



ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LÍMITES, EN EL ÁMBITO ESCOLAR

**Autores: Dra. Mirtha Cucco García, Lic. Viviana M. Casih,
Mtr. Oel Hernández Laguna**

**CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2019
"Encuentro internacional por la unidad de los educadores"
La Habana, Cuba**

CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2019. CUBA
TEMÁTICA: APORTES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN AL
DESARROLLO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
Simposio 12: Las Ciencias de la Educación y su contribución a la calidad
de los Sistemas educativos

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LÍMITES, EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Autores:

Dra. Mirtha Cucco García. Dra. en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Autora de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC). **Institución:** Centro de Desarrollo de Salud Comunitaria "Marie Langer". **País:** Argentina-España.
Correo: mirthacuc@gmail.com

Lic. Viviana Marcela Casih. Lic. en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba. Especialidad en Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios. **Institución:** Centro de Desarrollo de Salud Comunitaria "YVY Marané"- Asoc. Sagrada Familia. **País:** Argentina.
Correo: vivicasih@gmail.com

Máster Oel Hernández Laguna. Máster en Ciencias de la Educación. Coordinador de la misión educativa cubana en Argentina. **Institución:** MINED. **País:** Cuba. **Correo:** oherandezl3001@gmail.com

RESUMEN

Desde la investigación permanente, desde hace más de 40 años, encontramos importantes indicadores en el ámbito escolar, que revelan grandes distorsiones tanto en la concepción como en el ejercicio de la autoridad, con graves consecuencias en el proceso de crecer. Es además uno de los temas más requeridos.

Entendemos la autoridad como el ejercicio de aquella función que delimita los lugares de cada uno en función de las necesidades de alumnado y profesorado. Esta concepción da otro cuerpo y sentido a las normas. Cuando hay arbitrariedad en relación a las necesidades, hay autoritarismo y podemos identificar mecanismos que desdican la autoridad como el doble mensaje, el chantaje, la justificación, las excesivas explicaciones, la paridad o el repetir las cosas muchas veces.

El inadecuado ejercicio de la autoridad obtura desarrollos de capacidades, de autonomía de pensamiento, de vínculos saludables, de asunción de responsabilidades sociales o de la búsqueda creativa de soluciones a los problemas. El trabajo de estos criterios con el profesorado arroja resultados muy importantes y el profesorado ve en el manejo de la autoridad una herramienta de inestimable valor que centra la tarea y el rol.

Palabras Clave: Rol docente. Autoridad. Límites. Crecer-aprender. Autonomía.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 40 años realizamos un proceso de investigación permanente sobre el rol del educador/a. Contemplando diferentes momentos históricos, distintas realidades nacionales, con sus diferencias sociales y culturales, han emergido algunos denominadores comunes propios de la lógica hegemónica, que muestran un rol asignado-asumido perfilado por la omnipotencia-impotencia (ser maestro/a, padre/madre, consejero/a, alguien con muchas manos, atender a todos y cada uno/a, tener disponibilidad absoluta y siempre con buen ánimo, sonrisa a flor de piel, afable y comprensivo/a..., a la vez que con grandes niveles de desgaste). La asunción de este rol desmarca la tarea educativa, desdibuja su perfil docente-metodológico, e incide directamente en la posición del docente y por consiguiente en su capacidad de hacer un adecuado ejercicio de la autoridad y puesta de límites (Cucco, 1999).

Nuestros Programas ProCC contribuyen a brindar algunas herramientas sobre la tarea educativa y el rol del educador/a; que permiten el análisis crítico del rol asignado-asumido y el trabajo de algunos ejes claves que centran su tarea, pudiendo valorarse cambios muy significativos en el desempeño creativo y un menor nivel de desgaste. Entre estos ejes, el tema del ejercicio de la autoridad y los límites ocupa un lugar central.

DESARROLLO

En primer lugar, nos interesa hacer algunas breves precisiones respecto a la relación entre **crecer, desarrollo de la autonomía y límites y la función del adulto/a**. Rescataremos (Cucco, 2012) sobre todo el papel que cumplen los límites desde su función estructurante del psiquismo, en el proceso de humanización.

