X				X		X			X	
2		X	X			X			X			X		X
3		X	X				X	X			X		X	
4		X	X		X			X			X			X
5		X	X			X			X	X			X	
6	X			X	X			X			X			X
7		X	X				X		X		X			X
8		X	X			X		X		X			X	
9	X			X	X			X			X		X	
10		X	X			X		X			X			X
11	X			X	X			X			X		X	
12		X	X			X			X		X			X
13		X	X				X	X		X			X	
14		X	X			X			X		X			X
15	X			X	X				X		X		X	
16		X	X			X		X			X		X	
17		X	X		X				X			X		X
18		X	X		X				X	X			X	
19		X	X		X			X				X		X
20		X		X		X			X		X			X
Total	5	15	14	6	9	8	3	10	10	5	1	4	9	11

Fuente: Elaboración Propia. (2020).

La organización de los datos se realizó en tal forma, que los resultados generados sirven a los propósitos de la investigación para organizar las unidades hermenéuticas donde se guardó toda la información relacionada con el análisis y su sustentación a través de los hallazgos cualitativos. En vista de los resultados encontrados, se logra representar gráficamente las relaciones entre las categorías, subcategorías y descriptores, en un sincretismo didáctico, es decir, codificados e interconectados entre sí en forma de redes estructurales o diagramas de flujo, que permitieron el proceso de análisis, como se muestra a continuación.

Figura 1

Representaciones Sociales de los Estudiantes respecto a rasgos relacionados al estilo de liderazgo docente y personalidad docente.



(Continuación figura 1)

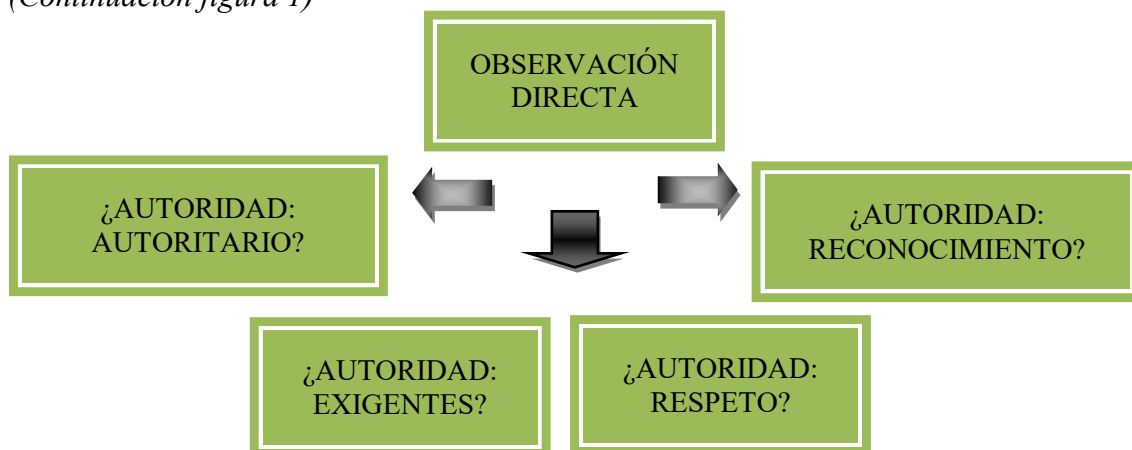
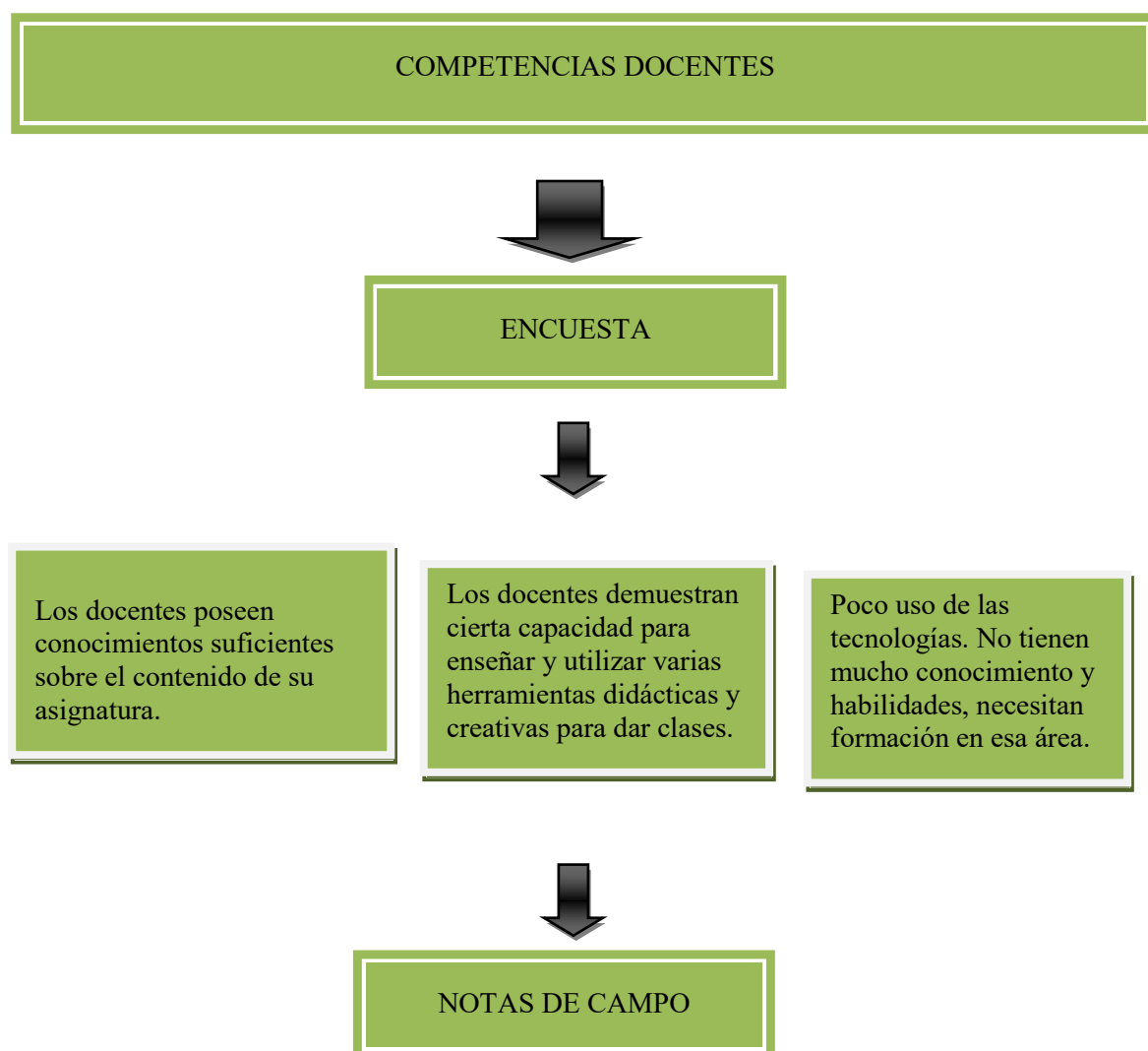


Figura 2.

Competencias Docentes.



(Continuación figura 2)

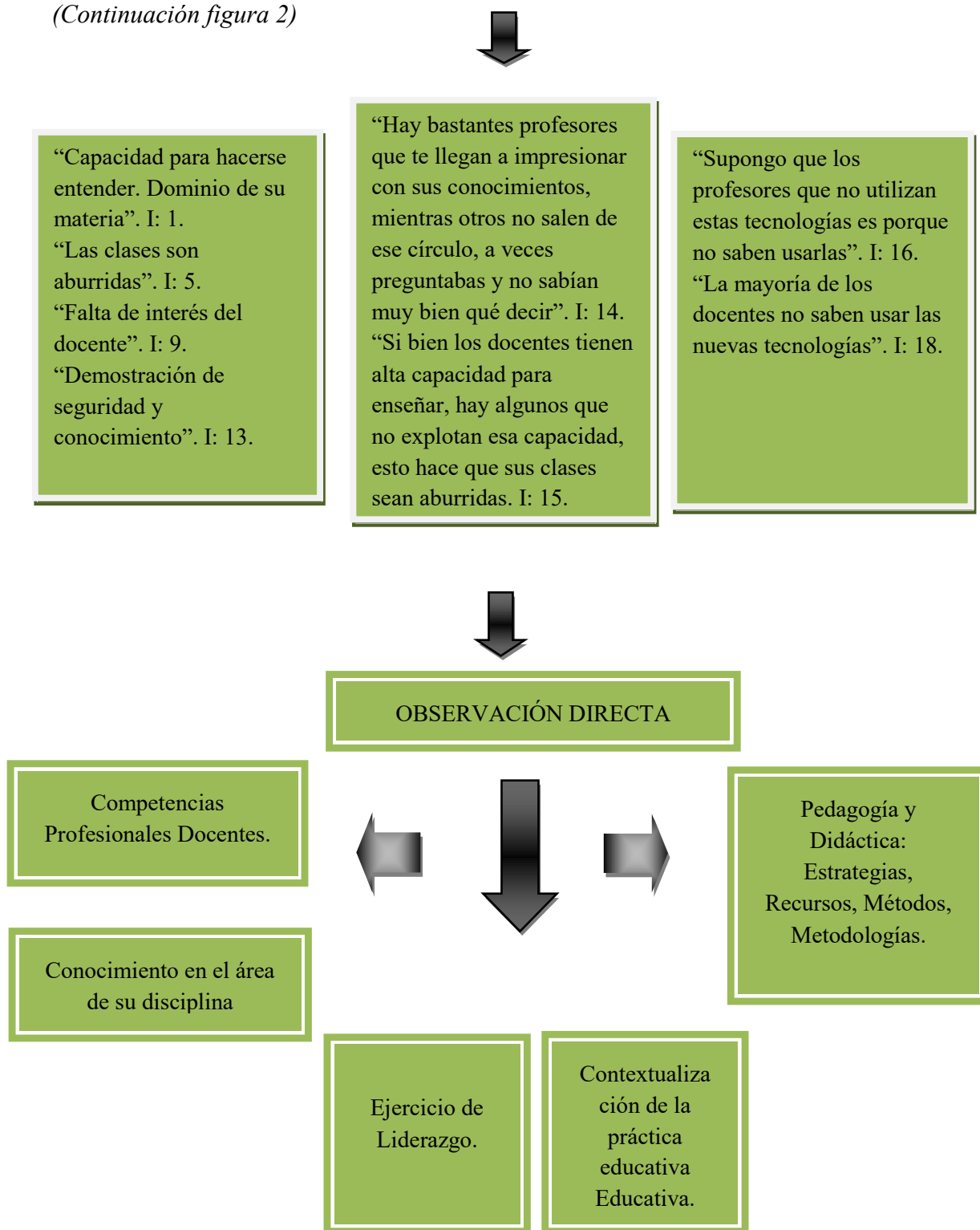


Figura 3.
Construcción de la Autoridad Pedagógica.

