



**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

COHERTE - 2019

**La Autoridad Pedagógica en las prácticas de enseñanza en los Ciclos de
Complementación Curricular, de modalidad a distancia, de la UNRN
2023-2024**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

AUTORA: Lic. y Prof. Barila Verónica

DIRECTORA: Dra. Cecilia Ferrarino

Viedma RN - mayo - 2024



DEDICATORIA

A mis hijos,
Felipe y Juan Emilio
Que son mi orgullo, mi motor
y lo más importante de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de estos años han sido muchas las personas que de una manera u otra han contribuido a la realización de este TIF. Algunas de ellas se cruzaron en mi vida y me acompañaron hasta aquí, otras por distintas circunstancias han quedado en el camino, pero su aporte ha sido inconmensurable. De todas he aprendido, de todas guardo un recuerdo valioso, porque gracias a ellas he llegado a este momento tan ansiado.

Agradecer a los y las docentes de la EDU, en especial a Gloria Edelstein y Jorge Steiman, quienes con sus prácticas de enseñanza aportaron significativamente a la revisión y reflexión sobre mi práctica docente. Abriendo sentidos a esto que amamos que es Enseñar, poniendo en tensión y revisitando nuestros propios recorridos a partir de sus aportes y desarrollos teóricos. Todos y todas grandes docentes, con una mirada crítica y analítica sobre nuestra profesión.

A mis compañeras de cursada, profesionales magníficas que han potenciado y enriquecido maravillosamente mi recorrido y formación.

A mi directora quien aceptó el desafío de acompañarme en este recorrido y construcción, y me ha guiado con profesionalidad, compromiso y entrega.

A mis colegas que aceptaron la realización de las entrevistas, y con ello he aprendido tanto, en un diálogo compartido, conjunto y necesario, abriendo nuevos interrogantes y construcciones.

A Beatriz Greco, con quien tuve la oportunidad de trabajar y acompañar como docente auxiliar en el Ciclo de Complementación de la Licenciatura de Educación Primaria, extraordinaria y generosa profesional que con sus producciones teóricas ha inspirado mi trabajo final.

A todos y todas, infinitas gracias.

(...) Desde muy pequeños jugábamos a enseñar, es decir, a contar, a narrar a otros nuestras percepciones del mundo y de la vida, a compartirlas, a querer saber los efectos que se producían en ellos – fueran muñecas, soldados, patos, hermanos, amigos imaginarios o lo que hubiera al alcance de la voz -, a desear la conversación.

Enseñar tiene que ver con recuperar ese juego y con hacerlo en serio, así como lo hicimos cuando éramos niños.

Carlos Skiliar, 2017

| | |
|---|--------------|
| RESUMEN | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 6-8 |
| CAPÍTULO I | 9-13 |
| Planteamiento del problema, justificación y enfoque teórico- metodológico | |
| CAPÍTULO II | 14-18 |
| Autoridad Pedagógica: trazos para su conceptualización. | |
| CAPÍTULO III..... | 19-24 |
| Prácticas de enseñanza y modalidad a distancia en clave de autoridad pedagógica. | |
| CAPÍTULO IV..... | 25-34 |
| Evidencias de la autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en modalidad a distancia. | |
| CAPÍTULO V..... | 35-37 |
| Consideraciones finales. | |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 38-39 |
| ANEXO..... | 40 |
| Modelo de entrevistas a docentes universitarios auxiliares. | |

El presente trabajo de investigación parte del interés por analizar la construcción de autoridad pedagógica en el nivel universitario con modalidad a distancia.

Resultó importante investigar desde la perspectiva de los y las docentes qué entienden por autoridad pedagógica, cómo la piensan y construyen en la modalidad a distancia y cómo se relaciona con sus prácticas de enseñanza.

El marco conceptual en el que se sustenta este TIF es en las construcciones teóricas de Beatriz Greco (2013, 2016, 2022) para pensar y re significar la categoría de Autoridad Pedagógica; las de Jorge Steiman (2005, 2020) y Gloria Edelstein (2002, 2011) para conceptualizar las nociones de práctica docente y prácticas de la enseñanza.

Es un estudio cualitativo que plantea un abordaje exploratorio y descriptivo. Se eligieron como unidades de análisis docentes auxiliares de la carrera Ciclo de Complementación Curricular (CC) de la UNRN.

A partir de las cuales se identificaron algunas temáticas recurrentes en sus dichos, tales como: la obediencia, el control de la conducta y de las actividades y el compromiso en los vínculos. Se pretende recuperar sus voces en el análisis de datos, donde se expondrán las categorizaciones construidas, identificando puntos de contacto y de divergencias entre las preocupaciones de los y las docentes.

En este sentido, la necesidad de construir un “buen vínculo” a partir del ensayo de diferentes formas de interacción que posibiliten la transmisión pareciera constituirse en el punto de encuentro entre dichos actores institucionales.

Palabras Claves: autoridad pedagógica, prácticas de enseñanza, nivel universitario, educación a distancia.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) se enmarca en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), cohorte 2019.

Dicha Especialización tiene como objetivo:

Contribuir a la profesionalización de la docencia universitaria mediante la profundización teórica de conocimiento pedagógico y didáctico específicamente universitario, así como consolidar un espacio académico de formación docente que privilegie la reflexión y la reconstrucción crítica de las prácticas como herramientas de transformación y mejora de la enseñanza. (RES. CSDEyVE 059/19. Art 1).

La tarea de enseñar en la universidad es un trabajo cruzado por múltiples coordenadas dado que la práctica docente está entramada en un medio cultural y, en tanto práctica social, es mediada por significaciones y construcciones situadas.

El desarrollo de prácticas de enseñanza que tienen como escenario a entornos mediados por la tecnología implica, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y las relaciones con la autoridad (Dussel, 2018).

Es en este sentido que analizar y reflexionar ¹sobre la autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios que se desempeñan en la modalidad a distancia se convirtió en un desafío desde el cual poder revisitarse las propias prácticas, de las cuales formó parte de los equipos docentes, desde las voces de los docentes, y sus construcciones.

Greco (2013), dice al respecto,

Proponemos pensar que enseñanza y autoridad pedagógica se entrelazan en una trama compleja hecha de relaciones entre subjetividades y objetos específicos, red que enlaza, sostiene y puede pensarse anticipadamente, bosquejarse, imaginarse, pero que sólo conocemos cuando se produce, en el mismo momento en que se constituye, entre maestros, alumnos, contenidos, organización de tiempos, espacios, presentación de textos, actividades, pensamientos, amores, odio. (p. 32)

¹ Batallan (2007, cit. Steiman, 2018, p.106) señala que la reflexión es un camino de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, de análisis y descubrimientos de nuevas aristas o facetas de un problema.

Es así que, a partir del recorrido por la EDU, los nuevos desafíos y posibilidades del contexto, las particularidades de la educación en la modalidad a distancia y la experiencia en el cargo, fueron surgiendo distintos interrogantes para abrir sentido en torno a la problemática:

¿Cómo conceptualizan los/las docentes universitarios la autoridad pedagógica en una carrera con modalidad a distancia? ¿La autoridad pedagógica se crea, se piensa, se construye? ¿Cómo se evidencia esta autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza? ¿La autoridad pedagógica tiene alguna peculiaridad en la modalidad a distancia?

El marco conceptual en el que se sustenta esta investigación es en las construcciones teóricas de Beatriz Greco (2013, 2016, 2022) para pensar y resignificar la categoría de Autoridad Pedagógica; los aportes de Jorge Steiman (2005, 2020) y contribuciones de Gloria Edelstein (2002, 2011) para abordar la noción de prácticas de la enseñanza y contextualizar el nivel universitario en la modalidad a distancia.

En ese contexto, nuevas formas de pensar el proceso de enseñanza implican la combinación de la reflexión tecnológica y pedagógica para desarrollar una acción didáctica en escenarios educativos no presenciales, a partir del planteo de otras relaciones entre sujetos y reorganización de espacios y los tiempos. En este marco, la autoridad pedagógica también se pone en juego en pos de la realización de una acción formativa pensada y desarrollada para destinatarios específicos en el nivel universitario.

El presente es un estudio cualitativo que plantea un abordaje exploratorio y descriptivo. Se seleccionaron como unidades de análisis docentes universitarios auxiliares de las carreras a distancia de complementación de la UNRN.