A lo largo de la espiral del crecimiento, los límites van permitiendo operar el tránsito desde la **indefensión y la dependencia a la adquisición de autonomía**, y hablamos, por tanto, de “límites para que los niños/as crezcan, no para que obedezcan”.

(...) En el proceso de crecer es esencial el papel que en los vínculos tempranos ocupa el proceso de **fusión-separación** y lo transicional, ya que permite el pasaje de un estado de indefensión-dependencia, a un estado creciente de autonomía, que va conformando la capacidad de representarse como separado y diferenciado. El niño/a va adquiriendo, en este proceso, la noción de realidad como espacio exterior no reductible al propio, encontrando a su vez el yo su unidad y su límite (Cucco, 2012)

En este sentido, definimos el proceso de crecer (Cucco, 2006, p. 88) “como un camino de sucesivos desprendimientos hacia la autonomía desde cada nueva capacidad adquirida”.

Para que este yo pueda devenir se pone en juego el narcisismo y la capacidad de triangular de los/as adultos/as, capaces de ir generando las sucesivas y adecuadas **separaciones** de acuerdo a los grados crecientes de desarrollo del niño/a. Es decir, que el adecuado interjuego entre los momentos de fusión y separación, dependerá de la acción del adulto que, a través de los límites adecuados, facilitará o no su función estructurante para la formación del incipiente aparato psíquico en el niño/a. Se hace necesario también el saber

identificar los diferentes momentos de “prendimiento-desprendimiento” (Cucco, 2012).

Para que estos “desprendimientos” sean saludables es necesario asegurar el mantenimiento de cierta constancia en la relación con los adultos/as referentes, constancia y movilidad a su vez, ya que el vínculo se va reacomodando permanentemente en función del desarrollo de la creciente autonomía del niño/a. Es **a través de los límites y del ejercicio de la autoridad** como se opera la separación y la delimitación de los nuevos “lugares”. En este sentido, concebimos la autoridad como aquella función que gestiona el lugar de cada uno/a en función de las necesidades de ambas partes del vínculo

Desde aquí la separación debe ser sostenida con **firmeza**, sin dar **lugar a la esperanza** operando con límites claros, ya que (Cucco, 2012), “si ‘el chupete se lo comió el gato’, el niño/a entenderá que no lo tiene por algo accidental y no porque se acabó el tiempo del chupete”. Sin dejar de resaltar la complejidad de este proceso, las grandes dificultades que observamos hoy en la crianza no responden tanto a esa complejidad, como al desconocimiento importante de estos procesos que deberían constituir un saber básico y necesario de la población en general. Y, por otro lado, indicadores actuales como la fragilidad narcisista y la inhabilidad en el sostenimiento de un vínculo, el cortoplacismo, la inmediatez y la descualificación de lo procesual, el vacío de normas y la futilidad del esfuerzo, la pérdida de sentido, etc., no garantizan que los adultos/as primordiales sean capaces de reacomodar permanentemente su lugar, acorde a los avances de la creciente autonomía del niño/a y haciendo un buen ejercicio de la autoridad. Más bien hoy muchos adultos/as actúan desde la sobreprotección, desconociendo necesidades y desde las promesas de abastecimiento absoluto y abdican de su lugar y los niño/as “todo lo que quieren pueden conseguirlo”, desajustando sus lugares, en lugar de que “todo lo que el/a niño/a puede, tiene que hacerlo”. Esto conlleva que el adulto/a no sostiene con certeza su tarea y desde una tarea no legalizada incurre en mecanismos que desdican la autoridad como el doble mensaje, el chantaje, la justificación, las excesivas explicaciones, la paridad o el repetir las cosas muchas veces (Cucco, 2012).

Estos indicadores que se dan en el ámbito familiar tienen su correlato en el ámbito escolar con las especificidades propias de ese ámbito. Es para el educador/a uno de los temas más polémicos que atraviesan su tarea, con consecuencias significativas en el propio proceso de aprendizaje y en relación a su desgaste.

Adjuntamos esquema (Sáenz, 2017).

EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LOS LÍMITES.