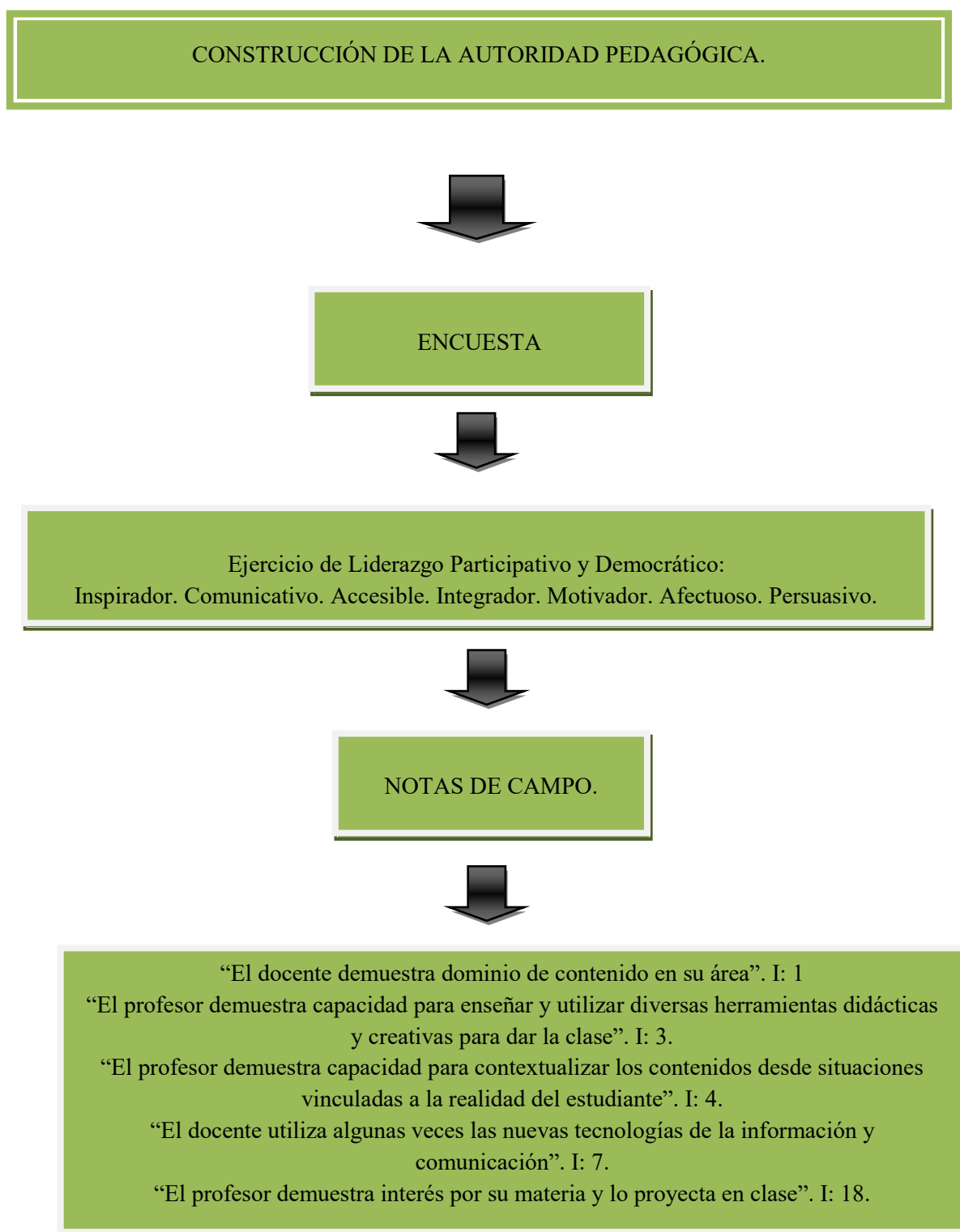


Tabla 5.**Categorías Abiertas o codificaciones abiertas según modelo de Glasser y Strauss**

A partir de la recopilación de los datos, de su análisis y comparación entre los mismos para observar recurrencias se construyeron las siguientes categorías.

1. Se da un proceso clases y de una didáctica sin interacción del aprender a aprender.
2. Memorización, conocimiento y evaluación de resultados
3. Falta considerar la dialéctica de los actores: el entorno sociocultural de los estudiantes y una propuesta didáctica situada acorde a sus contextos
4. Carece de pertinencia de práctica pedagógica emancipadora.
5. Necesidad de conocimiento Socio-crítico para la participación protagónica
6. Participación Protagónica inadecuada por parte del Profesor.
7. No se considera la interacción ni se corresponde con la Teoría Socio-crítica
8. Prácticas pedagógicas que no se traducen en aprendizajes significativos y situados
9. Debilidades del profesorado en práctica profesional en términos de su pedagogía
10. Compromiso institucional escaso en aprender desde el convivir
11. Participación inactiva en los procesos de aprender a aprender

Fuente: Elaboración Propia. (2020)

Lo anterior esta engranado en los supuestos mencionados de la Teoría Sociocritica en el conocer y comprender la realidad como praxis; unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción de la corresponsabilidad hacia la construcción de la autoridad pedagógica. A tono con este paradigma, “la teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación.” Carr y Kemmis, 1986, (p. 27)

Las unidades que emergieron en la investigación se resumen de forma integrada en el cuadro que se presenta a continuación:

Tabla 6.**Categorización Emergente**

-
1. Significados y sentidos que los estudiantes otorgan a la construcción de la autoridad pedagógica.

 2. Interpretación de percepción que tienen los estudiantes de las acciones llevadas a cabo en la práctica pedagógica fundamentada en la Teoría Sociocrítica presentes de forma sistemática de acción crítica desde la participación protagónica interpretativa.

 3. Reflejo de la didáctica desde las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la práctica pedagógica que vislumbran la construcción de la autoridad pedagógica.

 4. Fundamentos en reflexiones de supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento de la práctica pedagógica en virtud de construir una autoridad pedagógica fundamentada en los fundamentos de la Teoría Socio-crítica.

 5. Necesidad de cambio en el proceso del ejercicio de un accionar democrático, enmarcado en acciones ontológicas, epistemológicas, y metodológicas, que orienten el proceso pedagógico participativo protagónico a tono con los postulados del conocer, convivir, hacer, y ser desde el constructo emancipador.

 6. Coordinación de procesos protagónicos participativos emancipadores desde posturas de la transformación de la práctica pedagógica en función de la realidad, las capacidades ideológicas, y la teoría Socio-crítica, como profesionalismo de conocer y comprender la realidad como praxis, la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento y acción; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; lograr la integración cooperativa de todos los actores educativos en la autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y adopción dialógica y dialéctica como fundamento de una pedagogía emancipadora

Fuente: Elaboración Propia. (2020).

Las afirmaciones obtenidas, y que han sido interpretadas de manera resumida en el cuadro anterior, permitieron en base a la encuesta realizada y las notas de campo, obtener los referentes teóricos, inclinándose por significar la importancia de estos

como herramientas y destacando elementos fundamentales que permiten visualizar la necesidad de revisar los postulados que impregnan el estudio enmarcado en las categorías del significado de creencias de los estudiantes, la autoridad pedagógica, la Teoría Sociocrítica, todo ello apoyado por los referentes de la Teoría Crítica educativa de Carr y Kemmis (2005), en base a sus enfoques de la visión dialéctica de la realidad, el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, la utilidad crítica de la ideología, la socio interacción, y la actividad autorreflexiva que garanticen la unión de teórica y práctica; con impacto en la resolución de situaciones problemáticas que atañen a los sujetos involucrados en el acto educativo.

Tabla 7.

Categorías Emergentes de acuerdo al modelo de Glaser y Strauss.

SECUENCIA	MODELO DE GLASER Y STRAUSS			
Categoría	Representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias en el proceso de construcción de autoridad pedagógica.			
Categoría Orden Superior	Sistema de creencia de los estudiantes	Autoridad Pedagógica	Teoría Socio Crítica	
Categorías Emergentes	Participación protagónica emancipadora	Proceso/cambio Permanente-dinámica	Necesidades de conocer y comprender la realidad Sociocrítica	Unión teoría y la práctica en postura protagónica
	Accionar democrático	Participación protagónica y Emancipadora	Autoridad Pedagógica Comprometida Socio críticamente	
Subcategorías	Didáctica contextualizada y pertinente: Actividades, Estrategias en transformación de la practica pedagógica	Acciones del aprender a aprender. Formación Docente en las TICS.	Inclusión participativa	Concordante con Teoría Sociocrítica
	Inclusión participativa	Acciones protagónicas del accionar docente		
Conocer y comprender la realidad como praxis, unión de la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, autorreflexión en responsabilidad compartida hacia la construcción de la Autoridad Pedagógica del Docente				

Fuente: Elaboración propia a partir de Glaser y Straus. (2004)

Discusión de Resultados: Análisis de Categorías Emergentes.

La presente investigación, tiene como objetivo central “Indagar desde las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias, el

proceso de construcción de autoridad pedagógica”, a los fines de alcanzar dicha finalidad, el estudio se fundamenta en el Paradigma Sociocrítico, sustentado desde la perspectiva teórica de la Teoría Crítica de Berstein (1978), Guba y Lincoln (1990), Habermas (1981), Horkheimer (1982), Taylor y Bogdan (1986); ya que dicho paradigma permitió abordar la realidad presente en el espacio, sin descontextualizarlo de la sociedad como elemento central que expresa formas de organización y de desarrollo de la autoridad del docente en el ámbito escolar. Es por ello que, la autoridad docente es asumida desde la presente investigación como una categoría en permanente cambio, manifestada como un hecho social que deviene de las contradicciones en la dinámica de los actores que tienen lugar en el acto educativo en condiciones históricas determinadas.

Asimismo, dada la temática planteada y los objetivos propuestos, la presente labor se propone abordar la problemática de la construcción de la autoridad pedagógica desde una perspectiva descriptiva-interpretativa, siguiendo los supuestos de Hernández et al (2012), Carr y Kemmis (2008), Glaser y Strauss (2004); así como los preceptos de la Teoría de las Representaciones Sociales Moscovici (1979); dada la naturaleza e intencionalidad del mismo; así como el compromiso en relación a la comprensión de la objetividad presente. Para alcanzar el propósito central de la investigación antes enunciado, es de recordar que el laboratorio social estuvo compuesto por 20 estudiantes que, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, asistieron a la Escuela Normal Superior N°2 “Mariano Acosta” y a la Escuela Técnica N°8, D. E. 13 “Paula Albarracín de Sarmiento”.

Ahora bien, en base a los resultados obtenidos, se pudo conocer que la autoridad docente se forja a partir de las siguientes nociones que serán asumidas desde la presente discusión de resultados como categorías emergentes: liderazgo docente, personalidad del docente, formación del docente y práctica pedagógica. A la luz de mantener un orden discursivo a tono con los objetivos del presente estudio, vale indicar que el análisis se estructura en los siguientes acápites:

- Representaciones Sociales de los Estudiantes respecto a rasgos relacionados al estilo de liderazgo docente y personalidad como elementos que forman parte del proceso de construcción de la autoridad pedagógica.