Este trabajo se encuentra estructurado en diferentes capítulos:

En el Capítulo I: Planteamiento del problema, justificación y enfoque teórico-metodológico. En el texto se permite vislumbrar su importancia, las dimensiones de análisis del problema y los instrumentos de recolección de datos.

En el Capítulo II: Autoridad Pedagógica: trazos para su conceptualización. En este capítulo se pretende delinear algunos trazos para construir y diferenciar la categoría de autoridad pedagógica, desde la propia conceptualización, su crisis y ejercicio.

En el Capítulo III: Prácticas de enseñanza y modalidad a distancia en clave de autoridad pedagógica. Aquí se procura caracterizar las prácticas de la enseñanza en el nivel universitario en la modalidad a distancia.

En el Capítulo IV: Evidencias sobre la autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en modalidad a distancia. En esta parte se analizarán las evidencias de la autoridad pedagógica en las prácticas de la enseñanza en la modalidad a distancia a partir de los decires de los y las docentes entrevistados.

En el Capítulo V: Consideraciones finales, donde se pasa revista de los principales resultados obtenidos, con la intención de que sirvan como punto de partida para nuevas reflexiones sobre la autoridad pedagógica desde las prácticas de enseñanza en modalidad a distancia.

A partir del recorrido planteado en los distintos capítulos es intención de este trabajo poder interrogar sentidos y prácticas acerca de la autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en el nivel universitario en la modalidad a distancia, “con la pretensión de capturar de la singularidad de la experiencia docente y, al mismo tiempo, la tematización de está a partir del potencial analítico de la teoría” (Ferrarino, 2021 p. 1)²

Es así que se pretende, *“complejizar las miradas, los discursos y las prácticas. Generando otros saberes porque entendemos que un saber nos es una abstracción sino una manera de organizar el mundo, de abrir sentidos y ficciones provisionarias que permitan nuevos encuentros”* (Greco 2022 p.11)

² Ferrarino, Cecilia (2021) Clase 1 “Acerca de la mirada situacional en la enseñanza”. Licenciatura en Educación Inicial - UNRN -

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema, justificación y enfoque teórico- metodológico

Este capítulo tiene por objetivo presentar las decisiones más significativas en relación a la definición del problema de estudio, su justificación y abordaje teórico-metodológico.

1.1. Planteamiento del problema y objetivos de estudio.

La delimitación del tema implicó formular distintos interrogantes, sabiendo que encontraría, o no, su respuesta en el desarrollo de la investigación, pero que serían de suma importancia para la construcción de la problemática; dado que “necesitamos de una pregunta o varias preguntas de investigación que nos den la flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno (...) la amplitud de la pregunta inicial va progresivamente estrechándose y focalizándose durante el proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 1990, pp. 37-38).

En este sentido algunos de los interrogantes que orientaron la construcción de la problemática fueron: *¿Cómo conceptualizan la autoridad pedagógica los y las docentes universitarios auxiliares en la modalidad a distancia? ¿La autoridad pedagógica se crea, se piensa, se construye? ¿Cómo se evidencia en las prácticas de enseñanza? ¿Hay una construcción distinta, de la autoridad pedagógica, en el Nivel Universitario? ¿Qué ocurre con las prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías en la educación a distancia? ¿Es posible enseñar sin autoridad pedagógica?*

Estos interrogantes permitieron revisitar y tensionar las condiciones de una autoridad atenta a procesos de subjetivación singular y colectiva en la educación universitaria con modalidad a distancia.

En tanto que la problemática seleccionada se trata de una actuación en el ámbito educativo, y como práctica socio – política, es compleja, multidimensional y multifactorial,

en su desarrollo surgirán nuevos interrogantes que enriquecerán la propuesta del TIF, permitiendo ampliar las reflexiones y sentidos con respecto a la temática planteada.

El propósito principal de este trabajo fue indagar cómo construyen la autoridad pedagógica los y las docentes auxiliares de los ciclos de complementación curricular de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), en modalidad de educación a distancia.

Se realizó una investigación de corte exploratorio- descriptivo, en la que el análisis se inscribió en el contexto singular en que cada profesor y profesora auxiliar desarrolla su actividad docente.

Se considera de suma importancia poder conocer cómo se construye la autoridad pedagógica en el nivel universitario en la modalidad a distancia, y cómo se evidencian estas construcciones en las prácticas de enseñanza, dado que nos permite reflexionar sobre un tipo de práctica situada en un contexto determinado.

Es intención de este estudio poder constituirse en un aporte para el acercamiento a la comprensión de la problemática mencionada.

De esta manera se delinearón el objetivo general y los objetivos específicos:

Objetivo General:

Conocer cómo los y las docentes auxiliares universitarios construyen la autoridad pedagógica en sus prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia.

Objetivos Específicos:

1. Identificar conceptualizaciones referidas a la autoridad pedagógica y formas de construcción de la misma.
- 2.- Caracterizar las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia desde la perspectiva de los y las docentes universitarios auxiliares, en clave de autoridad pedagógica.
- 3.- Describir el modo en que se evidencia la autoridad pedagógica en sus prácticas de enseñanza en la educación a distancia.

1.2.- Enfoque Teórico

Para el abordaje teórico del tema de investigación seleccionado se pusieron en relación las categorías de autoridad pedagógica y prácticas de enseñanza, como así

también, de manera transversal, construcciones y aportes que nos permitan pensar la inscripción en el contexto de la educación a distancia en el nivel universitario.

Se es consciente del amplio repertorio de producción al respecto, lo que complejiza la selección de referentes y recorridos teóricos.

Se reconoce, que para un abordaje más completo sería pertinente profundizar y ampliar esta selección, no obstante, considerando las posibilidades del presente TIF, en tiempo y formalización, se realizó una selección y recorte conceptual.

El marco conceptual³ en el que se sustenta este TIF se focaliza en las construcciones teóricas de diferentes autores/as que nos permiten pensar la categoría de autoridad pedagógica y prácticas de la enseñanza, es así que:

- ✓ Para pensar y resignificar la categoría de autoridad pedagógica, se retomaron prioritariamente los aportes de: Beatriz Greco (2013, 2016, 2022).
- ✓ Para conceptualizar la noción de prácticas de la enseñanza. Pensar el nivel y el contexto en la virtualidad, se recuperaron construcciones conceptuales de: Jorge Steiman (2005, 2020) y Gloria Edelstein (2002, 2011)⁴

Las categorías de autoridad pedagógica y prácticas de la enseñanza parecieran complejizarse y entramarse de forma distintiva cuando están mediadas por la tecnología. Sobre la educación a distancia mucho se ha escrito y pronunciado; sabemos que en el aula virtual también se da el acto pedagógico, jugándose nuevas formas de ejercer el rol docente (con consecuencias en la autoridad pedagógica) y desarrollar la clase misma.

³ Desarrollo y contenido en los capítulos II y III.

⁴ Ambos docentes de seminarios de la EDU cohorte 2019.

1.3. Enfoque metodológico

Para el *abordaje metodológico*, se optó por una investigación de tipo cualitativa. Según lo planteado por Hernández Sampieri (2014), este tipo de metodología se orienta al estudio de los fenómenos desde la visión de sus propios actores y el objetivo fundamental es describir lo que ocurre a nuestro alrededor.

Este tipo de investigación emplea una serie de técnicas cualitativas para recopilar y analizar datos no numéricos, como palabras, imágenes y comportamientos, y pretende generar percepciones profundas y contextualizadas de los fenómenos objeto de estudio.

Se seleccionó la técnica de entrevista semiestructurada para la recolección del dato empírico, a partir de la confección de un guion flexible y abierto.

Este tipo de técnica permite una conversación individual entre el investigador y el participante, explorando las experiencias, pensamientos y sentimientos, proporcionando datos ricos y detallados para el análisis.

En cuanto a la población, para Hernández Sampieri (1994), "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 65). Es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

La *población* seleccionada es los y las docentes universitarios auxiliares⁵ que se desempeñan en carreras de complementación de modalidad a distancia de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

En este estudio se optó por el tipo de muestra no probabilística, dado que se consideró una selección informal y derivada de un proceso arbitrario. Con respecto a esto, existen varias clases de muestras no probabilísticas. Hernández, Fernández y Baptista en "Metodología de la Investigación" (1991) proponen la siguiente clasificación: muestras de sujetos voluntarios, muestras de expertos, sujetos tipos o stakeholders y muestras por cuota.