AUTORIDAD *no* AUTORITARISMO



Función que delimita lugares según

NECESIDADES



DE LA TAREA:

LEGALIZADA Y SIN ARBITRARIEDAD



- NO DOBLES MENSAJES
- NO PARIDAD
- NO CHANTAJE
- EXPLICACIÓN SÍ / JUSTIFICACIÓN NO
- NO REITERACIÓN Firmeza – A tiempo – Sin enfado -- EL “1 – 2 – 3”

LÍMITES

NO para que obedezcan o por disciplina
sino PARA CRECER

Entendiendo la clase como GRUPO

Algunos Indicadores¹ relevantes en relación al ejercicio de autoridad y límites en el ámbito escolar son:

Distorsión en el ejercicio de autoridad y límites.

Múltiples expresiones de conflicto en el ejercicio de la autoridad.

Identificación de autoridad con autoritarismo.

Ejercicio de autoritarismo al no tener en cuenta las necesidades de ambas partes, desde la tarea.

Diversas formas que desdican la autoridad, entre ellas la paridad, chantaje, justificación, la reiteración, otras.

Confusión entre límite y norma.

Búsqueda de soluciones fallidas a través de reglamentos de régimen interno.

Poca conciencia del disciplinamiento escolar hegemónico que ejerce como docente, antagónico a un ejercicio de la autoridad saludable.

Situando una experiencia. En los últimos cinco años hemos implementado el Programa ProCC sobre la problemática educativa actual, trabajando con docentes de distintos niveles, inicial, primario y medio, y en diferentes instituciones ubicadas en distintas regiones de Argentina. Algunas de ellas en grandes urbes, en pequeñas ciudades y en zonas semi rurales. En todos los casos la implementación de dicho programa ha tenido altos niveles de

¹ Programa ProCC: La tarea educativa. Retos y contradicciones actuales.

aceptación entre los docentes, refiriendo que el mismo está en sintonía con las problemáticas con las que se enfrentan en el día a día y que, además, les brinda herramientas metodológicas para operar y modificar su práctica profesional. Aplicamos el Programa ProCC de diez reuniones que se desarrolla con frecuencia semanal (u otras modalidades), que aborda temáticas tales como el rol docente, encrucijada familia-escuela, la conformación de la subjetividad de los niños/as hoy, el tipo de aprendizaje hegemónico que promueve la escuela, una mirada grupal de la clase. La reunión cuarta problematiza y reflexiona acerca de la autoridad y los límites, que es puntualmente lo que queremos focalizar en esta presentación. Va esquema de la reunión.

REUNION 4². EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD Y LOS LÍMITES

OBJETIVO. Adquirir criterios para un saludable ejercicio de autoridad.

CONTENIDOS. El ejercicio de la autoridad y los límites. Algunos criterios.

(25') Momento inicial

(5') Informal

(25') Formal. Rueda inicial: procesamiento de emergentes y devolución de la Coordinación focalizando la mirada hacia la necesidad de centrar la tarea.

(30') Momento de planteamiento temático

Recurso metodológico indicado: Juego dramático "La/el docente entra en la clase". Escena con consigna semiestructurada. 6 personas que asumen cada uno/a el personaje de un docente que inicia una clase desde diferentes roles. Otras 6 personas son alumnado. Se elige un grado.

(10') Caldeamiento inicial y preparación de la escena.

(10') Representación de la escena. Soliloquios.

(10') Comentarios.

(45') Momento elaborativo. (30') Devolución de la Coordinación. La legalización de la tarea y su relación con la posición de autoridad. Elementos que desdican el ejercicio de la autoridad: doble mensaje, chantaje, justificación, excesivas explicaciones, paridad, reiteración. Recurso del 1, 2, 3.

(15') Subgrupos: de tres personas, para que piensen en ejemplos de cómo se desdice la autoridad.

(10') Momento de integración, evaluación y cierre. Rueda final.