- Representaciones sociales de los estudiantes en cuanto a las competencias docentes, en tanto a conocimientos, habilidades didácticas y capacidad para integrar nuevas tecnologías en educación.

- Acciones desarrolladas por las autoridades, desde el saber disciplinar, a fin de construir su autoridad pedagógica.

En dichos acápites se estudian las categorías emergentes debidamente explicitadas en los resultados de la investigación, considerando como método de análisis la triangulación de datos, provenientes de la entrevista aplicada; así como las notas de campo obtenidas de comentarios y argumentos expuestos por el laboratorio social; la observación directa del investigador y lo planteado en investigaciones desarrolladas por la comunidad científica a fin de fundamentar los hallazgos.

a) Representaciones Sociales de los Estudiantes respecto a rasgos relacionados al estilo de liderazgo docente y personalidad como elementos que forman parte del proceso de Construcción de la Autoridad Pedagógica.

Entendiendo que las representaciones sociales según Moscovici (1979)

“es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a los cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (p. 18)

Se puede afirmar que el laboratorio social identifica como nociones básicas para la construcción de la autoridad pedagógica, el estilo de liderazgo que el docente implementa a través de su accionar o ejercicio en el aula. En función a ello, se puede afirmar que el liderazgo en su acepción general, según Lussier y Achua (2016) “...es el proceso de influencia entre líderes y seguidores para lograr los objetivos de la organización por medio del cambio...” (p.5). Para ello, de acuerdo con los autores citados, se precisan de cinco componentes a saber: los líderes y sus seguidores; la capacidad del líder para comunicar sus ideas, lograr su aceptación y motivar a sus

seguidores; los objetivos compartidos que se pretenden alcanzar; el cambio que se debe lograr a partir de la ejecución de acciones como respuesta al diagnóstico de una realidad dada; y la capacidad del líder para establecer relaciones interpersonales genuinas con su grupo.

En función a estas capacidades profesionales e interpersonales del docente, Alliaud (2018), señala que el profesorado debe abrirse a la posibilidad de:

- Fomentar la comunicación, los desacuerdos no impiden el diálogo. Por el contrario, se propicia el estar con otros, centrarse en las personas y aprender de ellas, sin tener que aspirar a la homogeneidad.
- Alentar el intercambio: los interlocutores van tomando conciencia de sus puntos de vista y pueden paulatinamente ir aumentando su comprensión mutua. (p.118)

En tal sentido, el laboratorio social refirió la presencia de docentes que pueden identificarse como líderes, que proyectan un liderazgo participativo y democrático, por cuanto que, seleccionaron el perfil propuesto en consonancia con las siguientes características: comunicativos, motivadores, persuasivos y afectuosos.

En función a ello, es importante indicar de acuerdo con Goleman (2013) que el liderazgo democrático se caracteriza por abrirse a la posibilidad de que los involucrados puedan expresarse, transmitir sus ideas y propuestas, para que así inspirados por el compromiso puedan alcanzar las metas propuestas, su visión y misión institucional; así como su capacidad para adaptarse a los cambios a manejar varias perspectivas de un mismo hecho, puesto que como líder “sus éxitos o fracasos dependerán de su disposición a utilizar varios enfoques y perspectivas. Restringirse a una sola visión o perspectiva es encerrarse uno mismo en una celda frustrante e intelectualmente estrecha.” Bolman y Deal, 1995 (p.15). De tal forma que la administración de un liderazgo participativo y democrático por parte del profesorado en función de construir su autoridad pedagógica, se alcanzará en tanto pueda poner en práctica su empatía, una visión holística, inclusiva e integral de la realidad, capaz de adaptarse a los cambios y a las realidades de la escuela contemporánea.

En tal sentido, vale señalar que el liderazgo es un proceso compartido que se construye a través de la cohesión del grupo hacia el alcance de metas comunes, tal como lo refiere Lussier y Achua (2016) cuando dicen que “un líder no puede resolver todo, el

liderazgo es plural, no singular. (p.6).

Así el liderazgo participativo y democrático reconoce la presencia de líderes dentro del grupo; por tanto, en este tipo de acción se abandona la concepción bidimensional consistente en el líder-seguidor, *persé*, sino que en su lugar se sustenta en una interacción de liderazgos en un contexto específico. Esta acepción es sancionada por Freire (2012) al referirse a la relación bidimensional del docente puesto de manifiesto de manera frecuente hacia el estudiante ejerciendo una pedagogía de reproducir conocimientos, vaciarlos en éstos.

Asimismo, Greco (2016) señala que:

“Ejercer la autoridad se distingue del mero ejercicio de un poder sobre otros, implica un estar allí haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que solo cada alumno puede hacer (ni siquiera todos juntos ni todos de la misma manera), una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación” (p.47)

De igual forma, a través de las notas de campo, se pudo develar en función de la concepción del liderazgo como vía para alcanzar la autoridad pedagógica que:

- a- *“El docente debe ganarse la autoridad” I: 4.*
- b- *“El profe que es comunicativo y es afectuoso es una persona que se gana la autoridad en nosotros”. I: 7.*
- c- *“Nos imponía su autoridad, pero era reconocida por nosotros porque nos trataba con respeto”. I: 18.*
- d- *“Demostrar conocimiento en un área no es suficiente”. I: 20.*

De la misma manera, es de resaltar que el laboratorio social, identificó la presencia de ejecución de liderazgo autoritario en el contexto de clases, dado que seleccionaron el perfil propuesto en base a las siguientes características: inflexibles, poco comunicativos, distantes, poco amistosos. En tal sentido, Goleman (2013) asevera que este estilo de liderazgo se distingue principalmente por exigir el cumplimiento inmediato de las tareas, a través de instrucciones bien específicas, es reacio al cambio; además de no permitir sugerencias y mucho menos pide opiniones.

A partir de lo antes expuesto, se devela que el docente para intentar lograr implementar su autoridad en el aula, se vale de recursos coercitivos como forma de establecer su dominio en la clase, imponiendo límites arbitrarios. En base a ello, Freire (2018) indica que “sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad. La formidable cuestión que se nos plantea a los educadores es cómo establecer los límites, en qué consisten realmente y cuáles, entre ellos, son los que hay que implementar” (p.47). De manera que, si bien es cierto que la autoridad es inherente al establecimiento de límites entre los que participan en este caso en la práctica educativa, el mismo debe ser alcanzado por la vía del ejercicio de un liderazgo que permita la apertura y en donde los límites sean para todas las partes involucradas. Rattero (2011).

En concordancia con las ideas expuestas, a través de las notas de campo se pudo develar que el laboratorio social identifica este tipo de liderazgo en su contexto áulico en función a los siguientes supuestos:

- a) *“Exige respeto que no se han ganado”. I: 11.*
- b) *“Se creen con derecho a ser autoritarios”. I: 13.*
- c) *“Ejercicio de Poder para asegurar el orden”. I: 19.*
- d) *“Uno que otro abusó de su poder”. I: 20.*
- e) *“Hubo profes que imponían su autoridad, pero con respeto. Y sí, reconocimos esa autoridad ya que si no se imponía no podía seguir la clase”. I: 6.*

Como puede evidenciarse, la implantación de la autoridad se lleva a cabo de manera abrupta, coercitiva pues el objetivo del docente es sobreponerse para intentar “dominar” una situación que no puede encauzar. En tal sentido, “El verdadero shock del oficio es aprender a llevar adelante la clase de uno, a hacer que los niños ocupen su lugar, a lograr el silencio.” Dubet, 2013, (p.123). De manera que se refleja, que, aunque el docente logra “el control de la clase”, no así construye su autoridad como figura pedagógica.

Esta realidad se define en términos de Duschatzky y Corea (2009) como “impotencia enunciativa, que es igual a decir desubjetivación de la tarea de enseñar. Los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede”. (p.85). En su lugar, el verdadero talento del docente consiste tal como lo apunta Dubet (2013) “en

instaurar el orden versátil y reconfortante, relajar la presión y a veces tolerar el despelote organizado.” (p.122)

Partiendo de la realidad antes expuesta, es preciso subrayar que el laboratorio social identificó como rasgos personales que contribuyen al desarrollo de una genuina autoridad docente en el marco de su práctica pedagógica las siguientes nociones: inspiradores, consejeros, holísticos, afectuosos, comunicativos, accesibles, que transmiten el gusto por su materia. Así los rasgos personales van de la mano con el ejercicio de un liderazgo de apertura, de comunicación que posibilita el diálogo, la libertad de pensamiento y acción en base a las normas o códigos establecidos por dicha interacción de carácter social, pues hay que internalizar que “no es la escuela la que está en crisis, no es el mundo el que está en crisis, es nuestra relación con el mundo.” Duschatzky, 2017. (p.19) que invita a considerar una nueva relación de fuerzas en los ámbitos escolares.

En relación a lo antes expuesto, Martínez (2015) asevera que

“El inconsciente colectivo de los docentes todavía alimenta una imagen escolar trascendente, organizada por principios que están más allá de la experiencia misma. La escuela como antesala de la inserción laboral, con pupitres ordenados a la manera de una línea de producción, pero esta imagen es anacrónica y, en un plano mayoritario, no ha sido reemplazada. El reemplazo no llega porque se volvió difícil manipular probabilidades, disponer de estados de regularidad que eleven con imágenes actuales las figuras del pasado” (p.111)

En tal sentido, se devela un arraigamiento en el imaginario del docente en función de un patrón de pensamiento y acción que responde a una realidad y contexto escolar no acorde a las transformaciones que atraviesan a la institución educativa y en correspondencia a las formas de ejercer y construir a la autoridad pedagógica.

Por su parte, es de resaltar que los informantes han indicado que el docente fomenta su autoridad, cuando:

- a- *“Se vinculan con los estudiantes”. I: 1*
- b- *“Cuando dan trato digno y afectuoso”. I: 4.*
- c- *“Cuando demuestran más experiencia que nosotros, por eso tanto ellos como los directivos toman decisiones para nuestro bien”.*

d- *“Cuando demuestra conocimiento en su área”. I: 15.*

e- *“Cuando deben ejercer el poder para asegurar el orden”. I: 18.*

Asimismo, se pudo observar que el educador no legitima su autoridad pedagógica cuando realiza acciones que van en contra de los principios de una convivencia democrática y horizontal en términos vinculares, cuando se resiste al cambio; por tanto, los participantes de la investigación no consideran a los profesores como una figura de autoridad, por cuanto que:

a. *“Demostrar conocimiento en un área no es suficiente para ganarse la autoridad”. I: 2.*

b. *“No solo es el ejercicio del poder; sino en lo que puede enseñar y la manera que deja huella en las personas”. I: 6*

c. *“Su autoridad no la veo como un sentido de mandar o dar órdenes, sino porque uno lo respeta porque es razonable que así sea”. I: 9.*

d. *“No la considero una figura de autoridad, es decir, me criaron así, respetar a tus mayores. Pero también el problema comienza cuando hay abuso de poder, sé cuáles son mis derechos y los respeto, pero tampoco puedo dejar que por ser un profesor me hagan menos, después de todo somos personas y lo único que nos diferencia quizás sea su título, algo que estudiando también lo puedo conseguir”. I: 12.*

De acuerdo a lo reseñado, se puede afirmar que la figura de autoridad del docente se torna ilegítima al imponerse por medios arbitrarios, tal como lo señala Zerbino (2011), cuando dice que “Los llamados a reintroducir la coerción, la disciplina o la obediencia muestran el fracaso mismo de la autoridad, ya que la autoridad, por definición, es lo que excluye el uso de la fuerza y de la coacción.” (p. 33). Por tanto, se devela que la autoridad va de la mano con el reconocimiento del otro en función de sus potencialidades, el respeto y la valoración de su identidad sociocultural.

Estas concepciones de los estudiantes respecto a la autoridad del docente a partir del ejercicio de un estilo de liderazgo y rasgos personales, develan nociones preconcebidas del laboratorio social, en los que por un lado se justifica la puesta en escena del

liderazgo de gestión autoritaria como una manera de alcanzar el orden y la disciplina en el aula y por la otra, lo inaceptable de este modelo de liderazgo, por cuanto que la noción autoridad vista desde la formación recibida por los participantes en su contexto familiar y social (imaginarios y representaciones sociales), refleja en dichos comentarios una representación de la autoridad como proceso que se construye a través de la proyección de una relación interpersonal con el estudiantado, sustentado en el respeto, la comunicación, la aceptación a la diversidad y a la crítica, al diálogo, al desacuerdo. En base a esta interpretación, se puede referir a Greco, (2011) quien puntualiza que:

“Ejercer la autoridad pedagógica sería entonces un oficio de la mirada y de la escucha atenta, una forma de despertar pasiones y de hacer lugar a lo nuevo. Lejos de pensar la autoridad como un guardián del orden establecido, podríamos así pensarla como ese lugar desde donde se promueven procesos, se da lugar a lo que todavía no es, se contradice lo que viene siendo, se interrumpe y se discute” (p.57)

En tal sentido, la autoridad del docente se maneja desde los imaginarios sociales, de parte del laboratorio social como la necesaria implementación de un autoritarismo asumido como autoridad a través de un liderazgo coercitivo, con miras a fomentar el orden y la disciplina; por tanto, sólo a través de esta imposición el docente logra proyectarse como autoridad pedagógica. No obstante, se vislumbra en el imaginario de parte de la mayoría de los encuestados, que la autoridad del docente sólo se logra a través de la puesta en práctica de un liderazgo democrático, del respeto en su amplia acepción y del reconocimiento que el docente gana a través de su actuar, administrando una práctica pedagógica comunicativa, democrática, dialógica, participativa, holística, integral, comprometida y con pertinencia. De manera que, de acuerdo con Zerbino, (2011)

“Nos encontramos entre dos problemas: por una parte, tenemos una categoría de individuos que ya no está dispuesta a aceptar ciertas formas de autoridad; y, por otra parte, también tenemos ciertas categorías de individuos que pareciera que ya no quieren o no saben ejercerla plenamente” (p.18)

Por tanto, es necesario replantear la autoridad en función de su creación y naturaleza colectiva, pues su acepción tradicional de control y de imposición autoritaria e individual que un sujeto ejerce sobre otro ha venido perdiendo fuerza, en tal sentido Greco (2016) asevera que “El fenómeno de autoridad es así fundamentalmente social y

no individual, ni natural y entraña la posibilidad de que alguien actúe sobre otro y éste lo acepte asumiendo una transformación de sí mismo.” (p.41)

De manera que, la autoridad se desarrolla en un marco dialéctico de fuerzas y administración de poder entre las partes que interactúan en el contexto social; tal como lo apunta Duschatzky y Aguirre (2013) “supone ese esfuerzo por mantenerse en pie entre dos fuerzas. Entre la fuerza que viene de atrás, la de las tradiciones desgastadas y la que viene adelante.” (p. 75). Por ello, en consonancia con lo señalado por Duschatzky et al (2013) “no se trata de la desaparición de los mecanismos disciplinadores, sino de la contundencia de una nueva forma de regulación más próxima a la modulación que al molde.” (p.69). En este sentido, no se trata de alcanzar la autoridad por vía de la coerción, la disciplina e imposición tratando de asegurar un orden preconcebido por el imaginario de cada docente, de lo que se trata es de conseguir desarrollar una autoridad que necesariamente debe emerger de la realidad que está dada, reconociendo su singularidad, sus potencialidades como elementos que coadyuvarán a la consolidación de un liderazgo democrático y con ello la puesta en escena de acciones que integren al grupo, promuevan la participación, la comunicación, el respeto, la liberación y la transformación; pues en su lugar se dará continuidad a un modelo de autoridad en donde prevalece la ignorancia por el no reconocimiento de sí mismo y de la realidad que está dada, tal como lo plantea claramente Rancière (2003)

“El ignorante, por su parte, si no se cree capaz de aprender por sí mismo, aún menos se sentirá capaz de instruir a otro ignorante. Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben por sí mismos el veredicto de su exclusión. En resumen, el círculo de la emancipación debe comenzarse” (p.19)

A tales efectos, es un compromiso ético y social que el docente tiene en virtud de construir su autoridad desde el ámbito pedagógico, lo que precisa de un cambio de paradigma, de viejas prácticas que lo alejan de manera inminente de la generación que está presente en sus clases, cuyos imaginarios y representaciones sociales deben ser reconocidos a la luz de interpretar la realidad como un proceso dialéctico que amerita también de ajustes, de apertura, de comunicación dialógica en la forma de pensamiento y acción simbólica del profesorado.

En tal sentido, Meirieu (2010) apunta:

“Las cosas se complican, y no poco, “el educador quiere hacer al otro”, pero

también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no puede satisfacerle...quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder. He ahí una aspiración compleja” (p.35)

Esta acepción, lleva consigo la complejidad en el ejercicio del poder docente sobre los estudiantes en el espacio social que está dado, deja ver la necesidad de formar a esta generación desde una perspectiva crítica, pero considerando un sistema de normas disciplinarias en la que el docente es la figura central de orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y partir de la cual él construye su autoridad.

En función a ello, Bourdieu (2014), señala que “Lo que hay es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases se encuentran de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse.” (p.35). Así, la institución escolar vista desde el contexto de la práctica pedagógica es un punto en el cual se encuentran imaginarios y representaciones sociales de manera dialéctica, evidenciándose contradicciones y acuerdos a partir de los cuales emerge la autoridad pedagógica.

b) Representaciones sociales de los estudiantes en cuanto a las competencias docentes, en tanto a conocimientos, habilidades didácticas y capacidad para integrar nuevas tecnologías en educación.

El término “competencia”, de acuerdo con Becerra (2012), ha venido empleándose de forma genérica para aludir a elementos de carácter económico-sociales, evidenciado inicialmente a través de la obra de Adam Smith “Las riquezas de las Naciones” (1776). Empero, ya para el siglo XX, dicha acepción fue permeando en el ámbito educativo por la comunidad científica, siendo uno de los referentes de mayor proyección a escala mundial el Proyecto Tunning (2004), desde el cual se asume el término competencia como la “combinación dinámica de atributos en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.” (p. 21).

Este enfoque de competencias profesionales, ha sido cuestionado por algunos sectores de la comunidad científica, dada la rigidez en cuanto a las habilidades, destrezas que deben desarrollar los sujetos en función de la especialidad en la que se

están formando. En su lugar se plantea la propuesta de competencias polivalentes, orientada a la formación del docente desde una visión pedagógica de transformación y liderazgo centrada en su actuar en la comunidad; de manera que, “Al educador polivalente se lo caracteriza por una nueva actitud frente a la comunidad, su rol como agente de cambios, su incorporación al proceso de conformación de equipos de la comunidad.” Misle, citado por Marrero, 2018. (p 20).

De allí que se pueda afirmar, que el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje desde esta óptica rebasa la concepción tradicional y memorística del mismo; dado que el modelo de competencias polivalentes implica que los elementos del conocimiento cobren sentido, sólo en función del conjunto y el actuar en razón de transformar dicha realidad que garantizará una práctica pedagógica crítica, pertinente y liberadora.

De acuerdo a lo planteado, en función del instrumento aplicado al laboratorio social, se pudo develar que los docentes poseen conocimientos suficientes sobre el contenido de su asignatura. Esta selección se pudo constatar a través de su cotejo con las notas de campo, las cuales revelan las siguientes ideas de los estudiantes en función a esta competencia profesional del docente:

- a- *“El docente demuestra capacidad para hacerse entender. Dominio de su materia”. I: 1.*
- b- *“Demostración de seguridad y conocimiento”. I: 13.*

En este sentido, es preciso acotar que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser asumido por el docente como un mecanismo que contribuya a generar procesos de cambios tendientes a mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, formarlos para su actuar en ciudadanía, basado en una pedagogía que se constituye como un elemento teórico-práctico que permite una comprensión de los fundamentos que sustentan la educación desde su práctica educativa, puesto que

“Enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzca el conocimiento en colaboración con los profesores. El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, solo debe proponerse al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado” Freire,

2018. (p.54)

En este sentido, el proceso educativo debe considerar las necesidades y fortalezas presentes en el estudiante, de sus imaginarios y representaciones, de su cultura para promover una pedagogía realmente transformadora y pertinente. Así lo enuncia Alliaud (2018):

“Concebir el oficio de enseñar como producción, como intención, como transformación de algo –que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran- nos colocan como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirse en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo” (p.14)

En vinculación a lo señalado, la pedagogía requiere de métodos y técnicas que viabilizados en el aula puedan alcanzar sus preceptos fundamentales. En función a los resultados obtenidos por la encuesta aplicada al laboratorio social se pudo conocer que los docentes demuestran cierta capacidad para enseñar y utilizar varias herramientas didácticas y creativas para dar clases. En tal sentido, las notas de campo develan lo señalado por el instrumento, al describir la didáctica desarrollada en clase en términos de:

- a) *“Hay bastantes profesores que te llegan a impresionar con sus conocimientos, mientras otros no salen de ese círculo, a veces preguntabas y no sabían muy bien qué decir”. I: 14.*
- b) *“Si bien los docentes tienen alta capacidad para enseñar, hay algunos que no explotan esa capacidad, esto hace que sus clases sean aburridas. I: 15.*
- c) *“Parte de los profesores no supieron llegar a los alumnos, ni llamar su atención para poder dar sus clases y por consiguiente sus clases, las clases eran muy básicas no había algo llamativo para adolescentes de 16 y 17 años que a esa edad tienen la mente en cualquier otro lado menos en los estudios”. I: 12.*
- d) *“El docente centralizaba los contenidos en fotocopias y no llevaba estos*

conceptos a la realidad”. I: 16.