⁵ En el Cap. III se justifica la selección de la población: El trabajo docente: configuración del rol profesional como docentes universitarios auxiliares.

La muestra está conformada por docentes universitarios⁶ auxiliares que se desempeñan en carreras de complementación de modalidad a distancia (unidades de análisis) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

Para finalizar, la investigación de corte cualitativa de datos, desempeñan un papel fundamental en el avance de la producción de conocimientos, la elaboración de políticas y la mejora de las prácticas en diversos campos, como en este caso en particular, la educación superior en la modalidad a distancia. Las perspectivas únicas y la comprensión en profundidad generadas por la investigación cualitativa pueden lograr una serie de objetivos y nuevos abordajes en la temática.

⁶ Los Ciclos de complementación curricular analizados se ofrecen en la Sede Atlántica de la UNRN. Son carreras con una duración de tres cuatrimestres (CC LEI y CC LEP) y cuatro cuatrimestres (CC LED). En el marco del presente estudio, la muestra estuvo conformada por seis docentes (de distintos cuatrimestres de las carreras).

CAPÍTULO II

Autoridad Pedagógica: trazos para su conceptualización.

En este capítulo se pretende delinear algunos trazos para construir y diferenciar la categoría de autoridad pedagógica, desde la propia conceptualización, ejercicio y crisis.

En Greco 2022 p. 25 sigue Revault d'Allones:

¿Qué es la autoridad sino el poder de los comienzos, el poder de dar a los que vendrán después de nosotros la capacidad de comenzar a su vez? Quienes la ejercen - pero no la poseen - autorizan así a sus sucesores a emprender a su vez algo nuevo, es decir, imprevisto. Comenzar a continuar. Pero continuar es también, continuar comenzando (2008, p. 253)

A.- AUTORIDAD PEDAGÓGICA: conceptualización y crisis

En cuanto a la categoría de **autoridad pedagógica**, desde un planteo actual y en el contexto argentino, los trabajos de **Beatriz Greco** resultan muy interesantes para realizar un recorrido sobre el concepto. La especialista afirma: “proponemos pensar que enseñanza y autoridad pedagógica se entrelazan en una trama compleja de relaciones entre subjetividades y objetos específicos” (Greco, 2013, p. 32).

Greco desarrolla investigaciones sobre el concepto de autoridad en Rancière y la construcción de una autoridad igualitaria para la apertura del lugar de la experiencia en educación. Aborda la crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación., planteando que “entendemos que la autoridad puede y debe ser puesta en cuestión, criticada, revisada y pensada de otra manera. Invitando desde su crítica, al mismo tiempo, a imaginar una autoridad por venir” (2016, p. 4).

En este sentido advierte que “la práctica de hoy, sea remota, virtual o presencial, requiere inscribirse en un lazo comunicativo que no sea solo instrumental, es decir, completar una grilla, enviar una tarea anónima, una información sin firma, sin rostro, sin humanidad, sin lazo. La práctica implica una presencia para esa tarea” (Greco, 2023 p. 21), para que algo cobre sentido en esa interacción y transmisión.

La propuesta de concebir una “autoridad emancipadora” (Greco, 2007, 2012,2022) contribuye a una indagación que gira la mirada hacia la autoridad misma y a la institución que la sostiene. El lugar del que enseña se vuelve así posible de ser interrogado, “criticado” y reconfigurado.

Greco (2022), menciona que “la a autoridad que habilita, emancipadora, se dispone a la búsqueda de una alteridad de un orden desigual, arma escenas allí donde la igualdad como principio se verifica y produce diferencias” (p.49)

Sabemos que la educación y la transmisión requieren para desarrollarse de la autoridad pedagógica. Por lo que es importante poder analizar el concepto de modo de abrir sentidos sobre el ejercicio, resonancias y significaciones.

En este sentido, se realizará una primera parada con el fin de hacer algunas distinciones y diferenciaciones en cuanto a la categoría autoridad pedagógica.

A. 1.- Autoritarismo y autoridad: Los significados que la palabra autoridad evoca son múltiples, y muchas veces esta autoridad se la ha relacionado, en su ejercicio, con mandar, dominar, obligar, es decir, con superioridad y jerarquía. En este sentido se la relaciona con cierto ejercicio del poder, por lo que es importante poder diferenciar el autoritarismo de la autoridad pedagógica.

El autoritarismo implica un poder que directa o indirectamente socava la capacidad de los sujetos o las condiciones objetivas para reconocerse entre sí como seres simbólicos. En cambio, la relación de poder, en la autoridad pedagógica, sostiene la capacidad simbolizante y estructurante en la constitución de subjetividades. Es por esto que la autoridad se aleja del ejercicio del poder.

La autoridad del maestro ya no está apoyada sobre un principio superior, sobre el hecho de que el maestro representa una cosa más o menos sagrada a la que se le deba obediencia ...Le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad, movilizándolo aquello que a falta de otro concepto llamamos personalidad” (Dubet, p.57)

A. 2.- Autoridad Pedagógica como categoría y ejercicio:

Luego de plantear brevemente algunas diferenciaciones en torno al autoritarismo y la autoridad y observar que esta última “se distingue del mero ejercicio de un poder sobre otro, implica un ‘estar allí’ haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que solo cada alumno puede hacer (...) una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación” (Greco, 2016, p. 47), es necesario precisar la categoría como construcción teórica y en el ejercicio mismo.

En este sentido, la “autoridad es entonces quien habilita y quien restringe, hace posible que el sujeto se constituya y quien también puede impedir el crecimiento, el despliegue subjetivo, la búsqueda singular de cada uno/a” (Greco 2020, p.2 Clase 5)⁷

La autora propone algunos desplazamientos/movimientos centrales a lo largo de la formación docente, para hacer lugar a un “trabajo” en torno a la autoridad pedagógica de estos tiempos (Greco, 2022, p. 42):

- del saber ya “sabido” a la pregunta por ese saber desde cada profesor/a. Dice Larrosa: “en el lleno del saber no puede brotar nada”,
- de la autoridad a la autorización: la autoridad implica una relación de asimetría con igualdad, entre lugares no intercambiables que, en vez de constituir una relación de poder “sobre” otro/a lo/a habilita abrir un nuevo espacio con mayor libertad. Se vincula con la ley simbólica, ley que pone un límite y abre otro espacio.
- de la explicación a la circulación de la palabra, dar lugar al pensamiento y la palabra de otros/as.
- de la autoridad jerárquica a la autoridad - transmisión: la primera solo sabe de imposición de dar órdenes y pedir obediencia. Y la segunda centrada en la transmisión exige participar del conocimiento, de la construcción de aprendizajes,

Todos estos desplazamientos son necesarios en el ejercicio de la autoridad “una autoridad pedagógica es quien protege lo que crece y se hace cargo de que otro/a advenga,

⁷ Greco, M B. (2020) Clase 5 “Autoridad no es autoritarismo. ¿Una autoridad que promueve igualdad?” Licenciatura en Educación Primaria. UNRN.

ese movimiento, su palabra o su silencio están al servicio de un proceso que es del otro/a” (Greco, 2020, p.8).

Es por esto que ejercer la autoridad implica un “estar allí” haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que solo cada alumno puede hacer (ni siquiera todos juntos de la misma manera), una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación” (Greco 2016, p. 47).

En línea con estos desplazamientos es interesante poder mencionar de manera general, en lo que Greco (2020 p.3) plantea en relación a la Ley Simbólica; la cual se concibe como ese lugar estructurante de mediaciones, humanamente hablando. Ese lugar que garantiza un reconocimiento, un modo de sostener/se mutuamente a través de una delimitación de espacios: el del/la adulto/a y el de quienes transitan el tiempo de la formación como sujetos. Diferenciación necesaria y constitutiva, aquella que dice con palabras y establece en forma de actos y gestos que los lugares no son intercambiables, que no es lo mismo ser estudiante que ser docente. Es así que las responsabilidades son diferentes y los tiempos y lugares también. Es esta asimetría necesaria y constitutiva; distancia habilitante, no superposición, responsabilidad en un lugar y no en otro.