Desarrollo de la escena: cada docente entrará e intentará comenzar la clase y tras breves minutos sale y pasa el siguiente. Mientras transcurre la escena se realiza un registro de las expresiones y actitudes para identificar su posición en relación a la autoridad y a la tarea. Se valora por ejemplo si se dan situaciones de paridad, si se ponen a la defensiva, si resultan amenazantes, si recurren al chantaje. De los registros obtenidos en los talleres vamos a compartir, una pequeña muestra de las entradas a las escenas y los comentarios posteriores a la misma.

Algunos de los personajes docentes entran al aula preguntando a sus alumnos/as: "*¿Han venido con ganas de trabajar hoy?*" "*¿Hacemos silencio?*"

² Programa ProCC: La tarea educativa. Retos y contradicciones actuales.

“¿Trabajamos un poquito y después un rato libre?” “¿Ya tienen el libro?” “¿Hola pichones cómo están?” “¿Cómo pasaron el fin de semana?” “¿Vieron las olimpiadas?” “¿Hicieron las tareas?” “Hola mis amores, ¿Qué hicieron el fin de semana?” “Les voy a contar qué vamos a hacer, y ustedes ¿Qué quieren hacer?” Mientras se pasean por la clase como tocando a cada uno/a para controlar desde ese acercamiento físico, mientras intentan “ganárselos”.

Otros personajes de docentes realizan la entrada a escena diciendo: *“Llegaron tarde”, “Vamos a trabajar”. “Repetir el saludo en francés”. “Como saben tenemos lección y se evalúa”. “Buenos días, se pueden parar para saludar”. “Les voy a indicar los temas para estudiar”. “Voy a tomar asistencia”. “No estoy pintada” “Buenos días, saquen el cuaderno de comunicado”.* Estos personajes se mantienen más bien en la “tarima” tomando distancia con otro estilo de estar a la defensiva.

Luego de la escena, los/las participantes realizan comentarios sobre las mismas. *“Qué fácil vincularnos desde la relación y que difícil desde el conocimiento”, “si metemos eso la energía cambia”, “como alumna me daba lo mismo cualquier profesor”, “sentí ahogo, ni los docentes, ni los alumnos querían estar en el aula”, “el aula asfixia”, “el aula genera tensiones”, “los alumnos van recibiendo a uno/a y a otro/a y se tienen que adaptar”, “uno está expuesto, como desnudo frente a los alumnos/as y ellos miran desde la trinchera y yo no tengo trinchera”, “yo soy más estricto que el personaje y por otro lado busco que ellos se sientan cómodos, ese equilibrio cuesta”, “busqué generar un factor sorpresa y eso funcionó un poquito”, “como alumno o alumna estudiar cosas que no tienen sentido pero que hay que estudiarlas lo mismo”, “los alumnos tienen que seguir a cada profesor o profesora con su forma de ser a lo largo de los años, esto debe ser agotador”, “todos adaptados al uso de los tiempos de manera antinatural y enloquecedora”.*

Luego de estos breves comentarios, se comienza con el Momento elaborativo del taller y el coordinador/a realiza una devolución a partir del análisis de las escenas. Se hace una interpelación acerca de hasta dónde el o la docente tenía legalizada la tarea y hasta dónde buscaba “convencer” o “imponer” partiendo de la idea de que la tarea era algo no interesante para los alumnos/as y llevando la relación a un plano personal “como fuera de la tarea”. Se identifican más indicadores que tienen que ver con lo segundo. Se rescata la necesidad de que el docente, de forma crítica, se plantee una tarea a la que dé sentido como imprescindible y necesaria. A partir de aquí, como quien pone una lupa, se identifican micromecanismos que desdican la autoridad a partir de la tarea no legitimada. Por ejemplo, se entra en contradicción y se ven situaciones en las que desde un lugar se les transmite a los alumnos/as que este contenido es muy importante y en otro sentido se les “comunica” que es muy aburrido, dando un **doble mensaje** que desgasta su autoridad; también al momento de proponer una actividad a los alumnos/as, de alguna manera se les pide permiso para realizarla, se les consulta sobre lo que quieren hacer, se les invita a programar juntos, quedando así docentes y alumnos/as en situaciones de **paridad** que lleva a perder la posición profesional y de adulto colocando al docente en un lugar de “compinche”, amigo/a”, “confidente”; “par”, que puede conversar de cualquier cosa con sus alumnos/as, preguntándoles por sus