- e) *“Usaban métodos tradicionales, frecuentemente fotocopias”. I: 9.*
- f) *“Las clases son aburridas”. I: 5.*
- g) *“Falta de interés del docente”. I: 9.*
- h) *“Supongo que los profesores que no utilizan estas tecnologías es porque no saben usarlas”. I: 16.*
- i) *“La mayoría de los docentes no saben usar las nuevas tecnologías porque no saben”. I: 18.*

Este escenario, evidencia poca preparación en cuanto a formación técnica, pedagógica, didáctica y conceptual del profesorado, lo cual deriva en que el docente presente debilidades en cuanto a dominio de la didáctica inherente a la ciencia en la cual se desempeña. A partir de lo antes expuesto, es importante reconocer además en función a estos resultados que se debe reflexionar en relación a la puesta en práctica de una didáctica que no privilegia el contexto, las necesidades, valores e inquietudes de los estudiantes; siendo ello de gran importancia para el reconocimiento de la autoridad pedagógica del docente, tal como lo señala Alliaud (2018)

“para los docentes los saberes vinculados con el conocimiento de los alumnos y su contexto son centrales para afrontar el trabajo de enseñar en la actualidad, la fuente de valor de esos saberes descansa en el puesto de trabajo, en la experiencia y en el trato con los alumnos” (p.69)

Es por ello, que la puesta en escena de una pedagogía y didáctica pertinente y contextualizada, demuestra el dominio de múltiples competencias profesionales en el ejercicio de la labor docente, las cuales son reconocidas por los estudiantes como se pudo evidenciar en los resultados obtenidos.

Dada esta realidad, se requiere de la puesta en marcha de la Didáctica como método a partir de la cual se promuevan los preceptos de la Pedagogía como ciencia de la educación, tal como lo puntualiza Fernández, Sarramona y Tarín, citado por Torres y Girón (2009):

“la didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la

acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: como la dirección total del aprendizaje, es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos. (p. 12)

En este sentido, la Didáctica tiene sobre sí los mecanismos para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias y métodos que respondan a las características presentes en los educandos. Así la didáctica se puede considerar de acuerdo con Santaella (2005) como el:

“elemento fundamental en la organización o construcción de la planificación pedagógica, objetiva, necesaria y adecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, planificación en la cual se deben considerar y respetar intereses colectivos e individuales de los alumnos” (p. 32)

De manera que, en la práctica educativa se debe considerar la objetividad biopsicosocial del estudiante, su contexto sociocultural para que a partir de allí el docente pueda proponer una pedagogía y didáctica centrada en dicha realidad, de forma pertinente y contextualizada en donde se dé valor a los imaginarios y representaciones sociales que acuden al aula de clases en la figura de los discentes; puesto que

“No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando, no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces práctica educativa sin ética” Freire, 2018. (p.51)

Es por ello que la práctica pedagógica fundamentada en la pedagogía y la didáctica desde una perspectiva transformadora, requiere de la interdisciplinariedad para abordar la realidad desde diversos ámbitos científicos (social, histórico, geográfico, biológico, psicológico, matemático, etc.) que deben ser administrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de esta manera se puede decir que la didáctica “es en gran medida autónoma, pero requiere del aporte de otras disciplinas. Esto supone un trabajo muchas veces interdisciplinario que, coordinado por especialistas en el área, permita recuperar elementos de otras disciplinas desde la perspectiva propia del

campo”. Eder y Bravo, 2011. (p. 13).

Es así como la didáctica asumida desde las distintas ramas del saber promueve la construcción del conocimiento, deja a un lado la concepción de transferencia de datos-conocimiento y pone en práctica un cúmulo de acciones guiadas a formar ciudadanos integrales, por cuanto que el proceso de enseñanza y aprendizaje se contextualiza en la realidad presente, es dialéctico; al respecto Suoto, citado por Araya (2009) puntualiza que la didáctica es considerada como

“un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero siendo ello necesario, no es suficiente. Hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos y alumnas, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje” (p. 164)

Es por ello, que es deseable que el docente conozca y reflexione en relación las competencias profesionales que posee, considerando además la realidad biopsicosocial del estudiante, así como de la objetividad sociocultural donde vive y se está formando; puesto que a partir de allí logrará tener insumos que le permitan comprender comportamientos, valores e identidades como seres históricos propios de ese espacio; tal como lo señala Foucault, citado por Skliar y Téllez (2017)

“No hay sujeto dado ni previo ni definitivamente, sino modos de construcción de sujetos arraigados en determinadas condiciones que lo hacen posibles, que remiten a redes complejas de prácticas sociales consideradas como espacios -plurales, variables, móviles, mutantes- de efectución de relaciones entre líneas de fuerza del saber, de poder y de subjetivación”. (p.35)

Por su parte, se precisa de una formación docente en la que se privilegie no solamente el dominio del área del conocimiento en el cual se desempeña el profesional de la docencia, de los conocimientos teórico-prácticos sobre el liderazgo como mecanismo a través del cual el docente por la naturaleza misma de su profesión logra empoderarse de su práctica pedagógica y fomenta una relación dialógica con sus estudiantes basada en el respeto y la autoridad pedagógica que deviene con ello; sino de

la pedagogía como ciencia de la educación y de la didáctica como su método, además de los recursos (destacando las nuevas tecnologías de la información y comunicación), técnicas y metodologías que viabilizados a través de ella se puedan contextualizar los contenidos a desarrollar en clases de manera innovadora, creativa y pertinente. En tal sentido, la formación docente se asume

“Como un método de construcción del educador profesional y, por tanto, adaptado a los modelos de enseñanza vigentes, siempre abierto a las potencialidades del encuentro entre voluntades –la del maestro y la del alumno– que quieren o desean lo mismo: saber algo que se les presenta como una ausencia o una falta. Lesteime” 2019. (p.32)

Ahora bien, un modelo de formación docente, desde la perspectiva de la investigación, consiste en una síntesis de las diversas teorías y enfoques que conducen las acciones de los docentes con miras a la elaboración de programas de estudio y a la sistematización del proceso de formación, fomentando una verdadera praxis educativa, basada en la reflexión en combinación con la acción emprendida a partir de dichos supuestos teóricos que fundamentan el mismo. En este sentido, Black (1966), considera que:

“El modelo teórico supone la utilización del conocimiento ya establecido en un área determinada para la formalización de un nuevo campo. Consiste en introducir un nuevo lenguaje, sugerido por una teoría conocida, pero aplicado a un nuevo dominio de aplicación” (p. 38)

De manera que, el modelo de formación es concebido como respuesta a la realidad presente, da cuenta de una visión de la objetividad en un momento determinado, partiendo de un cimiento teórico que le justifica y respalda epistemológicamente. Desde esta perspectiva, se puede interpretar que dicho proceso de formación docente incluye pues, el desarrollo de competencias tendientes a habilitar al profesor para contextualizar su práctica pedagógica en la realidad sociohistórica concreta, de manera que tenga significación y trascendencia.

De esta forma, la labor del docente puesto en práctica de forma competente, entendiendo este término como la “capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios, entre los que se encuentran los conocimientos.” Perrenoud (1995), citado por Conde y Carrero, 2005, (p. 63).

En estos contextos complejos desde la perspectiva sociocultural en donde el aula de clases se convierte en un centro en el cual se encuentran imaginarios y representaciones de la realidad que responde a valores, creencias y subjetividades en donde se conecta lo ancestral con el presente y que obligan a una autovaloración permanente de la práctica pedagógica, pues de lo que se trata es de producir nuevas formas de interacción de los actores del hecho educativo en pro de la construcción de la autoridad docente; quedando demostrado en los hallazgos obtenidos, que la autoridad pedagógica no se puede construir en base a una concepción tradicional, predeterminada, acabada, puesto que ha perdido toda vigencia, por cuanto que “estas visiones y representaciones, que hoy portan quienes enseñan o intentan hacerlo, fueron social e históricamente producidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes. Contienen núcleos comunes y también diferencias.” Alliaud y Antelo, 2011. (p. 63). En tal sentido Duschatzky y Corea (2009) aseveran que la:

“Producción de formas nuevas de habilitar el tiempo vivido. Lo nuevo aquí no puede montarse en el tiempo fabricado, previsible, anticipado, sino que desborda la linealidad y crea condiciones para que algo de otro orden pueda nacer. Es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento. En este modo de concebir la temporalidad, no habría disciplinamiento, no habría fabricación de un sujeto homogéneo, sino trasmisión. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” (p.93)

Es por ello que la educación debe estar dirigida hacia la formación de un Ser integral, en sintonía con la realidad sociocultural donde vive y se desarrolla, orientado hacia el fomento de competencias que permitan el desempeño eficaz de la persona en los distintos ámbitos de su vida.

Así también, se puede afirmar partiendo del precepto de que no hay pedagogía realmente transformadora sino se contextualiza en la realidad donde ella se lleva a cabo, que se hace necesario una revisión de las políticas educativas implementadas, así como de los enfoques y modelos que se están realizando hoy día en todos los niveles del sistema educativo; pues “el enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impronta, de la irreversibilidad.” Duschatzky y Corea, 2009. (p.86)

Dada las argumentaciones expuestas de acuerdo a la experiencia docente de las investigadoras, a los fines de promover una formación centrada en las competencias polivalentes que requiere la sociedad actual, a la luz de fomentar una autoridad

pedagógica en cada uno de los espacios donde los docentes ejercen su labor, puesto que

“no es posible pensar en lugares de autoridad por fuera de los marcos institucionales, a la vez, que la autoridad del maestro es aquella que puede interrogar, cuestionar órdenes institucionales cerradas, centralizadas e inhabilitadas, cuando el crecimiento de los sujetos está en juego.” Greco, 2011, (p.57)

Por tanto, el docente está llamado a romper el molde desde el cual ha sido concebida su autoridad desde el punto de vista institucional, en pensamiento y acción, a liberarse de las viejas prácticas que le oprimen para así dar apertura a lo nuevo, comprender la realidad presente, actuar en función de esos cambios y emprender procesos de transformación al reconocer su protagonismo como agente de evolución, considerando para ello también la valoración crítica del currículo, los programas de estudio desde el cual está formando. En este sentido, el docente desde su práctica pedagógica debe promover cambios producto de una autocrítica de la educación como institución y de su práctica pedagógica, al respecto Bourdieu (2014) señala los siguientes principios para la reflexión:

1. Los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica, tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad.
2. La educación debe privilegiar todas las enseñanzas que ofrezcan modos de pensar dotados de validez y de una aplicabilidad general con respecto a las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos de manera también eficaz por otras vías.
3. Abiertos, flexibles, revisables, los programas son una mano y no una horca: deben ser cada vez menos constrictivos a medida que nos elevamos en la jerarquía de órdenes de enseñanza.
4. El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar con dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad.
5. Con el deseo de mejorar el rendimiento de la transmisión del saber diversificado en las formas de la comunicación pedagógica apegándose a la cantidad de saberes realmente asimilados más que a la cantidad de saberes teóricamente propuestos.
6. La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debe conducir a favorecer los contenidos desarrollados en común por profesores de diferentes especialidades.
7. La búsqueda de la coherencia deberá derivarse de una búsqueda del equilibrio, y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. (p.113-122)

Como se puede evidenciar, el docente como autoridad pedagógica debe reconocer los preceptos desde los cuales se concibe la educación, como un ente de cambio, de transformación, para lo que se precisa de una valoración no sólo de su práctica pedagógica en sí, sino también de la política educativa, y con ello del currículo y los programas de estudio que administra en su área, a la luz de incorporar ante los vacíos existentes, nuevos conocimientos, necesarios para el abordaje de la realidad de manera contextualizada y pertinente.

c) Acciones desarrolladas por las autoridades, desde el saber disciplinar, a fin de construir su autoridad pedagógica.

Considerando que la sociedad actual se caracteriza por cambios y transformaciones vertiginosos, es preciso de prácticas educativas a tono con la objetividad presente a fin de construir una autoridad pedagógica real y genuina que dé cuenta de la dialéctica que la realidad en sí misma representa. En tal sentido, Corea y Lewkowicz (2016) asevera que:

“En este contexto con nuevas prácticas emergentes, la escuela –y todo lo que ella implica: institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes- intenta seguir apuntando hacia la humanidad en su sentido clásico, pero en las prácticas efectivas sólo una parte de esa supuesta humanidad cae bajo la órbita de la educación de la modernidad” (p.27)

Por lo que el sentido clásico de la construcción de la autoridad pedagógica, dista mucho de alcanzarse si las prácticas del docente continúan arraigadas a imaginarios, modelos y representaciones preconcebidas que no reconocen las mutaciones que se han producido en el devenir dialéctico histórico-social y que convergen en el aula de clases en la figura de los estudiantes en encuentros divergentes entre docente-alumno, por la imposición de una autoridad bajo cánones clásicos en donde el diálogo, el respeto, la democracia y la libertad no se fomentan. Ante este panorama Doval y Rattero (2011) señalan que “se habla de crisis de autoridad, de ausencia de autoridad, de autoridades impotentes e incapaces, ya de instruir o de sostener lo instituido.” (p.21).

De manera que, la autoridad docente se ha venido perdiendo, dado que “la capacidad de instruir ha devenido impotente en su centenaria capacidad de producir reglas, sentido, lugares de enunciación. Han devenido impotentes para producir subjetividad.” Corea y Lewkowicz, 2016 (p.33). Así la autoridad pedagógica se forja en tanto se

reconoce las subjetividades presentes en el pensamiento y acción de los estudiantes que convergen en el centro educativo, y que son exteriorizados a través de las representaciones que éstos hacen de su realidad.

Ahora bien, el laboratorio social estima que la autoridad pedagógica se promueve a través de la puesta en práctica de:

- a) *“Demuestra dominio de contenido en su área”. I: 1*
- b) *“Demuestra capacidad para enseñar y utilizar diversas herramientas didácticas y creativas para dar la clase”. I: 3.*
- c) *“Demuestra capacidad para contextualizar los contenidos desde situaciones vinculadas a la realidad del estudiante”. I: 4.*
- d) *“Demuestra interés por su materia y lo proyecta en clase”. I: 18.*

En este orden de ideas, los informantes de la muestra estiman que el desarrollo de la autoridad pedagógica parte de la demostración competencias polivalentes, puesto que no sólo conciernen al dominio de un área del conocimiento, sino también aquellas que lo acercan a la comprensión, interacción y valoración de la realidad biopsicosocial del estudiante, de su cultura en el marco de modos y géneros de vida en cuya esencia están planteados un cúmulo de imaginarios y representaciones sociales que orientan el pensar y el actuar de los educandos. Es por ello que Greco (2016) enuncia:

“Para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitadas sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza” (p.43).

En este sentido, la autoridad pedagógica se construye con un reconocimiento del otro, como personas capaces de construir el conocimiento y de los que se puede aprender; es una relación dialéctica como lo enuncia Freire (2018) cuando dice que se aprende mientras se enseña en un bucle de construcción permanente. Al respecto Greco (2011) estima que:

“El lugar de la autoridad guarda una particular importancia, como aquel que funda y sostienen, se hace garante y protege el espacio entre los hombres, ese mundo común que es construcción siempre por hacer y rasgo de lo humano siempre a renovar” (p.47)

Por tanto, el docente debe proyectar los valores fundamentales de la convivencia en sociedad a través de su actuar en un diálogo permanente entre pensamiento y acción, en el que se incluye la necesaria actualización en materia del conocimiento tanto en su área, como en el uso de herramientas didácticas entre ellas las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con miras a aprovechar dichos elementos para la promoción de estrategias pedagógicas y didácticas a tono con los cambios presentes; puesto que el laboratorio social afirmó que “El docente utiliza algunas veces las nuevas tecnologías de la información y comunicación”. I: 7; lo que devela la necesaria actualización del profesorado en función a estos elementos enunciados, puesto que ello significa ponerse en sincronía con los cambios tecnológicos y culturales que están dados en la generación presente, entendiendo además de acuerdo con Margulis (2000) que:

“Cada generación posee, en cierto sentido, otra autoridad, nuevos códigos que excluyen a sus contemporáneos de generaciones anteriores...El proceso toma mayor intensidad en esta época de cambio veloz, cambios técnicos y culturales que también nos incluyen y modifican: podríamos tal vez plantear, con mayor precisión, que el ritmo de reconciliación de los adultos es más lento, agravado por el peso del pasado, de la historia y la memoria; condicionado por gustos, ritmos y valores cuya vigencia se va debilitando, perdiendo centralidad” (p.9)

En consonancia con lo antes referido, respecto a la adaptación del docente a los cambios que demanda la sociedad actual y con ello los estudiantes con los que comparte el espacio de enseñanza aprendizaje, permitirá el manejo de códigos, valores, creencias, entre otros que están presentes en la objetividad en donde el profesor ejerce su labor, proyectándose como autoridad desde una perspectiva plural, basada en la comunicación, el diálogo, al reconocer y asumir esos cambios que están dados; por cuanto que

“El legado entre las generaciones, pensando como transmisión jerárquica, tiene cada vez menos chance de llegar a destino. Los jóvenes hacen una experiencia directa del mundo, con mediadores más tecnológicos que humanos en el acceso a la información o para resolver los avatares de la condición humana”. Martínez, 2015 (p.105)

En este sentido, dado los cambios que están dados en los actuales momentos, la formación del docente para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación es de suma importancia en función de proyectarse como autoridad, por cuanto que está inserto en el presente, es capaz de comprender nuevas formas de relacionarse socialmente con sus estudiantes al tiempo que promueve el fortalecimiento

de una identidad basada en géneros y modos de vida que dan cuenta del ser humano como producto cultural; pues “Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito.” Merieu, 2010. (p.24)

Conclusiones

Reflexiones finales y líneas de acción

La intencionalidad de esta contribución académica fue indagar en los modos en que los jóvenes escolarizados de dos escuelas medias de la C.A.B.A. representan socialmente a la autoridad pedagógica. El escenario de la investigación ha sido la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta” y la Escuela Técnica N° 08 DE 13, “Paula Albarracín de Sarmiento”, ambas de gestión estatal. Y se han tomado como criterio de la muestra a un total 10 participantes por establecimiento del último año de su escolaridad secundaria.

A tono con la naturaleza de la problemática en estudio que versa sobre los imaginarios, creencias, percepciones y representaciones sociales se han planteado algunas interrogantes a la hora de considerar la viabilidad de su estudio. Algunas de estas, ya señaladas en el trabajo, fueron: ¿Es posible conocer esas representaciones?, ¿Cómo se manifiestan en la realidad?, ¿Con qué estrategias y metodologías de investigación pueden abordar?, ¿Todos los fenómenos de la realidad social pueden ser objeto de representación social?, ¿Cómo emerge una representación?, ¿Son el producto de un individuo o de un colectivo social?, ¿Ejercen estas representaciones alguna influencia en el accionar de los sujetos y en su concepción de lo real?

De acuerdo a lo expuesto, el marco referencial teórico que se puso en juego para analizar el objeto de estudio en cuestión y alcanzar el propósito del mismo es de la Teoría de las representaciones sociales debidamente fundamentada en esta labor.

Este encuadre teórico ha permitido proceder a la indagación de los modos en que aspectos del dominio de la realidad, en el caso específico de este trabajo, las representaciones que los jóvenes escolarizados atribuyen a la autoridad pedagógica, en tanto que éstas: “funcionan como una modalidad de conocimiento común, que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta tanto la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social” Jodelet (1989) citado en (Castorina, et.al., 2004)

Es por ello que, en el presente estudio la autoridad pedagógica fue concebida como una categoría en permanente cambio y redefinición de acuerdo al contexto socio-histórico en que se configura. En tanto que para la perspectiva teórica que se manejó “el sujeto, individual o colectivo, está inmerso en un contexto cultural, ideológico e histórico”. Ibid, p. 217.

Con el propósito de cumplimentar con el objetivo general se hizo uso de los

supuestos del paradigma hermenéutico-interpretativo en el marco de una estrategia metodológica cualitativa. Para el tratamiento de los datos que arrojaron los diferentes instrumentos de recolección, a saber, la encuesta semi-estructurada y la observación participante, se tomaron los lineamientos de la Teoría Fundamentada del modelo de Glaser y Strauss en tanto que nos ha provisto herramientas metodológicas para la correcta sistematización y codificación de los datos en categorías emergentes.

Cabe hacer una mención específica acerca de los interrogantes que se han suscitado en torno a la elección del criterio muestral por considerarla en un principio escasa e insuficiente para dar cuenta del fenómeno en estudio. Sin embargo, a lo largo de la recolección de los datos se han podido alcanzar los niveles de generalización necesarios en un tiempo y espacio determinado para considerarla pertinente y adecuada para esta investigación.

Considerando los tópicos más relevantes que esta investigación ha podido aportar al conocimiento de la problemática propuesta se señalarán los resultados o hallazgos a los cuales se ha arribado respecto de las siguientes categorías emergentes en referencia a la autoridad pedagógica: liderazgo e impronta de la personalidad del docente, la formación docente y las prácticas pedagógicas que éstos despliegan.

Respecto de la primera dimensión se pudo observar que el laboratorio social ha referido la presencia de docentes que pudieron identificarse como líderes participativos y democráticos, por cuanto que han seleccionado un perfil propuesto a tono con las características: comunicativos, motivadores, persuasivos, empáticos y afectuosos.

En función a lo señalado, vale indicar que Greco (2016) destaca:

“Ejercer la autoridad se distingue del mero ejercicio de un poder sobre otros, implica un estar allí haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que solo cada alumno puede hacer (...) una transformación que solo la filosofía denomina emancipación”

Asimismo se ha podido verificar que se identificó la presencia de liderazgo autoritario en el contexto áulico, dado que se han seleccionado los siguientes perfiles: inflexibles, poco comunicativos, distantes y poco empáticos. En estos casos se pudo observar que la autoridad se ejerce de manera abrupta y coercitiva. Sin embargo, el despliegue de este tipo de accionar no ha contribuido a la construcción de una autoridad pedagógica legítima y reconocida por los educandos. Al respecto, “el verdadero shock del oficio es aprender a llevar adelante la clase de uno, a hacer que los niños ocupen su lugar, a lograr el silencio. Dubet (2013)

En tal sentido, se ha develado que en el imaginario docente persisten patrones de

acción que refieren a una organización de las relaciones escolares entre los sujetos asociada a la configuración de la escuela “tradicional”, tal como apunta Martínez (2015):

“El inconsciente colectivo de los docentes todavía alimenta una imagen escolar trascendente, organizada por principios que van más allá de la experiencia misma. (...) pero esta imagen es anacrónica y el reemplazo no llega porque se volvió difícil manipular posibilidades, disponer de estados de regularidad que eleven con imágenes actuales las figuras del pasado”

Con respecto al segundo eje de relevancia que se ha podido identificar es en torno a las representaciones sociales de los estudiantes en referencia a la formación docente, a saber, los conocimientos en un área determinada, habilidades didácticas, y la capacidad para integrar nuevas tecnologías.

En este orden de ideas el laboratorio social ha registrado una preparación suficiente de los profesores, y en algunos casos, tal como fuera manifestado por algunos informantes, con el dominio erudito en lo que respecta a su área de conocimiento. No obstante, se ha verificado que esta condición de dominar un saber experto en una disciplina no se traduce automáticamente en prácticas pedagógicas que resulten significativas y situadas respecto a la realidad de los estudiantes.

Al respecto, afirma Alliaud (2018):

“Concebir el oficio de enseñar como producción, como intención, como transformación de algo-que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de transformarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran- nos colocan como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo”

Otro aspecto central del trabajo es el vinculado a las representaciones sociales de los estudiantes respecto a las acciones desarrolladas por los docentes, desde su saber disciplinar, a fin de construir la autoridad pedagógica.

Al respecto se pudo observar que si bien se constató que la mayoría de los informantes han identificado en sus profesores una sólida formación en cuanto a sus saberes disciplinares, al mismo tiempo, han señalado que no alcanzaron para reconocer como legítima esa autoridad, puesto que, sus prácticas pedagógicas están distanciadas de las realidades y contextos de los educandos.

De acuerdo a lo expuesto, uno de los ejes fundamentales que hace visible esta labor se refiere a que el dominio de un área de conocimiento no se refleja ni se traduce en prácticas pedagógicas y en una pedagogía que apunte a la emancipación y transformación de la realidad dada, de acuerdo al paradigma Socio-crítico que ha guiado

el análisis de esta labor. En tanto que, al no haber un reconocimiento de esas singularidades y de las transformaciones socio-históricas que atraviesan a la institución escolar, tales como, las nuevas configuraciones entre las generaciones, la desarticulación entre la escuela y la familia, el cuestionamiento al lugar de la escuela en tanto institución que monopolizaba la transmisión de un saber considerado como validado y legítimo frente a otros lenguajes como el audiovisual, por fuera de ella que revisten de una significación cada vez más presente en la subjetividad juvenil, la autoridad pedagógica se torna ilegítima y ajena a la realidad dada.

En referencia a lo expuesto, apunta Greco (2016):

“Para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitadas sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender. (...) Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza”

Estaría incompleto finalizar este apartado sin señalar algunas líneas de acción y/o sugerencias como insumos de futuras investigaciones o bien como material teórico que permita la reflexión de las prácticas pedagógicas docentes y su impacto en la construcción de la autoridad pedagógica.

Esta investigación estuvo orientada bajo los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del Paradigma Socio-crítico. En esta línea de reflexión es que se ha analizado y procedido a la interpretación de los datos. Uno de los supuestos más relevantes del paradigma indicado que tomó en cuenta esta labor es el de considerar que la reflexión teórica está articulada con una proyección a la acción en virtud de un posicionamiento crítico que promueva posibles transformaciones, o bien respuestas ante una problemática que implique a los actores sociales. En el caso específico de este trabajo, sería que al tomar en consideración y asumir la realidad contextualizada en la cual se despliega el ejercicio de las prácticas educativas por parte de los educadores se contribuye a la construcción de la autoridad pedagógica en tanto legítima, reconocida y acorde a las necesidades de la realidad en donde se desarrolla. Es por ello que, no basta solo con la interpretación de lo dado, propio del paradigma hermenéutico-interpretativo, el paradigma Socio-crítico apunta a reconocer el contexto en el cual se ejecutan las prácticas educativas, otorgando sentido y relevancia al incorporar las concepciones y representaciones que generan los actores implicados.

Una de las inquietudes que se han desprendido de esta tarea académica fue la de poner en juego prácticas pedagógicas que impliquen una genuina transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tanto que, como fuera señalado, el manejo de

un saber disciplinar, aún si pudiera ser erudito o experto, no alcanza para instituir de autoridad pedagógica a los profesores, como se ha demostrado.

Otra línea de acción a considerar que emerge de este estudio sería estudiar las políticas públicas que orienten sus propósitos en aspectos vinculados a la formación docente. De acuerdo a esta reflexión, cabe destacar que la transformación y la predisposición al cambio de las prácticas educativas y pedagógicas no se reducen tan solo al voluntarismo de un profesor o un grupo de estos. Es por ello que, sería pertinente continuar un estudio que retome el rol de las políticas educativas, del Estado y su vinculación con la formación docente desde las primeras instancias de la instrucción en los profesorados en virtud de articular teoría y práctica. A tono con lo expuesto, apunta Souto (2006) citada en (Anijovich et.al, 2018)

“la formación docente implica los atravesamientos de los socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo imaginario, lo simbólico. (...) La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos”

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D. F., México: Coyoacán.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, Silvia, Sabelli, M. (2018). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Araya, F. (2009). *La Didáctica*. Revista Universitaria Sapiens. Caracas Venezuela. ISSN 1317-5815, N°. 10 (2).
- Alliaud, A. y Antelo E. (2011). *Los gajes del Oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Editorial Aique. Buenos Aires Argentina.
- Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Editorial Paidós. Argentina Buenos Aires.
- Balestrini, Acuña, M. (2006) *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Consultores asociados. Servicio Editorial. Recuperado de: https://issuu.com/sonia_duarte/docs/como-se-elabora-el-proyecto-de-inve
- Black, M (1966). *Modelos y Metáforas*. Editorial Tecnos. Madrid: España.
- Becerra, A. (2012). *Sistematización de una Base Teórica Metodología General del Concepto de Competencia*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Berardi, F. (2016) *Generación post-alfa. Imaginarios y semio-capitalismo*. Tinta Limón. Buenos Aires
- Bernstein, R. (1978). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bernal, A. (2005). *La educación necesaria*. Revista Geoenseñanza. Instituto Pedagógico de Caracas. Volumen 15.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- Bolman, L y Deal, T. (1995). *Organización y Liderazgo: el arte de la decisión*. Editorial Addison Wesley. Versión en español.
- Blumer, H. (1969). *Psicología social: modelos de interacción*. CEAL. Buenos Aires Argentina.
- Blumer, H. (1962). *La sociedad como interacción simbólica*. Cap. 9 de Arnold M Rose, de "Human behavior and Social Processes. An interactionist Approach", Londres: Routhledge y Kegan Paul
- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. 1º Ed. Tusquets. Buenos Aires.
- Castorina, J.[Compilador] (2017). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la Sociedad*. Editorial Miño y Dávila.
- Castorina A y Gil M. (1988). *La construcción de la autoridad escolar: problemas epistemológicos derivados de una indagación en curso*. Universidad de Buenos Aires.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata. Madrid España.
- Carr, W y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. España.
- Carr, W y Kemmis, S. (2005). *La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de las realidades y prácticas socioeducativas*. UPEL. Caracas Venezuela.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Editorial Del Estante. Buenos Aires.
- Concepción, I. (2008). *Competencias profesionales en el mundo de hoy*. Editorial Nueva Era. Madrid España.

- Conde, S y Carrero, G (2005). *El desarrollo de las Competencias para la vida Democrática*. Instituto Federal Electoral.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2016). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (2004). “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (1), pp. 47-84. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Deligny, F. (2017) *Semilla de crápula: consejo para los educadores que quieran cultivarla*. 1ºed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cactus
- Delors, J. (2002). *Cuatro pilares necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Madrid España.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Díaz M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial. España. 1era. Edición, segunda reimpresión 2009.
- Doval D y Rattero, C. (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Editorial Noveduc. Buenos Aires Argentina
- Dubet, F. (2006) *El declive y las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología Social*. Número 16. 39-66. Universidad de Burdeos. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- Dubet, F. (2007). *Repensar la justicia social*. Editorial Siglo XXI. Argentina.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la*

modernidad. Editorial Gedisa. Barcelona España.

Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa. Barcelona España.

Duschatzky, S y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.

Duschatzky, S y Aguirre, A. (2013). *Des-Armando escuelas*. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.

Duschatzky, S; Farrán, G y Aguirre, El (2013). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.

Dussel, I. y Southwell, M. (2009). "La autoridad en cuestión". *El Monitor*, pp. 25-28.

Recuperado de: <http://shorturl.at/oqr01>

Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Ediciones Altaya. Barcelona España.

Eder, M. y Bravo, A. (2011). *Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/5618>

Egg, A. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. XXIII Edición.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI, S.A.

Freire, P. (1974) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. (4a ed.). Argentina: Siglo XXI, S.A.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI, S.A.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Argentina: Siglo XXI, S.A.

- Freire, P. (2018). *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós/MEC.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza, teoría, cultura y enseñanza*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires: Argentina.
- Giroux, H. (1994). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*. Nro. 17. I semestre. Universidad de Harvard.
Recuperado de:
http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000079-37133380f5/teorias%20de%20la%20reproduccion%20y%20la%20resistencia_Giroux.pdf
[dfhttps://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214)
- Giacobbe, C y Merino, L. (2015). *Los alumnos y la autoridad docente ¿Crisis de Sentidos?*
- Gómez, D. y Mamilovich, C. (2011). La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad. En R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 119-128). Buenos Aires: FUCES
- González, F (2016). *El bullying desde una perspectiva sociocultural*. Acmec. 5-13.
- González, M. (2017). *Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): Un campo en expansión*. Clío & Asociados (24), 8-25. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8166/pr.8166.pdf
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B. México DF.
- Guba y Lincoln. (1990). *Paradigmas en competencia*. Reason y Rowan.

- Greco, M. (2016). *La autoridad pedagógica en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- Greco, M. (2011). Ficciones y Versiones sobre la Autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval D y Rattero, C. (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Editorial Noveduc. Buenos Aires Argentina.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2004). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Barcelona: Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Horkheimer, M. (1982). *Historia, Metafísica y Escepticismo*. Madrid: Alianza.
- Jodelet, D. (1986). *La Representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social, II*. Barcelona, España: Paidós.
- Kojève, A. (2005). *La noción de Autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión
- Lamónica, J. (2015). “*La autoridad pedagógica en tiempos de cambios*”. *Deseducando Revista*, (1)
- Larrosa, J. (2003) *Experiencia y pasión*. En: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona. Recuperado de:
<https://filadd.com/doc/60-larrosa-2003-experiencia-y-pasion-pdf>
- Lesteime, D. (2019). *La construcción del educador: entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica*. Editorial Biblos. Argentina.
- Lussier, R y Achua, Ch. (2016). *Liderazgo: teoría aplicación y desarrollo de habilidades*. Editorial CENGAGE. Canadá.

- Martínez, M. (2015) *Cómo vivir juntos: la pregunta de la escuela contemporánea*. Editorial Universitaria Villa María. Córdoba Argentina.
- Martínez, M. (1994). “*Paradigmas cualitativos de la investigación*”. Editorial Siglo XXI. Caracas-Venezuela.
- Marrero, F. (2018). *Modelo de Competencias Profesionales Docentes para el abordaje de Contextos Socioculturales Complejos*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas Venezuela.
- Margulis, M. (2000). *La juventud es más que una palabra*. Editorial BIBLOS. Buenos Aires Argentina.
- Materán, A. (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. Revista Geoenseñanza. Vol. 13. Número 2. Universidad de los Andes. San Cristóbal. Venezuela
- Mazzitelli, C y Aparicio, M. (2010). *El abordaje del conocimiento cotidiano desde la Teoría de las Representaciones Sociales*. Revista Eureka. Cádiz España.
- Mead, G (1972), *Mind, self and society*, The University of Chicago Press
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes. Barcelona España.
- Meza, M.; Cox, P. y Zamora, G. (2015). “¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?”. *Educação e Pesquisa*, 41 (3), pp. 729-742. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29841640010.pdf>
- Mooji, T (2015). *Differences in pupil characteristics and motives in being a victim, perpetrator and witness of violence in secondary Educativa*. Res. Papers Educ.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Universidad de Guadalajara. México.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*, I. Barcelona, España: Paidós.

- Narodowsky, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Narodowsky, M. (2016) *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate. Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Homo Sapiens
- O' Neill, J. (1978) "Merleau-Ponty's criticism of marxist scientism», Canadian Journal of Political and Social Theory 2
- Organización de las Naciones Unidas. (1989) Declaración de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Pardo, R. (1997) *La problemática del método en las Ciencias naturales y sociales*” en Díaz, Esther (compiladora) Metodología de las Ciencias Sociales. Biblos. Buenos Aires
- Pérez, E. (2004). Educar para humanizar. Editorial Narcea. Madrid España.
- Pina O y Cuevas Y (2004). "La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México". Perfiles educativos [online], 26 (105- 106), pp.102-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000100005&script=sci_arttex.
- Pinto, L. (1999). *Currículo por competencias, necesidad de una nueva escuela*. Tarea: Revista De Educación Y Cultura, 43, 10-17.
- Quiroz, María. (2014) *Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos*. Rev. Educ. Sup [online]. vol.43, n.172 [citado 2020-08-31], pp.101-121. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400006&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2760.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Octaedro. México. DF.
- Rattero, C. (2011). *Habitar la pregunta. Notas en el vínculo infancia y educación*. En:

Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Editorial Noveduc. Buenos Aires Argentina.

Rodríguez, M. (2005). *Una didáctica crítica para el currículo socio- crítico en un mundo parcialmente globalizado*. Seminario sobre la Educación de Personas Adultas. Bogotá. Colombia.

Rodríguez, R., Seoane, A& Pedreira (2018). *Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente*.

Rodríguez Sosa, J. (2005). *La investigación-acción Educativa: ¿qué es?, ¿cómo se hace?* Doxa. Lima. Recuperado de: https://issuu.com/felix2401/docs/2005_rodr_guez_la-investigaci_n-a

Romero, H. (2004). *Imaginario y representaciones sociales*. Disponible en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-20Oct2004/eje8/053.htm

Santaella, R. (2005). *Espacio: diálogo entre la geografía y la historia*. Editorial FEDEUPEL. Caracas Venezuela.

Sautu, R. (2005). *Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Buenos Aires.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid, España: Alianza.

Sennett, R. (2017). *El artesano*. Editorial Anagrama. Barcelona España.

Skliar, C y Téllez, M. (2017). *Conmover la educación*. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Editorial Noveduc. Buenos Aires Argentina.

Strauss, A y Corbin, J. (1990). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos*. Criterios de evaluación. Sociología Cualitativa.

Smith, A. (1976). *La riqueza de las naciones*. Editorial Alianza. Madrid España.

Smitter, Y (2011). *La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVIII, núm. 46. Caracas. UPEL.

- Taborda, M (1990). *Nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias sociales*. Revista Geodidáctica de Venezuela. N°4. Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Geodidáctica de Venezuela.
- Taylor y Bogdan. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J., Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Tedesco, J y Fanfani. (2002). *Nuevos tiempos nuevos docentes*. IIPÉ-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2006). “*Viejas y nuevas formas de autoridad docente*”. Revista *Todavía* (7)
- Torrealba, M (2009). *La Interacción Profesor y el discurso pedagógico de la Ironía*. Tesis Doctoral. Barquisimeto. UR.
- Torres, H y Girón, D. (2009). *Didáctica General*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. CECC/SICA. San José de Costa Rica.
- Ugas, G (2004). *La Cuestión Educativa en la perspectiva sociocultural y del acto Pedagógico al acontecimiento educativo*. Talleres de Liíto Formas. San Cristóbal-Venezuela.
- Vargas, M. (2010) *Competencias Profesionales y Diseño Curricular por Competencias*. Documento de trabajo. CESUES. Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. México
- Villar M y Amaya S. (2010). *Imaginarios colectivos y representaciones sociales en la forma de habitar los espacios urbanos*. Revista *Arquitectura*. Bogotá Colombia.
- Vera, R. (1988). *La educación polivalente: construcción de un proyecto sociopedagógico para comunidades rurales*. Ediciones de la UNESCO. Santiago de Chile.
- Vaillant, D. (2013). *Las Políticas de Formación Docente en América Latina. Avances y Desafíos Pendientes*. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de

Planeamiento de la Educación. En Políticas docentes, Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional. Margarita Poggi. (Coordinadora).

Vasilachis, I. (coord.) (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1º Ed. Editorial Gedisa. Barcelona.

Villarroel, Gladys E. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17 (49), 434-454. [Fecha de Consulta 25 de Octubre de 2020]. ISSN: 0798-3069. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=705/70504911>

Zamona, G; Pilar, C y Meza, M. (s/f). *III Congreso Latinoamericano de Filosofía*.

Zerbino, M. (2011). *El niño generalizado y la autoridad frente al minority report pedagógico*. En: Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Editorial Noveduc. Buenos Aires Argentina.

Documentos

UNESCO, (2010) *Un nuevo humanismo para el siglo XXI*. Discurso de la Directora General de la UNESCO pronunciado en Milán-Italia el 7 de octubre de 2010. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189775s.pdf>.

UNESCO. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO. (2010). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile:

REALC/UNESCO.

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial de Educación Superior. Noviembre. Francia.

UNESCO, (2011). *Informe La UNESCO y la Educación: Toda persona tiene derecho a la educación*. Paris: Francia.

UNESCO, (2015). *América latina y el Caribe revisión regional 2015 de la educación para todos*. Santiago de Chile: Chile.

UNESCO, (2016). *Foro mundial sobre la Educación*. Incheon República de Corea.

Unidad de Manejo y Análisis de Información Colombiana, (2017). Disponible:
https://wiki.umaic.org/wiki/Estratificaci%C3%B3n_socioecon%C3%B3mica.

Unión Europea. (2011). Proyecto Tunning para las Américas. Disponible en:
<http://www.tuningal.org/>.

Anexo

Tabla 1.

Postura de la Teoría Crítica de Carr y Kemmis

INTERES	SABER	MEDIO	ACCIÓN
Técnica	Instrumento	Trabajo	Empírico Analítico
Práctica	Reflexión	Lenguaje	Hermenéutica
Participación Protagonica	Emancipador (reflexión)	Poder	Teorías Críticas

Fuente: Tomado desde la postura de Carr y Kemmis (2005., p. 56).

Tabla 2.

Representaciones Sociales. Elementos Fundamentales.

Características.	Conocimiento espontáneo, de sentido común. Conocimiento socialmente elaborado y compartido. Conocimiento implícito, ya que los sujetos no tienen conciencia de su existencia. Conocimiento episódico. Resistencia al cambio.
Funciones	Carácter adaptativo ya que se producen a fin de integrar lo nuevo a un sistema de creencias, hacer que lo extraño resulte familiar. Permiten describir y explicar la realidad y comunicarla. Contribuyen a definir la situación y las relaciones a restablecer, producen una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo a la representación existente.
Origen	Se constituyen a través de nuestras experiencias físicas y de distintos procesos sociales (comunicación, educación). Las condiciones para su aparición son: dispersión de la información, focalización, presión a la inferencia. Los procesos que explican la construcción son: la objetivación y el anclaje.
Estructura	Las representaciones sociales constituyen un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes con relación a un objeto. Es necesario identificar el contenido y la estructura de estos elementos, dado que están organizados alrededor de un núcleo central conformado por algunos elementos que otorgan una significación particular a la representación.

Fuente: Tomado de Mazzitelli y Aparicio 2010, (p.9).

Tabla 3.*El Conocimiento Cotidiano.*

Características.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento espontáneo. -Conocimiento construido de manera personal y compartido por el grupo social. -Conocimiento implícito, ya que los argumentos que contiene son tácitos. -Conocimiento episódico, ya que responde a las necesidades del contexto en el que se produce, siendo específico para cada dominio del conocimiento científico. -Resistencia al cambio.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> -Carácter adaptativo ya que cumplen una función más pragmática que epistémica. -Permite explicar y entender el mundo que nos rodea.
Origen	<p>-Tiene un origen:</p> <p>Sensorial: que podría considerarse más individual y así se formarían <i>concepciones espontáneas</i> en el intento de entender y explicar las actividades cotidianas, a partir de procesos sensoriales y perceptivos),</p> <p>Cultural-social: estas representaciones sociales no estarían tanto dentro de cada sujeto sino antes bien en su entorno social y cada uno se impregnaría de ellas. Serían creencias socialmente inducidas sobre numerosos hechos y fenómenos</p> <p>Escolar: también se trataría de una instancia de interacción social.</p>
Estructura	Se organiza como teorías intuitivas e implícitas. No presenta la sistematicidad y coherencia interna de una teoría propiamente dicha, pero los conceptos relacionados presentan una estructura jerárquica y poseen un carácter predictivo y explicativo.

Fuente: Tomado de Mazzitelli y Aparicio 2010, (p.10)

Tabla 4

Sistematización de las respuestas de los informantes respecto a las categorías que conforman la encuesta semi-estructurada.

Informante	1: Estilo de Liderazgo		2: Profesores figura de autoridad		3: Conocimiento sobre el área.			4: Capacidad Pedagógica		5: Capacidad manejo de las TICS.			6: Necesidad de Formación en el uso de las TICS.	
	A	B	SÍ	NO	A	B	C	A	B	A	B	C	A	B
1	X		X	X				X		X			X	
2		X	X			X			X			X		X
3		X	X				X	X			X		X	
4		X	X		X			X			X			X
5		X	X			X			X	X			X	
6	X		X	X				X			X			X
7		X	X				X		X		X			X
8		X	X			X		X		X			X	
9	X		X	X					X			X		X
10		X	X			X		X			X			X
11	X		X	X				X			X		X	
12		X	X			X			X		X			X
13		X	X				X	X		X			X	
14		X	X			X			X		X			X
15	X		X	X					X		X		X	
16		X	X			X		X			X		X	
17		X	X		X				X			X		X
18		X	X		X				X	X			X	
19		X	X		X			X				X		X
20		X		X		X			X		X			X
Total	5	15	14	6	9	8	3	10	10	5	1	4	9	11

Elaboración propia