Es así que la ley simbólica establece lugares y crea un espacio “entre” (no son lugares en el vacío), los reúne un lazo que no aprieta ni ahoga, una zona intermedia donde algo no se puede para que se pueda lo demás. Por ello, más que con palabras se dice con actos.

Hasta aquí se hizo un recorrido sobre algunas construcciones teóricas respecto a la categoría autoridad pedagógica: diferenciación, conceptualización, construcción y ejercicio.

A continuación, se esbozan unas líneas de pensamiento en relación a la crisis de esta autoridad y posibilidades de pensamiento al respecto.

A. 4. Autoridad Pedagógica y crisis:

Mucho se habla de la crisis de la autoridad pedagógica, de la pérdida de un lugar que era y ya no es, de la autoridad docente de otro tiempo, y como las nuevas tecnologías han avanzado en nuevos formatos y propuestas que muchas veces son espacios carentes de la creación de vínculos pedagógicos donde se dé un aprendizaje significativo.

Por su parte, Hannah Arendt (1977), conceptualizó la crisis de la educación como crisis de la autoridad “en el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que, por su propia naturaleza, la educación no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y que debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición” (p. 52)

Al respecto menciona Greco (2007) “que la autoridad en cuestión se halla hoy interrogada no es una novedad. Se la piensa ausente en ocasiones, debilitada y derrumbada en otras; no reconocida, en crisis, impotente, devaluada, desarmada, violentada, desencarnada”. (p. 4)

Es por eso, que de manera general se debe revisitar y repensar la categoría, para analizarla y promover otras formas acordes a nuestro tiempo, nivel y modalidad, en el caso de este trabajo en particular: universitario y modalidad a distancia.

Esto trae la posibilidad de interrogar las condiciones de una autoridad atenta a procesos de subjetivación singular y colectiva, en el marco de la virtualidad.

Es así, que “la crítica a la autoridad que proponemos tiene que ver con reencontrar este “trabajo” de significaciones en la cotidianeidad ligado a la palabra y al relato. Una autoridad de la experiencia.” (Greco, 2022, p. 31)

Para ir cerrando este capítulo y a partir del recorrido propuesto por la categoría, su distinción, conceptualización y construcción, se puede decir que:

la autoridad se recibe, se acepta y se habita. Y al habitarla la construimos, la recorremos, la practicamos. Es una posición que se asume a partir de haber sido nombrados/as en una responsabilidad, sabiendo que el nombramiento no alcanza, aunque es indispensable (Greco, 2022 p. 34).

CAPÍTULO III

Prácticas de enseñanza y modalidad a distancia en clave de autoridad pedagógica.

En este capítulo se pretende reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y la posibilidad de analizarlas en el nivel universitario en la modalidad a distancia en clave de autoridad pedagógica, principalmente a partir de los aportes conceptuales de Jorge Steiman y Gloria Edelstein, quienes nos permiten conceptualizar y contextualizar a estas prácticas desde una perspectiva crítica, analítica y reflexiva.

A.- Prácticas de enseñanza, su conceptualización y modalidad.

Se define a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento. Esas prácticas de enseñanza son llevadas a cabo por docentes y profesores/as, quienes tienen a su vez una conceptualización acerca de la enseñanza.

El concepto de enseñanza, al igual que viene ocurriendo con el concepto de autoridad pedagógica, presenta una clara polisemia en la medida que “su especificación va a depender en gran parte del modelo teórico que asuma cada autor, sobre todo en su teoría del aprendizaje, la teoría de la escuela, al desarrollo personal y profesional de los sujetos, así como a su concepción del conocimiento” (Zabalza, 1984, pp 68-69; citado por Marcelo García, 1995)

Es así que consecuentemente, detrás de toda propuesta teórica o de toda práctica de la enseñanza, hay explícita o implícitamente, una concepción de aprendizaje; por lo que es fundamental poder pensar, y estar advertidos/as desde dónde se conceptualiza la enseñanza, dado que, a partir de esta conceptualización, se tendrá más o menos construida una caracterización de cómo el otro/a aprende, y que es lo que se juega en las prácticas de enseñanza.

En este trabajo se toma a la enseñanza como “una intervención social intencionada en el campo de las prácticas sociales (Camilloni, 1996). Al enseñar se interviene en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los

saberes y discursos que definen sus interacciones; y ello, a la vez implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación”. (Ferrarino, 2021, Clase 3, p.3)⁸

Steiman (2018), advierte que “al intentar un acercamiento a la comprensión de las prácticas de enseñanza, no sirven las miradas uniformes, ni las certezas rotundas, ni los perfiles definidos, ya que, en este sentido, las prácticas de enseñanza se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico” (p. 29).

Las prácticas de enseñanza, implican una transmisión, lo que constituye la fuerza del lazo. Para que esta transmisión se dé de manera significativa se requiere de alguna autoridad efectiva, la autoridad entendida como la autoridad emancipadora (abordada en el capítulo anterior) tiene que ver con el futuro y con el cambio. Una autoridad pedagógica que habilite, que ponga a circular una cierta forma de relación con el saber para enseñar.

A partir de los aportes de Steiman (2018) para conceptualizar a las prácticas de enseñanza debemos considerar a la práctica docente, dado que esta última contiene a las primeras.

En este sentido el autor afirma que la práctica docente es una práctica social, caracterizando desde allí a las prácticas de la enseñanza en los/as docentes. Refiere “a la práctica docente como el trabajo que el docente de educación superior realiza en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales” (2018, p. 23); y define a las prácticas de la enseñanza como “una intervención intencional desde el conocimiento del mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados” (2018, p. 28)

Steiman (2018, p. 30-31) va a proponer algunas notas distintivas acerca de las prácticas de enseñanza, tomando los aportes y construcciones teóricas de otros/as autores/as, de las cuales se presentan a continuación:

a.- en tanto se consideran como una intervención dirigida, adquieren constitución de ser una actividad intencional de transmisión cultural (Davini, 2008);

b.- es una práctica contextualizada no sólo, a un espacio particular sino y, sobre todo, a un campo, un contexto cultural que incluye nociones, supuestos, expectativas y todo aquello que no solo influye en la actividad sino también en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados (Jackson, 2002);

⁸ Ferrarino, Cecilia (2021) Clase 3 “Práctica docente y prácticas de enseñanza”. Licenciatura en Educación Inicial - UNRN -

c.- es una práctica regulada (Feldman, 2010) por concretarse al interior de los sistemas educativos;

d.- expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden (Edelstein & Coria, 1995): epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según qué entra en juego comprometiendo un complejo proceso de mediaciones (Edelstein, 2002) de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento, de los agentes y la institución, de los agentes y otros agentes; y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre éstos;

e.- obedecen a una lógica que las define y le otorga una singularidad (Edelstein & Coria, 1995);

f.- suponen un tipo de mediación pedagógica (Davini, 2015) en la que quien enseña no es centro de la práctica sino mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos;

g.- adquieren forma de propuesta singular, aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social (Remedi & otros, 1988);

h.- implican explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad (Edelstein, 2002);

i.- están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social regido fuertemente por el sentido de lo práctico (Edelstein & Coria, 1995);

j.- presuponen un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular y realicen recortes disciplinarios de modo personal, fruto de sus propias historias, perspectivas y también limitaciones (Litwin, 1996);

k.- se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad (Meirieu, 2001);

Con esto quiere decir que es necesario pensar las intervenciones considerándolas como prácticas sociales y que se definen por la presencia de varios sujetos sociales. Es decir, que anticipa la imposibilidad de pensarlas en el vacío.

Por su parte, Gloria Edelstein (2011), al referirse a las prácticas de la enseñanza, menciona que “resulta impensable sin aludir a su contexto de realización” (p.1), y establece una clara distinción entre el trabajo amplio (trabajo docente) y el trabajo restringido (el trabajo de enseñar) y colocar, así como objeto referencial de él y la docente a la institución y no al

aula en particular. Por ello afirma también, al igual que Steiman, que la práctica docente incluye las prácticas de enseñanza y las mismas se dan en un contexto determinado.

Por lo que se hace necesario pensar estas prácticas de la enseñanza en clave de autoridad pedagógica, en el nivel y modalidad en el que se focalizó esta investigación.

Dado que estas prácticas en la modalidad a distancia presentan importantes desafíos y desarrollos que se acompañan de nuevas formas de planificar, interpretar y comprender el rol docente y de los y las estudiantes.⁹

En este sentido, con respecto al nivel, la autora, menciona que al analizar esas prácticas de enseñanza en la Educación Superior, se observan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden (Edelstein & Coria, 1995): epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas; y, por ello, adoptan diversos modos de manifestación según aquello que entra en juego, componiendo un complejo proceso de mediaciones (Edelstein, 2002) de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento, de los agentes y la institución, de los agentes y otros agentes y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre éstos.

En este contexto, se requieren de nuevas formas de pensar las prácticas de enseñanza, las cuales impliquen la combinación de la reflexión tecnológica y la pedagógica para desarrollar una acción didáctica en escenarios virtuales a partir del planteo de otras relaciones entre los sujetos, los espacios y los tiempos, y por supuesto con la autoridad pedagógica, en pos de la realización de una acción formativa pensada y desarrollada para destinatarios/as específicos/as en el nivel universitario.

B.- El trabajo docente: configuración del rol profesional como docentes universitarios auxiliares

En el punto anterior, y siguiendo a Steiman (2018), se tomó a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento: “Estas prácticas de enseñanza son llevadas a cabo por docentes” (p. 45).

Según la Resolución CCDEyVE N° 030/17 (Anexo I), la docencia es una profesión y un trabajo que tiene como tarea central la enseñanza de contenidos curriculares definidos en diferentes niveles. Constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Estas decisiones deben considerar la especificidad

⁹ Cuestión que se profundizará en el Cap. IV en el análisis de las voces de los y las entrevistados/as.

de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje.

En el marco de este estudio, (objetivo general), la muestra está conformada por docentes universitarios auxiliares que se desempeñan en carreras de complementación de modalidad a distancia (unidades de análisis) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

En cuanto a las misiones y funciones de los/las docentes universitarios auxiliares, según contrato, se mencionan las siguientes:

I.- Auxiliar de docencia de las asignaturas (...) en la carrera en el Ciclo de Licenciatura en Educación, en Educación Inicial o Educación Primaria dependiente de la Sede Atlántica, perteneciente al Programa de Enseñanzas Mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación - PEMTIC de la Universidad Nacional de Río Negro.

II.- Los auxiliares colaboran en el diseño del programa, los contenidos específicos de la asignatura y elaboran el material didáctico. Como así también planifican, orientan, asisten y evalúan los aprendizajes de sus estudiantes en el aula virtual, supervisados por el profesor a cargo de la materia.

III.- Evaluación de dichas asignaturas: participan del diseño del examen final presencial y corrección de los mismos, supervisados por el profesor a cargo de la materia.

Por lo tanto, se puede decir que su práctica y hacer es de nexo entre docentes y estudiantes, logrando mayor fluidez en las interacciones y comunicación de ambas partes. Como así también, ayudar al docente a evaluar el proceso que viven los y las estudiantes durante la cursada, realizar análisis del aprendizaje en los y las estudiantes; ser sostén y ayuda del proyecto pedagógico de la cátedra.

En este sentido,

Reconocer quiénes somos y trabajamos, hoy, en el campo educativo y de la formación docente requiere construir cartografías que amplían miradas de hacer, de construir lazo social, de producir rupturas en lo “ya dado” e inaugurar otros territorios formativos de subjetividades en igualdad.

En la formación docente, la construcción de autoridad como “autorización de sí” se vuelve un desafío acuciante porque es el tiempo de hacer presentes unas marcas, unas huellas que más tarde serán el sostén del trabajo de enseñar, un modo de hacer - sentir - pensar con otros/as. (Greco, 2022, contratapa)

Laura Duschatzky (2019) plantea que “enseñamos para pasar un legado, para que las nuevas generaciones puedan introducirse en el mundo a su manera y puedan hacer algo diferente. En este sentido afirma que debemos “armar nuestro equipaje de lo que nos compete y ayudar a que los alumnos y los estudiantes armen el suyo. Podemos caminar juntos, pero no podemos caminar por el otro” (p.14)

Es un rol y función que se va construyendo en el andar, en el intercambio y construcción de vínculos. No sólo en relación a los/as estudiantes, sino también en relación al docente a cargo y al equipo de trabajo.

Para ir cerrando este capítulo, se considera importante en las prácticas de enseñanza lo que sostiene Jackson, “la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (2002, p. 34). Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso”.

CAPÍTULO IV

Evidencias de la autoridad pedagógica en las Prácticas de enseñanza en modalidad a distancia.

Este capítulo tiene por intención observar cómo se evidencia la autoridad pedagógica en las prácticas de la enseñanza de la modalidad, a distancia a partir de las voces de los y las docentes entrevistados/as.

Se estructura considerando los objetivos específicos de esta investigación y la lectura que se realiza de los resultados obtenidos.

A partir de lo propuesto en el primer objetivo, se identifica cuáles son las conceptualizaciones referidas a la autoridad pedagógica y formas de construcción de la misma, y si creen que hay una crisis de esta autoridad pedagógica en la contemporaneidad.

Y, considerando lo propuesto en el segundo objetivo, se caracterizan las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia en clave de autoridad pedagógica.

Sentidos sobre la autoridad pedagógica.

Como se mencionó en el cap. II debemos estar advertidos que el concepto de autoridad, es un concepto complejo y hasta polisémico, como menciona Greco (2020), “hecho de paradojas y tensiones, de sumisión y rebeldía, de ser por sí y con otros/as”(clase 4 p. 2)¹⁰

Es un concepto que encierra alguna ambigüedad, dado que los significados que la palabra evoca son múltiples, y muchas veces se piensa en autoritarismo, obligar a algo, poder mandar, poder de dirigir, entre otros sentidos.

Sin embargo, nos menciona Greco (2020) que cuando intervenimos en educación esos sentidos habituales no alcanzan, porque educar no solo es imponer y lograr obediencia.

En algunos casos, esta es la primera distinción que realizan los y las docentes al consultarles sobre **¿qué piensan que es la autoridad pedagógica?**, considerando fundamental poder hacer esta diferenciación con el autoritarismo:

¹⁰ Greco, M B. (2020) Clase 4 “¿es posible educar sin autoridad? los nombres de una crisis de autoridad en tiempos actuales”. Licenciatura en Educación Primaria. UNRN

“tiene que ver con esa autoridad que, diferenciada del autoritarismo en primer lugar, sí, una autoridad que implica esta relación o que ese vínculo entre estudiantes y docentes sea desde el cuidado” (E3¹¹).

“hay una idea de autoridad que está cercana a la del miedo: el profe que tiene la autoridad es el que se hace respetar” “El desplazamiento desde el paradigma disciplinario hacia el de la convivencia ha ido operando también en este punto” (E4)

Es así que autoridad y autoritarismo¹²,siguiendo a Greco (2020) “se oponen, que éste es la negación misma de la autoridad porque en lugar de construir a los sujetos, los arrasa, los inhabilita como sujetos” (Clase 5 p.2),

Ahora bien, **¿de qué hablamos cuando hablamos de autoridad pedagógica? ¿cómo la piensan? ¿cómo la conceptualizan?**

De manera general se observa un consenso académico sobre cómo entenderla, caracterizarla y distinguirla.

Dentro de las respuestas obtenidas por los y las docentes mencionan que es habilitar o permitir que las cosas sucedan, destacan su aspecto relacional y el establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes como factor determinante para que esta se dé:

“...Es habilitar un lugar o permitir que sucedan cosas, donde antes no, surgir cosas eso es la autoridad pedagógica...” “...pero también es como crear, que el docente que también puede crear esto, para que suceda en un espacio de enseñanza y de aprendizaje...” (E 1)

“Tiene que ver con una responsabilidad (...) con un conocimiento que se supone que las profesoras tenemos más abarcativo o más específico de la materia...” “y también tiene que ver con ese compromiso...” (E 2)

“sea desde el cuidado, la amorosidad...” (E3)

“tiene que ver con un reconocimiento mutuo (...)la autoridad tiene que ver con la transmisión” (E4)

Se observa que la autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva en donde él y la docente juegan un rol primordial en “guiar”, “acompañar” y “habilitar”.

11 E: entrevistado/a, 3: Número de entrevista.

12 Como se ha señalado en el capítulo II.

La noción de autoridad pedagógica tiene directa relación con un modelo orientado hacia el liderazgo pedagógico, asociado con las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes; determinados a través de la construcción de vínculos cercanos, de confianza, compromiso y respeto.

También mencionan al saber y conocimiento de él y la docente como fundante en esa asimetría primaria y necesaria, que en el proceso de transmisión se irá acotando en pos de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Es así, que destacan la interrelación de variantes que se deben dar al pensar la autoridad pedagógica, desde lo relacional, vincular y el saber docente, el cual ofrece y transmite en ese entramado subjetivo que se pone a disposición con la intención de que algo acontezca de otra forma, que permita al sujeto que aprende, poder emanciparse.

De acuerdo a los desarrollos de Greco (2007), la emancipación es el tiempo de la transformación, se hace escapar a la repetición y, por ende, no es un pasaje de un estado a otro. No responde, de este modo, a una dualidad dicotómica, sino que conlleva en sí misma la idea de movimiento (en Lisnevsky, Ariana 2011 p.332) La emancipación implica creación. Es dar un lugar a otro, autorizarlo y en esa autorización, que inscribe marcas en la subjetividad, el sujeto se posiciona, toma su lugar en la escena de la cual él mismo es parte. Esto también equivale para los docentes, ya que ellos mismos -según plantea Giroux (2003)- necesitan autorizarse como intelectuales emancipadores.

En algún caso se la menciona como un *“tema álgido ...complejo” (E 5)*, que necesariamente se construye en tanto recorrido a realizar *“hay una parte que pone uno como propuesta, pero hay otra parte que tiene que aparecer en función de lo que le interesa...moviliza”*.

En este sentido, hay algo que aparece en torno a la construcción, la creación, no como algo dado, y que alguien posee, sino más bien como algo a construir en un tiempo y espacio determinado, con un grupo específico. Se empieza a abandonar la idea de algunas generalidades en torno a la categoría para poder pensar y reflexionar sobre lo particular en cada práctica de la enseñanza situada.

Es así, que al ser consultados/as sobre **si la conciben como una creación, construcción o algo dado**, hay una clara y unánime posición al respecto. Consideran la necesidad de pensar la posibilidad de construir una autoridad pedagógica que habilite

experiencias de formación emancipadora e incite a la búsqueda de nuevos significados a las prácticas docentes en la universidad en general, y en la modalidad a distancia en particular.

Al respecto de esto, mencionan:

“es una construcción, y como tal, muy cuidadosos, por muy artesanales en su construcción” (E 1)

“empezas a construir tu modo de autoridad” (E2)

“se construye. Y en realidad es que la tenemos que ir construyendo permanentemente, el docente con uno mismo, pero también con cada grupo ”“que no es algo dado”. (E 3)

“hoy pasa más por la construcción de un vínculo con los y las estudiantes, y entre ellos y el saber” (E 4)

“lo construimos todo el tiempo hacia nosotras, hacia el estudiante y hacia el equipo de trabajo” (E 5)

Por lo que van mencionando, para los y las docentes es una construcción compleja y atenta, con muchas variantes que se ponen en juego a la hora de la práctica.

Construcción que implica tanto la propia práctica docente y experiencias personales, como la transmisión y prácticas de enseñanza en general. Una construcción que es individual y colectiva, cuando se trabaja en equipos docentes; que es general y particular para cada grupo de estudiantes; situada, en tiempo y espacio. Una construcción que habilita al estudiante, pero también al docente en su rol y función.

También acuerdan que hay una crisis de la autoridad pedagógica, desde una mirada más amplia y general que termina erosionando y poniéndola en cuestión. Al respecto mencionan que:

“Hace años se viene hablando de la crisis del sistema educativo, incluso de las crisis de las instituciones, de la postmodernidad. En la medida en que estas instituciones están tensionadas, todo lo que incluye y suceda en el interior, obviamente que van a estar tensionadas” “son todas categorías que en la medida en que la sociedad va avanzando hay que ir pensándolo, el concepto de enseñanza,

aprendizaje, de autoridad pedagógica hay que ir revisándolo y tensionando constantemente” (E3)

“En la época de antes al docente ya se le adjudicaba un saber”

“En relación a este punto también hay un clima de época de revitalización y la sospecha de todo que en mi opinión ponen en crisis cierta representación del rol docente” “creo que hay una serie de discursos sociales que apuntan al cuestionamiento de la figura del docente, que son tildados de ineficientes, desactualizados, incapaces, vagos...el avance de esos discursos también contribuye a erosionar la autoridad pedagógica” (E4)

Hoy se habla de una crisis por la que atraviesa este concepto, tanto a nivel social como dentro de la institución educativa, no siendo una tarea fácil de llevar a la práctica. La autoridad ya no comanda, sino que en las relaciones interpersonales dominan tendencias hacia la indiferencia, independencia e individualismo; “los adultos han perdido autoridad sobre las nuevas generaciones y lo mismo ha ocurrido entre los y las docentes y sus estudiantes. Por este motivo los y las docentes consideran a su autoridad como una conquista que debe renovarse constantemente a través de la escucha, el respeto, la comprensión, el diálogo y la construcción. Este debe poder interesar, motivar, movilizar y cautivar a sus estudiantes, al mismo tiempo que debe reconocer el potencial en cada uno de ellos y ellas” (Aizenberg, Alvarellos y Scordamaglia, 2012, p. 20)

Es por esto, como se mencionó en el cap. III, “ejercer la autoridad implica un “estar allí” haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que solo cada estudiante puede hacer (ni siquiera todos juntos de la misma manera), una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación” (Greco 2016, p. 47).

Caracterización de las prácticas de enseñanza.

En relación al segundo momento propuesto en el presente capítulo, en relación a las prácticas de enseñanza, y en línea con los planteos del primer momento, en concordancia con el marco teórico desarrollado, se piensa que las prácticas de enseñanza implican una transmisión, lo que constituye la fuerza del lazo. Para que esta transmisión se dé de manera significativa se requiere de alguna autoridad efectiva, la autoridad entendida como la autoridad emancipadora (abordada en el capítulo II) tiene que ver con el futuro y

con el cambio. Una autoridad pedagógica que habilite, que ponga a circular una cierta forma de relación con el saber para enseñar. Lo que requiere un trabajo de él y la docente, del adulto/a consigo mismo/a, en su relación con el saber y con la enseñanza.

Cuestiones que, como se ha venido mencionando, cobran un plus en el nivel universitario con modalidad a distancia. Un plus que está dado por el contexto, la interacción, los vínculos, el tiempo, entre otros factores que se entrecruzan y enlazan de manera distintiva en estos contextos académicos.

En este punto, al ser consultados/as sobre la autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en el nivel universitario y en la modalidad a distancia, en relación a sus peculiaridades, mencionan que:

“creo que tiene otras características...Asume otras características o hay que trabajarla tal vez desde otro lugar. Me parece que es una cuestión de equipo” (E1)

“lo que la virtualidad no te permite es el contacto cotidiano, el estar, el conversar” (...) *“hay momentos en que necesito una instancia más cerca con las estudiantes” (E2)*

“es más complejo, es mucho más complejo con ‘otro idioma’ (...) porque esa no identidad a veces da impunidad para el estudiante (...) No sé si es mejor o peor que la presencialidad, pero distinto y todo se juega distinto” (E3)

“en la educación a distancia todo esto se hace más complejo porque a mi modo de ver el ayudante tiene que ver mucho con el vínculo y la presencia” (...) *“Y quienes nos hemos formado casi toda la vida en instituciones presenciales y en el cara a cara tenemos menos herramientas para comprender y ejercitar esas formas de estar presentes y construir vínculos en entornos virtuales” (E4)*

“lo que creo que complejiza es que esperan del otro lado” (E5)

“Me parece que en la modalidad virtual es un poco más compleja porque los momentos de conexión de cada una son diferentes. Como, más allá de los días concretos de presentación de clases, la conexión e intercambio se puede realizar durante toda la semana, e incluso fin de semana, esto implica una atención particular por parte de nosotras, pero también y sobre todo, una comunicación clara de la dinámica, espacios de

intercambios, momentos, de las decisiones que tomamos como profes, de los acuerdos que establecemos y/o consensuamos. (E6)

Es así como la construcción de la autoridad pedagógica en estas prácticas de la enseñanza cobra una complejidad significativa, que le otorga el nivel (universitario) y la modalidad (a distancia) y, como se juegan ambas en ese espacio, tanto es así que “parece otro idioma”.

El desafío pedagógico que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel, 2018).

El proceso de enseñanza es un proceso de comunicación. Su desarrollo así concebido implica tener en cuenta los medios y sus diversas modalidades. Poder estructurar y planificar esta transmisión permitirá que algo de eso “complejo” se resignifique y potencie la comunicación.

Las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia cuentan con varias herramientas de comunicación. Primeramente, con el aula (entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje) y, dentro de ella, una serie de recursos que permiten diversas interacciones a partir de las propuestas didácticas.

Esta modalidad implica desarrollos de nuevas formas de planificar, ejecutar y comprender el rol docente y la clase misma.

“Un aula virtual (...) puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje” (Barberá, 2004, p.91); lo que supone incorporar el dominio de habilidades digitales como saber buscar, seleccionar, compartir, gestionar y producir contenidos, el conocimiento de herramientas y entornos digitales con potencial educativo y el uso de dispositivos digitales.

Es así que, trabajar en la modalidad a distancia, implica manejar las variables del espacio y el tiempo con otras lógicas: complejas (como mencionan los y las docentes), dialécticas y, a veces, contradictorias. Al respecto Edelstein (2002) menciona, “Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la

caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (p. 470)

Por esto, el modo en el que los y las docentes abordan y acompañan la propuesta pedagógica podría facilitar el desempeño de los y las estudiantes, resignificando los espacios y poniendo en marcha distintas propuestas que van ensayando desde sus prácticas de enseñanza;

“cuando uno tiene algún tipo de intervención, la que diríamos sincrónica, es diferente la construcción de la relación que uno establece con el estudiante ... la vinculación, la relación, el diálogo” (...) *“Con una compañera empezamos también a diversificar, por ejemplo, las formas de la devolución. Entonces hacíamos devoluciones escritas y a veces grabábamos, hacíamos videos... ahí los estudiantes también nos agradecían mucho porque entendían que a veces la oralidad devolvía de manera diferente. Esto es como que humaniza un poco el vínculo en lo que es la educación a distancia” (E1)*

“tal cual, por eso digo lo de lo de acercar también, digamos, lo corporal, ¿no? O sea, la voz, el gesto, la mirada, que eso es lo que se pierde en la virtualidad. Entonces, ¿cómo hacemos para que eso de alguna manera esté también, ¿no? Pues si no somos palabra escrita y nosotros somos mucho más que palabra escrita, los sujetos, ¿no? (...) *“Porque necesitamos esa otra estancia.” (E2)*

“ha sucedido cuando le hemos encontrado la vuelta a los foros. En un principio los foros eran obligatorios con consignas escritas en donde aparecía todo copie y pegue y no había encuentros” (...) *“Luego propusimos otros tipos de encuentros, y se generan encuentros súper interesantes. Encuentros en donde se vincula realmente la práctica con la teoría. Encuentros en donde... preguntan al profe esto de, “mira, no entiendo, no lo comprendo”, podemos, nos adjudican ese saber sobre, o esa instancia en la que ya tuvo que pasar” (E3)*

“cada una de estas intervenciones y seguimiento de trayectorias; moderación de foros, clases sincrónicas y devoluciones atentas y dedicadas a cada estudiante implican distintas formas de cercanía y presencia en las que se ponen en juego por un lado mi propio dominio de los saberes específicos del campo, mi capacidad para transmitirlos y generar entusiasmo por ellos, y por otro la cercanía de saber quiénes son los otros/as; qué

les interesa, qué grado de apropiación van construyendo sobre los saberes; qué experiencias relacionadas con ellos tienen” (E4)

“cuando aparecen otras posibilidades entienden que pueden preguntar lo que quieran, que podemos despejar otras dudas, que pueden aparecer intereses distintos a lo que estamos hablando. Cuando algo de eso aparece, obviamente que yo me he dado cuenta incluso en cursadas donde yo haciendo la evaluación final tuve un poco más cerrada esa situación o no, porque también depende de cuánto abre uno el panorama. cuando algo de eso aparece la dinámica es distinta, eso es lo que noto yo. Y es lo que me voy tomando como año a año de experiencia, es decir, bueno acá dónde lo generé y con qué dispositivo, con qué propuesta, qué intervención” (E5)

“Y creo que se enseña a través de gestos, experiencias, relaciones, lazos. Cuando promovemos actividades en las que invitamos y fomentamos la participación activa de todos, a la reflexión y análisis, pero también a la escucha atenta de los otros... Cuando recuperamos las voces y planteamos contrapuntos para vincular ideas de unos con ideas de otros, dando cuenta del valor de la opinión, reflexión, idea particular y personal para el grupo... Cuando logramos reconocer las inquietudes e incomodidades, y no hacemos oídos sordos, sino que reconocemos allí algún tipo de conflicto al que hay que nombrar, analizar, pensar entre todos, para poder darle una resolución, una vuelta que permita recuperar el sentido de estar allí todos juntos compartiendo ese espacio formativo, reconociéndonos humanos... Creo también, muchas veces, explicitar el sentido y los propósitos de esas actividades, tomarnos el momento para compartir conclusiones de las experiencias que vivimos, resulta fundamental también en la enseñanza de la AP. Estas son las formas que yo encuentro.” (E 6)

Consideran imprescindible realizar mediaciones en las propuestas en la modalidad a distancia, de este modo despliegan y ensayan diferentes estrategias para posibilitar los aprendizajes:

- ✓ Negociar significados con los y las estudiantes,
- ✓ Brindar acompañamiento individual y grupal,
- ✓ Considerar las trayectorias individuales y los recorridos grupales,
- ✓ Permitir el intercambio de lo aprendido a través de diferentes maneras y vías,
- ✓ Generar un clima de confianza,

- ✓ Repensar las estrategias didácticas planteadas a partir de la singularidad del grupo,
- ✓ Flexibilizar los tiempos,
- ✓ Pensar y diseñar devoluciones donde se humanice el contenido.

Siguiendo a Steiman (2010) menciona que las prácticas de enseñanza son “el trabajo docente en la práctica pedagógica que supone una interacción en el mundo personal de los y las estudiantes proponiendo algún tipo de “actividad” que le facilite la apropiación de un contenido curricular”.

En relación a esto, y como se viene evidenciando en sus voces, los y las docentes van mencionando que muchas veces han propuesto otro tipo de actividades y encuentros sincrónicos virtuales para posibilitar el vínculo, la devolución, la humanización de lazo.

La enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2002, pp. 468-469)

Entonces, podemos decir que la autoridad pedagógica se evidencia en las prácticas de enseñanza, se vincula y se juega en medio de relaciones y lazos entre personas e instituciones, en vínculos que contienen posiciones diferenciadas, en un espacio y tiempo determinado, entre quienes recorrieron un camino y quienes están iniciando, entre quienes habitan en ella. La autoridad pedagógica se inscribe en la posibilidad de transmisión de un saber en contexto por lo que se juega en las estrategias que los y las docentes ensayan y despliegan en sus prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO V

A manera de culminación.

¿Se puede hablar realmente de un final?; ¿de una conclusión?, si aún continúo aprendiendo, sigo hablando, escribiendo, equivocando, corrigiendo (...)

Prefería decir, a manera de culminación, ya que no hay principios ni finales absolutos (...).

Al no hablar de final en sí me supone considerar a estas instancias como una etapa que debe culminar para dar comienzo a una nueva.

M.L. Alberto Fontan (2006, p.182)

La presente investigación tomó como punto de partida la autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en carreras de complementación de modalidad a distancia de la Universidad Nacional de Río Negro. Desde allí se fueron planteando varios interrogantes para abrir sentidos a la indagación y abordaje de sus objetivos.

De esta manera, su objetivo general fue conocer cómo los y las docentes universitarios auxiliares construyen la autoridad pedagógica en sus prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia.

En este sentido, antes de indagar la construcción, conceptualización y distinción sobre la de autoridad pedagógica y la caracterización de las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia, se realizó un desarrollo conceptual que permita comprender desde dónde partimos a la hora de hablar de autoridad pedagógica y prácticas de enseñanza, entrelazado de manera transversal el nivel (universitario) y la modalidad (a distancia).

Adoptando, para los fines de esta investigación, una noción sobre autoridad pedagógica que articula la transmisión, la igualdad, el reconocimiento, la confianza y la emancipación. Es por esto, y siguiendo a Greco (2016), “es que hablar de la autoridad pedagógica es fundamentalmente hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y lo que entre ellos ocurre en el espacio del vivir juntos” (p.15).

Es así que acordamos con la autora en “pensar que enseñanza y autoridad pedagógica se entrelazan en una trama compleja de relaciones entre subjetividades y objetos específicos” (Greco, 2013, p. 32).

Una vez realizado el planteamiento del problema y explicitado el marco teórico, se realizaron las entrevistas a los y las docentes universitarios auxiliares. La selección de la población estuvo dada considerando las misiones y funciones que tienen en el cargo; desde

la cuáles se puede inferir que su práctica y hacer es de nexo entre docentes a cargo de la asignatura y estudiantes, logrando mayor fluidez en las interacciones, vinculación y comunicación de ambas partes, colaborando en el acompañamiento de las trayectorias y evaluación del proceso que viven los y las estudiantes durante la cursada de la asignatura.

Por medio de entrevistas semiestructuradas se obtuvieron resultados que permitieron comprender la problemática planteada que dio inicio a la investigación.

Entre los resultados se observa que los y las docentes a la hora de hablar sobre autoridad pedagógica piensan en la interacción entre docente y estudiante, en el vínculo entre él y la docente con los y las estudiantes. En este sentido, se afirma lo planteado sobre que para que se presente la autoridad pedagógica se requiere de profesores/as y estudiantes en situación de interacción que construyan una realidad social por medio de comunicaciones. La comunicación es fundamental para la enseñanza como transmisión de conocimiento.

Piensan en una autoridad pedagógica que se construye constantemente a partir de lo situacional de las prácticas de enseñanza, desde un trabajo artesanal que permita la codificación de eso que aparece como complejo en el intercambio.

A su vez, han resaltado de manera exponencial la oportunidad que les ha permitido la posibilidad de reinventar y repensar, en diálogo e intercambio constante con él y la docente a cargo de la cátedra, las estrategias que se llevan a cabo para así poder lograr el proceso de aprendizaje.

Los y las docentes manifiestan que han modificado y fortalecido la comunicación con los y las estudiantes, lo que llevó al establecimiento de vínculos que permitieron trabajar consultas, dudas o devolución de actividades. Estas últimas muchas veces eran recibidas de manera hostil por los y las estudiantes que en un diálogo compartido cara a cara (desde la virtualidad) son resignificadas y puestas en valor.

Ponen el acento en la humanización del vínculo en las prácticas de enseñanza con modalidad a distancia, el cual permita trabajar de manera conjunta y constructivamente sobre las distintas propuestas de la materia. Propuestas que los y las estudiantes valoran a partir de sentirse escuchados/as.

Esto significa que la autoridad no es algo dado, sino que se construye en cada acto pedagógico, permitiendo al otro/a emanciparse en el conocimiento.

Una autoridad pedagógica que se fortalece en cada práctica de enseñanza mientras haya docentes dispuestos a la reflexión de la práctica docente, donde hay que seguir

innovando sobre las distintas estrategias para optimizar los canales de comunicación que posibiliten una interacción continua entre docentes y estudiantes al servicio de la transmisión, sin lo cual no podríamos hablar de autoridad.

Quedará para trabajos futuros, analizar la cuestión desde perspectiva de los y las estudiantes en estos ciclos de complementación; por mencionar alguna arista interesante de indagación. Dado que la temática abordada, a medida que se va desplegando, ofrece reflexiones que como docentes no debemos perder la oportunidad de recorrer y conocer.

Cuestiones que nos permiten revisitarse las prácticas de enseñanza en pos de fortalecer el acompañamiento a las trayectorias y la construcción de aprendizajes significativos;

“Nos proponemos seguir pensando nuevas formas y figuras que ayuden a recrear el ejercicio de la autoridad. Parece indispensable para ello, en tiempos de transformación, revisar la relación consigo mismo y con la propia época, los modos de mirar la actualidad, la historia singular y colectiva que nos trajo hasta aquí (...)” (Greco, 2016, p. 50)

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERÁ E., BADIA A. (2004). Educar en las aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Editorial A. Machado Libros.
- CONTRERAS DOMINGO, J (1990): “Enseñar para aprender”. Cap.3. En: Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Edit. Akal Universitaria.
- DE PASCUALE, R. (2016). “El oficio docente hoy y la obstinación de enseñar”. Revista Novedades Educativas | N° 300-301 | diciembre 2015 / enero 2016
- DUSSEL, I. Y CARUSO M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana
- DUSSEL, I (2011): “Usos de las nuevas tecnologías en las aulas: experiencias y alternativas”.Cap 3. En Aprender y enseñar en la cultura digital. Santillana. Buenos Aires.
- EDELSTEIN; G (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”.Cap. 3. En Camilloni, A, y otras: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires
- EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza. Revista Perspectiva, Vol.20, N°.02, pp.467-482.
- GRECO M. (2013) “Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo de pensamiento”. Cap. 2. En: La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje. Noveduc. Buenos Aires
- GRECO M. (2016) “La Autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens Ediciones, 2007. 5 reimpresión, 2016.
- GRECO M. (2022) “La Autoridad como Práctica -Encuentros y experiencias en educación y formación docente-. Homo Sapiens Ediciones, 2022.
- HERNÁNDEZ, F. SANCHO, J.(1989): “Un nuevo profesorado para un nuevo contexto educativo”. Cap. I. En: Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós. Barcelona. -
- SCOLARI C. A. (2018) Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. En revista Trayectorias Universitarias |VOLUMEN 4 |N° 6 (2018).

- STEIMAN, J. (2005) Libro: ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- STEIMAN, J. (2018) "Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–" Miño y Dávila srl/Miño y Dávila editores sl. Buenos Aires.
- LITWIN, EDITH (2009) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós Editores, Voces de la Educación. Buenos Aires, 2008
- MAGGIO, M (2018):“La era de la invención”. Cap.1. En: Reinventar la clase en la universidad. Paidós. Buenos Aires.
- RANCIÈRE, J. (2013) El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial
- SAMPIERI (1994) Metodología de la investigación Cap.8. Cuarta edición.
- TENTI FANFANI, E. (2004) Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Todavía N° 7.
- TERIGI, F. (2012) La enseñanza como problema político. En: Frigerio y Diker, comps. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc y CEM
- ZABALZA BERAZA M. A. (2012) El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (1), enero-abril 2012, 17-42

CLASES LEI – LEP Universidad Nacional de Río Negro.

Greco, M B. (2020) Clase 4 “¿es posible educar sin autoridad? los nombres de una crisis de autoridad en tiempos actuales”. Licenciatura en Educación Primaria. UNRN

Greco, M B. (2020) Clase 5 “Autoridad no es autoritarismo. ¿Una autoridad que promueve igualdad?” Licenciatura en Educación Primaria. UNRN.

Ferrarino, Cecilia (2021) Clase 1 “Acerca de la mirada situacional en la enseñanza”. Licenciatura en Educación Inicial - UNRN –

Ferrarino, Cecilia (2021) Clase 3 “Práctica docente y prácticas de enseñanza”. Licenciatura en Educación Inicial - UNRN -

Modelo de entrevistas a docentes universitarios auxiliares.

Preguntas:

- 1.- ¿En qué piensan cuando hablan sobre autoridad pedagógica? ¿Cómo conceptualiza la autoridad pedagógica?
- 2.- Origen y fuente de la autoridad pedagógica:
 - a. ¿Cómo está compuesta, donde se origina, de qué depende?
 - b. ¿La autoridad pedagógica se crea, se piensa, se construye?
- 3.- ¿Considera que hay una crisis en la actualidad de la autoridad pedagógica?
- 4.- ¿Cómo se evidencia esta autoridad pedagógica en las prácticas de enseñanza en la modalidad a distancia?
- 5.- ¿Considera que se da de forma distintiva la autoridad pedagógica en la modalidad a distancia?
- 6.- ¿Recuerda alguna situación en que la AP estuvo en juego?

Algo más que desee agregar.