actividades del fin de semana, eventos sociales o deportivos. A menudo también las escenas aportan situaciones en las que aparece como natural que, a cambio de realizar la tarea o la actividad indicada, se ofrecen compensaciones tales como, “salir antes al recreo” o “tener un tiempo libre”. Desde la coordinación se acompaña al grupo a elaborar que estas estrategias, que a veces son vistas como negociaciones, en concreto son **chantajes** que se realizan cuando la tarea no está legitimada y que conllevan una importante pérdida de autoridad. Se puede observar también, desde un modelo docente más tradicional, que el chantaje se ejerce desde cuestiones burocráticas administrativas implementadas con cierta rigidez o bien sosteniendo un tipo de control vinculado a la evaluación académica. También queda claro en los ejemplos citados una cierta actitud de **justificación o excesivas explicaciones**, consecuente con la vivencia de que la tarea no es interesante para su interlocutor. En otros casos, también es recurrente el **repetir** las cosas muchas veces.

Queda claramente puesta de manifiesto la relación entre la asunción de una tarea no legitimada y la pérdida de posición del docente que le lleva a desdecir la autoridad.

Algunas palabras finales después de procesar este tema suelen ser: “*Me lleva a reformular mi actitud*”. “*Me llevo muchas preguntas*”. “*Debo rever algunos casos, autocrítica*”. “*El tema del chantaje- buscarle la vuelta*”. “*Me siento con otro cariño por los chicos y chicas*”. “*Veo que se pueden cambiar las estrategias*”. “*Auto-reflexión sobre ¿Vocación? ¿Profesión? Autocritica*”. “*Revisión. Docencia y aprendizaje*”. “*Diversidad en las exigencias*”. “*Reflexión y autoevaluación*”. “*Conocimiento e introspección*”. “*Reflexión y luz, ha dejado luz*”. “*Reflexión, pensar las actividades que hacemos a diario*”. “*Volver a empezar mirando desde otra perspectiva*”. “*Orden. Reposicionarse*”. “*Seguridad. Límites. Lugar. Reformular*”. “*Tranquilidad. Claridad*”.

Otro recurso metodológico utilizado en lugar de las escenas es una “Hoja Rotada”, en la que los docentes en grupo registran las primeras ideas que les sugiere el tema: *Autoridad y límites en la escuela*. Veamos una pequeña muestra de respuestas agrupadas en categorías.

En relación a la autoridad en la familia: Padres permisivos. Permisividad. Sobreprotección. Padres sin límites. Miedo a decir “no”. Miedo a frustrar a las hijas/os. Padres sin autoridad. Padres que ceden a los deseos de los hijos.

En relación al perfil de los niños/as ante los límites: Demandan respuestas inmediatas. No tienen autonomía. Tienen dificultades en la resolución de conflictos. Falta de autonomía y responsabilidades. Son consentidos. Tienen Intolerancia a la frustración. Caprichosos y dominantes.

En relación a la escuela y la familia: No concuerdan familia-escuela. Intereses de la escuela y la familia diferentes. Comunicación escuela-familia. Desconfianza familia-escuela. Desconocimiento de la familia. Discrepancia familia-profesorado.

En relación a la mirada de la tarea docente: Escasa valoración del profesor/a. Falta de respeto y confianza hacia el profesorado. Infravaloración del profesorado.

Acerca de los límites: Son necesarios. Hay miedo y temor. Falta de autoridad. La falta de límites genera malestar. Son necesarios para aprender a vivir. La falta de límites dificulta la intervención en la escuela. Desde lo social hay confusión sobre qué es autoridad, cómo ganar autoridad, cómo mantenerla.

En la “Hoja Rotada”³, aparecen indicadores de lecturas fragmentadas buscando a quién poner la responsabilidad: padres y madres inconsistentes, niños/as con la categoría de caprichosos, demandantes como si fuera algo propio de ellos/as y no fruto de pautas de crianza distorsionadas, desconexión familia–escuela, denuncia de la infravaloración del profesorado, confusión y distorsión acerca de lo que es un ejercicio saludable de la autoridad y la posición que implica.

Los indicadores de ambas muestras ratifican el cuerpo de Indicadores Diagnósticos de Población, fruto de la Investigación permanente sobre el tema y se presentan a modo de ejemplo. A partir de ellos es que se brindan elementos de análisis que permiten otro acercamiento a la problemática de la autoridad y los límites, comprendiendo que tener legitimada la tarea da posición y hace ganar en autoridad y poner límites, evitando así las cuestiones que desdican la autoridad. Trabajar esto desculpabiliza y abre a la posibilidad de mirar su práctica de una manera nueva, genera alivio y desnaturaliza el malestar docente. El grupo identifica la trama indisoluble que existe entre una tarea legitimada, el ejercicio de la autoridad, los límites que posibilitan el crecimiento y el aprendizaje, y un rol profesional que, desde una posición adulta, da la posibilidad de que “un otro/a” avance hacia la autonomía. Se contribuye así, a la recuperación de su capacidad instituyente y su rol adulto, al mismo tiempo que se ofrecen herramientas concretas para ejercer y sostener la autoridad de una manera más saludable.

A partir de esto se pueden ver resultados donde el cambio de posición les ha permitido un ejercicio de la autoridad distinto, desde la convicción de la validez de la tarea educativa, siempre desde una lectura crítica que le distancie de lo asignado hegemónico.

Es importante, en relación al tema que nos ocupa, saber que estamos frente a una problemática social que nos atraviesa a todos/as y que está normalizada e invisibilizada, ya que el sistema hegemónico necesita, para su reproducción y desarrollo, sujetos dependientes, y obstaculiza saberes y actuaciones que conduzcan al desarrollo de autonomía.

³ Recurso ProCC. Guías metodológicas. Centro Marie Langer.

CONCLUSIÓN

Nos ha resultado de mucho interés hacer la presentación de este trabajo sobre un tema que consideramos de vital importancia y sobre el que venimos investigando desde hace más de 30 años. En estos tiempos en que socialmente se hace un ocultamiento de herramientas que permiten entender de una manera saludable la autoridad, ejercerla y sostenerla, desde lo hegemónico se nos convida, de manera no ingenua, a realizar “acuerdos de convivencia” que no pongan en cuestión lo instituido, naturalizando malestares en la vida de la escuela, desdiciendo la autoridad del adulto, deslegitimando la tarea docente. Creemos que esta reflexión es un aporte a una tarea educativa puesta en valor, que devuelva al docente su potencia transformadora, y su rol protagónico en la construcción de sujetos autónomos para los tiempos venideros.

BIBLIOGRAFÍA

- Cucco, M. (1999. Revisado 2015). El rol del profesor. Aprendizaje, grupo y conflictos relacionales en el aula. En *Atención a la Diversidad en E.S.O.* (pp. 58-62). Aranjuez (Madrid): Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez. / www.procc.org
- Cucco, M. (1999). Los procesos grupales, base del aprendizaje. En *Atención a la Diversidad en E.S.O. Actualización Científico-Didáctica.* (pp. 9-20). Aranjuez (Madrid): Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez. / www.procc.org
- Cucco, M. (2006). *ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Atuel.
- Cucco, M. (2009, noviembre). La construcción subjetiva en riesgo. Contradicciones y retos actuales. *IX Jornadas de Práctica Psicomotriz.* Luzaro Psikomotrizitate Eskola. UNED-Bergara. Vitoria-Gasteiz. / www.procc.org
- Cucco, M. (2012). Proceso de crecer, autonomía y límites. Un tema a debate. *Revista La Fuente 50, 07-09.* / www.procc.org
- Cucco, M. (2015, septiembre). ¿Qué les pedimos a nuestras hijas e hijos y qué les brindamos como sociedad? Pautas de crianza y malestares cotidianos. / *Congreso Latinoamericano de Salud Mental “Los rostros actuales del malestar”.* Salta, Argentina. / www.procc.org
- Pichon Rivière, E. (1992). *Teoría del vínculo.* Bs As: Nueva Visión.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa.