

1-1-1994

La autoridad: una reflexión desde la pedagogía: propuesta para dinamizar los procesos educativos en torno a la autoridad en el Centro Educativo Distrital Miguel de Cervantes Saavedra

Carmen Elvira Soler Barón
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Soler Barón, C. E. (1994). La autoridad: una reflexión desde la pedagogía: propuesta para dinamizar los procesos educativos en torno a la autoridad en el Centro Educativo Distrital Miguel de Cervantes Saavedra. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/195

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

8594
5685a

8594
5685a

**LA AUTORIDAD : UNA REFLEXION DESDE LA PEDAGOGIA
PROPUESTA PARA DINAMIZAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS
EN TORNO A LA AUTORIDAD EN EL CENTRO EDUCATIVO
DISTRITAL MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA.**

CARMEN ELVIRA SOLER BARON

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISION DE FORMACION AVANZADA
POSGRADO EN DOCENCIA
SANTAFE DE BOGOTA D. C.
MARZO DE 1994**



**LA AUTORIDAD : UNA REFLEXION DESDE LA PEDAGOGIA
PROPUESTA PARA DINAMIZAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS
EN TORNO A LA AUTORIDAD EN EL CENTRO EDUCATIVO
DISTRITAL MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA.**

CARMEN ELVIRA SOLER BARON

**Tesis de Grado presentado como requisito
parcial para optar el título de Magister en Docencia**

Director:

CARLOS MARIO REYES

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISION DE FORMACION AVANZADA
POSGRADO EN DOCENCIA
SANTAFE DE BOGOTA D. C.**

MARZO DE 1994

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

A Carlos Mario Reyes, Profesor del Posgrado en Docencia de la Universidad de la Salle, por su dedicación en la orientación del presente trabajo.

Al Centro Educativo Distrital Miguel de Cervantes Saavedra, escenario y apoyo en la investigación.

A Pedro Pablo Rojas, por su colaboración y paciencia.

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCION	1
1. CONCEPTO DE AUTORIDAD	5
2. LA AUTORIDAD EN LA PEDAGOGIA	20
3. LAS PRACTICAS DE LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA HOY	41
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFIA	57

INTRODUCCION

Nos hallamos en las postrimerías del siglo XX, momento histórico caracterizado por vertiginosos cambios a nivel social y político que se ven reflejados a nivel ideológico en los ámbitos; filosófico, cultural y educativo. Quizás, por ello, y por las nuevas necesidades de esta sociedad en permanente movimiento; temas como la democracia, la tolerancia y la autoridad han dejado de ser categorías solamente asumibles desde el escenario filosófico y han pasado a nutrir el discurso y la praxis cotidiana de las más diversas áreas del conocimiento humano.

En el terreno educativo fácilmente se hallan evidencias de la presencia de éste fenómeno. No es extraño encontrar que a la escuela llegan día a día nuevos planteamientos relacionados con el ejercicio de la pedagogía; junto a ellos van proyectos y propuestas encaminadas a permear las prácticas educativas y a ponerlas acorde a las necesidades de nuestra sociedad.

No es gratuito, que a cambio del reglamento escolar hoy se hable del manual de convivencia, del gobierno estudiantil o de los siete

aprendizajes básicos para la convivencia pacífica y es que los cuestionamientos en torno a la autoridad y a la democracia buscan diversos canales para llegar a las instituciones escolares. Sin embargo, estas transformaciones requieren cambios teóricos y prácticos que apenas se insinúan en su etapa embrionaria.

Este trabajo aspira a concretar una propuesta que dinamice la relación establecida en la vida escolar, sobre el manejo de la autoridad, de forma tal que le posibilite a los docentes fortalecer su formación académica y convertirla en preocupación permanente para que su quehacer cotidiano adquiriera coherencia con un sustento teórico.

Hemos querido, para ello, realizar un estudio de caso en una institución distrital ubicada al sur-oriente de la capital y, a través de su dinámica propia detectar concepciones y prácticas de la autoridad asumidas en la cotidianidad por maestros y alumnos.

Diversas manifestaciones en la vida escolar de la institución que este trabajo busca analizar, reflejan incoherencias conceptuales alrededor del ejercicio de la autoridad; la toma de decisiones de manera unilateral, la imposición, unas veces sutil y otras violenta, la anarquía y con ella niveles permisivos, falta de compromiso con la pedagogía etc., son ejemplos que nutren el espectro de tendencias y prácticas que circundan las aulas escolares.

Los fenómenos antes, mencionados no son exclusivos de nuestra institución, una fugaz mirada hacia el conjunto de la estructura educativa nos permite afirmar que un número de instituciones adolescen de estas mismas fallas.

Nuestra intención apunta a romper esa fuerza inercial que, alimentada por la comunidad y por toda una rutina social, le impide a las escuelas transformar los procesos que en ella se evidencian.

Nos preocupan presente y mañana de la educación, por ello recurrimos al pasado, convencidos, de que el conocimiento de los procesos históricos que han generado concepciones de la autoridad y, de ella a la luz de la pedagogía nos posibilitará superar el empirismo y la miopía que hoy acompaña a quienes ejercemos como actores en el proceso formativo.

Siendo para nosotros de vital importancia contextualizar el concepto de la autoridad y su relación con la pedagogía, nos enfrentamos a una dificultad al no encontrar a nivel bibliográfico riqueza en los materiales requeridos para el desarrollo de este tema específico. Con el ánimo de superar esta carencia hemos querido escudriñar en cada coyuntura histórica la concepción subyacente de la autoridad así como su reflejo en la pedagogía, con este aporte pretendemos posibilitar un norte que oriente los procesos formativos generados no solo en nuestra institución sino también en aquellas en que se evidencien fenómenos similares.

Nuestra propuesta muestra un camino para lograr que en la escuela, mediante un adecuado proceso de capacitación permanente a los docentes, se intercambien ideas y posturas que trasciendan el nivel teórico para transformar los ejercicios pedagógicos desde una nueva concepción de autoridad. Para ello es necesario que existan voluntad y compromiso en quienes integramos la comunidad educativa, características con las que hemos contado en nuestra institución, las cuales esperamos nos sigan acompañando.

Solo nos resta expresar nuestra convicción de que en la educación se halla un terreno fértil para formar los hombres que han de construir una sociedad mejor y los maestros capaces de asumir los nuevos retos que impone nuestra sociedad.

1. CONCEPTO DE AUTORIDAD

Cuando detenemos nuestra mirada, de un modo reflexivo, sobre aquellos espacios en que se desarrolla la vida del hombre encontramos en ellos criterios que posibilitan la convivencia social tales como normas, principios, conocimientos y experiencias gestadas y consolidadas a través del desarrollo de los procesos socio-culturales. Ellos han constituido el fundamento de una forma de autoridad, la misma que se manifiesta como prerrogativa o potestad característica y construcción permanente del hombre y, que todos directa o indirectamente hemos experimentado.

La autoridad, en sus diversas formas de expresarse, ha acompañado siempre el proceso formativo del ser humano. Los padres, los maestros y en fin, las diferentes instancias de la organización social la ejercen acorde con su manera de concebir el mundo.

Quienes poseen autoridad epistemológica¹ la merecen gracias a su preocupación permanente por buscar y consolidar su propio saber. Dentro de este grupo se hallan los maestros, así como todas aquellas personas que han cultivado su propio conocimiento y lo han transmitido.

¹. Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. Conferencia XXI.

La organización social legitima otra forma de autoridad, la autoridad deontológica²; ésta no se otorga a quienes dominan alguna área del saber, sino que se delega como parte de un esquema organizativo de la sociedad. Ejemplos de ella encontramos por doquier; en las sociedades occidentales son los padres y abuelos quienes la poseen quizás, porque sobre sus cabezas descansa la responsabilidad familiar mas que el conocimiento teórico sobre el desarrollo psicológico y formativo del hombre.

La existencia de la autoridad Deontológica no constituye en sí un hecho preocupante, máxime al comprender su origen en la organización social. ¿Cómo entender la escuela sin dirección. o, quizás la familia sin los modelos paterno y materno?, y así, innumerables ejemplos ilustrarían la afirmación de que la autoridad deontológica es necesaria como elemento vital para impedir la anarquía social; sin embargo, su ejercicio muchas veces se torna rígido y vertical acercándose a la forma dictatorial y sin criterios que constituye el autoritarismo. Así se ha dado cuerpo a otra forma en que ha hecho presencia la autoridad en el proceso del desarrollo humano.

Hasta ahora hemos mencionado tres formas representativas de percibir y ejercitar la autoridad, sin embargo, paralela a ellas se han manifestado otras concepciones. Para mencionar un ejemplo

². Ops, Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. Conferencias XXI.

recordemos la anárquica; quienes la asumen sostienen que la autoridad es innecesaria y, entendiéndola así, pugnan por su destrucción.

Esta posición fue teorizada por Lovi Blanc, por Bakhunin y otros quienes sustentaron el rechazo a todo tipo de autoridad acreditándole a ella los males de la sociedad, y, buscaron el estallido de la autoridad llegando, para ello, a recurrir al terrorismo y al atentado personal como mecanismos para lograrlo.

El espectro es más amplio, por eso es necesario mirar la historia y, en el proceso de desarrollo humano, determinar aquellos elementos que fueron los pilares de lo que en el pasado constituyera la concepción social de autoridad, detectados, seguirlos en sus evoluciones o en sus transformaciones y, sobre esta base aproximarnos al origen y a la expresión contemporánea de la autoridad.

Recordemos entonces, brevemente, al hombre primitivo enfrentado a un mundo que habitaba, sin poseer aún los elementos necesarios que le facilitarían su existencia.

El dominio de las condiciones naturales fue la característica indispensable que le permitió la supervivencia.

La actividad, la producción de medios materiales, la edad y la

experiencia conforman ese grupo de elementos que debe poseer el hombre primitivo para obtener el reconocimiento de su comunidad, los mismos que constituyeron criterios básicos determinantes de la autoridad en esa sociedad.

Los adultos y ancianos reúnen las condiciones necesarias para enfrentarse al medio natural, fueron ellos entonces, quienes ejercitaron la autoridad sobre el grupo, organizaban, enseñaban y transmitían su empírico saber. El joven e inexperto reconocía de una manera incuestionable, la validez de esta forma de ejercitar la autoridad.

En esta etapa la comunidad aún no se ha establecido territorialmente, eran nómadas, enfrentan las condiciones materiales más diversas, por ello tan solo los mejores dotados físicamente, los más conocedores de su entorno dirigían y encaminaban la vida de los grupos.

Con el mejoramiento de las condiciones materiales y el aumento de las necesidades físicas surge la agricultura y con ella la comunidad pasó del nomadismo al sedentarismo.

Con la vida sedentaria se diversificó el trabajo, este hecho llevó a la distribución de tareas y a la especialización en los quehaceres. Así las cosas, el hombre primitivo acumuló saber relacionado con su ejercicio práctico el cual fue transmitido a sus

predecesores como garantía de subsistencia no ya individual sino comunitaria³.

Los elementos antes mencionados permiten afirmar que la concepción epistemológica de la autoridad empieza a dibujarse en esta etapa dado que ella se caracteriza por la construcción y asimilación de los conocimientos como también por su acumulación y transformación.

Con el crecimiento poblacional y el de las necesidades físicas y organizativas hace su aparición el esclavismo.

El trabajo, factor determinante de la autoridad en la comunidad primitiva, se divide en material y espiritual dándole paso a la constitución de la sociedad de clases y con ella al Estado. "El Estado, no es más que el producto de la sociedad al llegar a una determinada fase de desarrollo"⁴; y es que precisamente con el surgimiento del Estado se legitima una forma de autoridad impuesta por un grupo social, la cual ya no obedece a criterios epistemológicos sino deontológicos.

Para entender este fenómeno miremos al esclavo, el cual pese a poseer experiencia, algún conocimiento y ser capaz de producir los medios necesarios para garantizar su subsistencia carece del

3. PIJOAN. Historia del Mundo. Tomo Primero Pág. 96

4. ENGELS, Federico "El Origen de la Familia la Propiedad Privada y el Estado. pág. 177-178

elemento determinante de la autoridad en esa sociedad. La propiedad sobre la tierra y demás modos de producción conforman el criterio central de dominio del hombre por el hombre. El individuo desposeído de la propiedad material puede ganar el reconocimiento grupal de sus iguales; sin embargo, no posee el poder para hacerse escuchar y por ello no ostenta ninguna autoridad.

El término poder se halla estrechamente vinculado a la posesión de los medios de producción. En este punto es conveniente aclarar que "El poder es el ejercicio institucionalizado de la autoridad, es decir, su regulación que conduce a una división de la sociedad en gobernantes y gobernados"⁵, o, como dijera Max Weber: "Es el ejercicio legítimo o ilegítimo de la fuerza dentro de un sistema político que presupone un ordenamiento jerárquico".⁶

El poder acompañando la autoridad es un hecho que se manifiesta desde la aparición de la sociedad de clases y se evidencia claramente dentro del esclavismo. Para ilustrar este fenómeno es conveniente recordar como, antes del esclavismo, la autoridad se sustentaba sobre criterios de orden epistemológico como el saber y de orden deontológico como la experiencia y no por el poder económico de un grupo minoritario.

La presencia de esta forma de autoridad deontológica sostenida tan

⁵. Gran Enciclopedia Ilustrada círculo pág. 768-769.

⁶. Weber Max, Ensayos sobre metodología sociológica, p. 43.

sólo por el poder económico se manifiesta con el esclavismo. En el Imperio Romano encontramos una muestra palpable de su ejercicio. En el emperador se centraba toda la autoridad y se transmitía por tradición entre su parentela sin acudir para ello a méritos logrados por sus predecesores sino a un criterio basado en la consanguinidad.⁷

Siguiendo el hilo de la historia nos encontramos con la Edad Media, etapa en la cual el individuo ha dejado su condición de esclavo sin que ello signifique ganar poder o merecer autoridad.

Los siervos de la gleba han logrado una tibia expresión de su sentir, sin embargo, la legitimación y el reconocimiento social de la autoridad no descansan sobre los saberes ni sobre el sentir, tampoco en la razón; su soporte es el poder económico y político, los cuales se hallan aparejados con la autoridad desde el surgimiento de la sociedad de clases. En esta etapa concreta se vinculan estrechamente con la iglesia.

Durante el Medievo cobra fuerza la concepción de autoridad divina fundada en la tradición judía del dominio absoluto de Dios. Toda autoridad, inclusive la política, viene de él.

"En la estructura concreta de la cristianidad es el Papa históricamente la última instancia de la autoridad en la Edad

7. Pijoan. Historia del Mundo Tomo II pág. 36.



Media, en el ámbito eclesiástico y de hecho en el ámbito político-social".⁸

La etapa Medieval es un ejemplo claro de como se ha enraizado la visión deontológica como fundamento de la autoridad. El Papa la preside, se le otorga y la ejerce limitando la libertad social del individuo porque ni los intereses, ni las necesidades, ni los conocimientos de este último encuentran eco en esta forma de asumir la autoridad.

Entendida así, de esta manera, el soporte de la autoridad divina no se cuestiona, se asume como el único valedero, sin embargo, al ser humano se lo ha caracterizado por buscar argumentos, analizar fenómenos y aunar los esfuerzos que le permitan transformar su realidad, así lo hizo y la Revolución Francesa es una muestra de la maduración de este proceso.

Los feudos, las monarquías y el autoritarismo religioso han perdido su escenario hegemónico y se ha consolidado el capitalismo como una nueva forma de organización social, con él, otras ideas hacen su aparición.

Libertad, fraternidad e igualdad son ahora los pilares de la nueva manera de percibir al hombre, con ellas, la autoridad cobra otra

⁸. HOYOS, Guillermo. Autoridad y Autoritarismo. Revista de la Universidad Javeriana. pág. 423.

dimensión nacida en el terreno de la realidad humana y no como delegación incuestionable de un derecho divino.

Ahora la razón orienta el pensamiento. La libertad fundamenta y condiciona la autoridad. El sujeto de la autoridad dentro de esta orientación se autodetermina tanto en su pensar como en su obrar; para citar un ejemplo miremos a Rousseau quien plantea . "El único que actúa según su propia voluntad es el que para realizarla no tiene necesidad de la ayuda de nadie, de donde se deduce que el más valioso de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad".⁹

Rousseau hace evidentes las bases que cimientan el nuevo sentir. La libertad por encima de la autoridad y la razón como pilar de ellas.

Esta concepción, de la que no solo se abandera Rousseau sino en general la Ilustración Francesa, los Empiristas Ingleses y otros significan un avance por el hecho de reconocer la libertad del sujeto frente a la autoridad. Sin embargo, la estructura fundamental que sirve de base al problema de la autoridad no se ve transformada. Guillermo Hoyos nos ilustra al respecto:

"La racionalización absoluta de la autoridad no está libre de malentendidos: Si se queda en la teoría, es una consideración abstracta, que puede presentar circunstancias concretas como hechos más para aceptar que para transformar, termina por ser estéril: Se

⁹. ROUSSEAU, Jean Jacques. Emilio o de la Educación pág. 30.

logra sí una emancipación interior, pero sólo se alcanza la liberación del hombre concreto en la sociedad. Es decir, el hombre se cree libre porque domina una teoría de la libertad y la igualdad y la autonomía de la razón, y según ella se cree libre en las circunstancias concretas. Pero el autoritarismo no ha sido vencido. Se esconde tras las estructuras económicas que en su calidad de fácticas no son alcanzables por una teoría idealista".¹⁰

Ahora bien, pese a que las estructuras económicas no han sido transformadas y ser ellas las que en última instancia determinan el fondo del problema que acompaña la concepción y ejercicio de la autoridad, es el marco global de su expresión el que se ve afectado, dicho de otra manera: El estudio de la autoridad visto históricamente debe partir como referente de las condiciones socio-económicas de cada forma de organización social; sin embargo, la lucha por el poder económico no abarca todas las instancias donde hace presencia el ejercicio de la autoridad ya que no determina de manera mecánica los espacios concretos donde ella se evidencia.

Fenómenos de tipo cultural que se presentan en la sociedad y que nacen de estructuras concretas de su organización no pueden estudiarse desde una óptica global porque se corre el riesgo de no visualizar la dinámica propia que en ellos se genera.

A nivel ideológico son diversas las instancias que adquieren una autonomía relativa, Estanislao Zuleta refiriéndose al tema opina: "El arte y la ciencia no son reductibles a la organización social en que se producen, ni son la simple expresión de intereses de

10. Ops, HOYOS, Guillermo. pág. 425



clases, pueden ser, al contrario, conquistas de la humanidad. También el derecho y las instituciones políticas han dado avance que sobrepasan las condiciones económicas en las que se originan".¹¹

La conquista de libertades en lo científico, lo artístico, lo pedagógico, así como la presencia, en estos terrenos, de la concepción epistemológica como sustento de la autoridad son hechos innegables que se legitimaron e hicieron evidentes a través de la razón cimentada sobre el conocimiento desarrollado en la sociedad capitalista.

Los avances, conceptuales y prácticos, en la pedagogía son una muestra de como se ha asumido una dimensión epistemológica de la autoridad. Aún cuando cada etapa del desarrollo pedagógico ha guardado su vínculo con los criterios productivos de la organización social, en cada una de ellas se han evidenciado transformaciones en la manera de percibir al individuo en proceso de desarrollo histórico-social.

Ahora bien, aún cuando el conocimiento ha reforzado al ejercicio pedagógico somos conscientes de que este hecho no garantiza, por si sólo una práctica de la autoridad acorde con las necesidades de nuestra sociedad.

¹¹. ZULETA, Estanislao. Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos, pág. 227.

En este punto es conveniente recordar que el saber genera poder y su acumulación y su ejercicio también han asumido la forma de dominio por quienes lo poseen; como negar este hecho a la luz de los desarrollos de la ciencia que pese a que han sido fruto del trabajo riguroso así como del esfuerzo constante en la búsqueda y consolidación de los conocimientos sus avances han servido para legitimar ejercicios de la autoridad caracterizadas por la imposición del criterio de una clase sobre otra. En el campo específico de la pedagogía este fenómeno también ha hecho presencia. ¿Cuántas veces el maestro domina un área del conocimiento, y por ello se hace acreedor al respeto mas su praxis se torna inflexible y vertical? parecería ser que subyaciera en él una concepción deontológica cimentada tan solo en el poder y la coacción.

No cuestionamos el valor ni la necesidad de la existencia de la autoridad deontológica, sabemos que su presencia es de vital importancia como criterio organizativo en nuestra sociedad, sin embargo en el terreno pedagógico algunos fenómenos que se perciben en su ejercicio si son nuestra preocupación.

Hoy consideramos apremiante revisar las bases que sostienen la concepción y ejercicio de la autoridad en el campo pedagógico, porque en ese escenario es válida la autoridad deontológica, pero no suficiente ya que no satisface las expectativas de una sociedad en permanente cambio que exige calidad, es necesario, entonces, que

en la figura del maestro confluyan las dos concepciones de autoridad; dado que su labor no se reduce tan solo a un rol social sino que, además, se reviste de una responsabilidad en la generación y utilización de los conocimientos, de una actitud abierta en la transmisión de la cultura y de un verdadero compromiso con la formación integral del hombre y con la transformación de la sociedad.

Hace parte de nuestros intereses generar un espacio reflexivo sobre los puntos antes mencionados, para ello, y retornando el pensamiento de J. Dewey quien dice: "El pasado como pasado no es nuestro objeto. Si estuviera completamente pasado no había mas que una actitud razonable: dejar que los muertos entierren a los muertos, pero el conocimiento del pasado es la clave para entender el presente".¹² Haremos un recuento de las diversas corrientes pedagógicas que han aportado elementos en la consolidación de esta ciencia y, buscaremos en ellas los criterios subyacentes sobre la autoridad. Solo con ese espectro creemos que sea posible cumplir el objetivo de nuestra investigación.

12. DEWEY, John. Democracia y Educación, pág. 63.

2. LA AUTORIDAD EN LA PEDAGOGIA

Abordar el problema de la autoridad visto desde el ejercicio docente requiere de un acuerdo indispensable en dos categorías: Educación y Pedagogía. Sobre esta base se vislumbra posible descubrir en la consolidación de la ciencia de la educación las concepciones subyacentes que sobre autoridad se han manifestado para, sobre su base, entender el ejercicio que de ella hoy se evidencia en el aula de clase.

Partamos de un primer acercamiento hacia lo que significa educar. "Por educación entendemos, ante todo, la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva".¹³ La definición presentada por Luzuriaga recoge dos elementos fundamentales de la labor educativa, de un lado, hace referencia al ejercicio formativo de la personalidad del hombre mediante el cual este desarrolla su sistema de pensar acorde con sus potencialidades. Visto desde este

¹³. LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la educación y la pedagogía, pág. 11.

ángulo, la labor de quien desencadena el mencionado proceso, corresponde a servir de intermediario equilibrado entre los impulsos naturales del hombre y el actuar acorde con los códigos establecidos por la cultura en que se halla inmerso.

El segundo elemento destacado en la definición es el papel de la sociedad en la educación del individuo, a ella se le otorga el eje fundamental de la labor formativa al dejar sobre sus hombros la función de transmitir las experiencias colectivas y consolidar la cultura, es decir, de dar vida a la sociedad.

El educar ha sido tema de profundas reflexiones que han dado paso a la constitución de una ciencia; La Pedagogía.

Es interés de éste trabajo mirar su desarrollo y escudriñar en sus entrañas la raíz de lo que hoy se legitima como ejercicio de la autoridad docente.

Cuando aún la Pedagogía no había hecho su aparición como ciencia reflexiva y metódica del proceso educativo, la educación ya hacía parte de la vida individual y social del ser humano.

En los pueblos primitivos se educaba de una manera natural, espontánea e inconsciente; era esta una educación por imitación que nacía en la convivencia y que obedecía a la necesidad de

sobrevivir individual y colectivamente.¹⁴

La figura paterna, materna y, el adulto en general, eran las que determinaban el eje educativo; su laxitud o su rigor cambiaban de acuerdo con las condiciones de vida de la comunidad. Sin embargo, paralela a la educación espontánea surgió una educación intencionada, mediante la cual los jóvenes eran entrenados e iniciados en los misterios de su clan. Tanto la educación espontánea como la que obedecía a una intención se encontraban presididas por una autoridad, el ejercicio de ésta la determinaban las costumbres y condiciones internas de la comunidad. Para aclarar lo expuesto sirven de ilustración dos momentos del hombre primitivo; el primero como cazador y el segundo como agricultor.

Los pueblos cazadores carecerían de la disciplina impuesta por la guerra, por ello los procesos educativos gestados en su interior no revistieron un carácter estricto sino que fueron libres y muy laxos.

Con la agricultura aparecen el orden y la estabilidad, en el terreno educativo la disciplina y el rigor se hacen indispensables. El niño debe aprender las labores agrícolas y debe prepararse para asumir la guerra.

¹⁴. LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la Educación y la Pedagogía, pág. 11.

Hasta ahora, la educación obedece a un interés meramente social. La figura del adulto representa al maestro. La autoridad, en este momento, se halla determinada por dos condiciones básicas: la experiencia y la realidad material.

Es en la cultura oriental donde la educación cobra un sentido sistemático e intencional, allí surgen las escuelas y los maestros. China, India y Egipto se cuentan entre las culturas donde ella se evidencia. En su interior, la educación obedecía a fines religiosos así como al interés de mantener el estado de clases existente.¹⁰

La autoridad se hacía indiscutible y se ejercitaba de una manera tácita o explícita sobre el hombre en formación; sin embargo, el criterio fundamental que servía de cimiento no era la figura paterna sino el conocimiento de las doctrinas y costumbres culturales.

Con la cultura Griega la educación recorre otro camino ya que es en ella donde se reconoce su valor decisivo en la vida social e individual.

La pedagogía nace en el seno de la sociedad Griega. Los Sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles y otros le dan vida y finalidad. Sócrates por ejemplo, ve como fin último de la labor educativa la

¹⁰. LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la Educación y la Pedagogía, pág. 41.

formación de la personalidad moral, coherente con ello traza su método de enseñanza en el que aparecen dos momentos: La ironía y la mayéutica. A través del diálogo pasa de uno a otro; primero el interlocutor reconoce su ignorancia y luego es llevado a descubrir la verdad, a generar ideas, a pensar.

En la Pedagogía Griega la autoridad también hace presencia, no es la figura paterna, la edad o la experiencia solamente quienes la fundamentan; hay un nuevo elemento que reviste importancia; el conocimiento que ya en las culturas orientales hacía su aparición, pero bajo la forma y el sustento religioso.

Para los Griegos el saber no era de tipo doctrinario sino literario e intelectual, esta raíz possibilitó que el ejercicio de la autoridad no se presentara rígido y vertical. La concepción de autoridad subyacente se materializaba en el método de enseñanza; el maestro poseía el conocimiento y como éste había sido fruto de su propia reflexión, transmitirlo se tornaba en un proceso de construcción en la mente del hombre que estaba siendo formado.¹⁶

El saber otorgaba autoridad y respeto y su transmisión no requería de una disciplina rigurosa.

A diferencia de la Pedagogía en la cultura Griega, la Epoca Medieval se caracterizaba por la sumisión. Métodos drásticos

¹⁶. CIRIGLIANO, Gustavo. Filosofía de la educación, pág. 50.

irrumper en las prácticas educativas durante este período, porque el saber no se construía en la mente del otro, sino que era impuesto. Más que conocimientos eran doctrinas las que recorrían las mentes de los maestros. Este hecho se hace comprensible al ubicar en la época una de las finalidades a que obedecía la educación como era la formación de monjes.

La autoridad se centraba en obispos y sacerdotes quienes, con métodos instructivos fundados en la obediencia y el castigo imponían sus doctrinas y coartan la indagación y el entusiasmo intelectuales al considerar a éstos atentados contra la autoridad.

Ante este panorama se hace evidente que el saber no sirve de mediador en la relación maestro-alumno perdiéndose con ello uno de los grandes aportes que en Pedagogía ofreciera la tradición Griega.

El siglo XV llega con el renacimiento y con nuevos principios para la educación; redescubrir la personalidad humana libre, formar un hombre ilustrado, criticar la autoridad y las disciplinas anteriores, concebir el estudio como ejercicio mental y corporal atractivo y placentero son algunos de ellos.¹⁷

La reforma, que es una parte de este movimiento, promueve el sentido crítico del individuo respecto a la autoridad dogmática.

¹⁷. Pijoan, Historia del Mundo, TOMO III, pág. 47-49.

Los elementos nuevos que trae el Renacimiento a la pedagogía posibilitan una nueva forma de asumir la autoridad en la educación.

La concepción de un individuo crítico genera una relación maestro-alumno bilateral; el hombre cuestionador exige de su maestro profundidad en el saber y no ya imposición. Sin embargo, al panorama esperanzador que se vislumbraba le precedió la contrarreforma y con ella nuevamente los métodos memoristas y formalistas tomaron auge. El dogma y la doctrina religiosa suplantaron a la independencia en el pensar así, como a la función crítica e investigadora de éste.

Pedagógicamente la contrarreforma no solo tuvo aspectos negativos ya que es en esta etapa cuando mayor atención se deposita en la selección y preparación de los maestros así como en el seguimiento individual de los educandos; sin embargo, el soporte del ejercicio docente recayó sobre prácticas autoritarias, la relación maestro-alumno sufrió una escisión que causó un retroceso pedagógico al retornar hacia una concepción, ya superada, de ejercitar la autoridad bajo una forma impositiva.¹⁰

El siglo XVI concluye sin mayores aportes sobre el problema concreto de la autoridad ya que hasta ese momento no se habían generado las condiciones que posibilitaran un cuestionamiento profundo sobre su concepción y su ejercicio. Sin embargo las bases

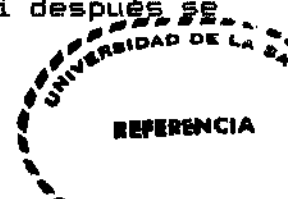
¹⁰. Ops, Pijoan, Historia del Mundo, TOMO III, pág. 47-49.

para un cambio político-social ya se venían consolidando. Una nueva clase, la burguesa, que reclamaba para sí un papel protagónico en la historia, necesitaba hacerse escuchar, reconocer y legitimar como clase social, por eso no es gratuito que temas como la libertad, o, como la autonomía pasaran a ser motivos de reflexión en el siglo XVII y, con ellos, también la autoridad paso a ser cuestionada.

En la pedagogía se manifestaron las huellas del proceso que venía en formación. Figuras como Ratke, Comenio y Locke hicieron su aparición en el ambiente educativo. Sus aportes fueron invaluable ya que sus ideas transformaron tradiciones pedagógicas. Gracias a ellas, la actividad docente detuvo su mirada en el alumno, en sus necesidades e intereses.

Se ejerció autoridad, pero ésta obedecía como fin último, a la búsqueda del conocimiento y, el rigor, que antes la acompañaba, se manifestó, sí, pero como fruto de la necesidad del hombre de organizarse y comprender el mundo.

Con los avances antes mencionados se fecunda el terreno para la llegada del siglo XVIII, Siglo Pedagógico por excelencia. En él, hacen eclosión diferentes corrientes educativas: ideas intelectualistas, sensoristas, naturalistas e idealistas enriquecen el contenido pedagógico de una manera que nunca antes ni después se ha visto.



Luzuriaga, refiriéndose al pensamiento pedagógico en el siglo XVIII dice: "No es posible encerrar en una fórmula o reducir a una unidad las diversas ideas Pedagógicas del siglo XVIII. Podríamos decir sin embargo, que son las siguientes:

1. La creencia en el poder absoluto de la razón, que debe gobernar a los hombres y a los pueblos, y por lo tanto, la importancia extraordinaria de la educación encargada de dirigirla.
2. La aspiración a la libertad, suprimiendo todas las trabas políticas y religiosas, así como las convenciones sociales, y de aquí el individualismo en la educación.
3. El reconocimiento de la naturaleza y de las leyes naturales en el universo y la sociedad, dando lugar así al naturalismo pedagógico.
4. Un sentido activo, progresista, optimista en la vida, que hace de la educación un instrumento valioso.
5. El despertar del espíritu social, de ayuda y cooperación, que produce una nueva concepción de la educación.
6. La progresiva secularización de la educación, reduciendo cada

vez mas la influencia eclesiástica y acentuando la del Estado.¹⁹

Ante este panorama, la autoridad toma un sentido fundado en la razón. La libertad individual adquiere un carácter protagónico en el escenario educativo, con ella maestro y alumno se reconocen mutuamente en una relación que se establece sobre la búsqueda de la verdad; para llegar a ella se abrieron diferentes caminos. Para Rousseau, por ejemplo, en el proceso educativo el primer elemento es la libertad bien reglada, los principales maestros son la naturaleza y la experiencia, el método, la actividad.

Discutió la autoridad legitimada por la sociedad y la buscó en las leyes naturales en las que no se impone el orden social.

Rousseau, aun cuando desconfiaba de la autoridad y ponía sobre ella a la libertad, sabía que en el proceso educativo es vital la presencia de la autoridad adulta como orientación: "Toma una ruta opuesta con vuestro alumno, que crea que él es siempre el dueño, pero, en realidad, debeis ser vosotros. No hay ninguna sujeción más completa como, la que posee todas las apariencias de libertad ya que ésta cautiva la voluntad misma".²⁰. Y es que aún dentro de la corriente naturalista se reivindicaba el papel que cumplen los maestros en el proceso formativo del hombre. Rousseau nos muestra,

¹⁹. Luzuriaga, pág. 153.

²⁰. Ops, Rousseau, pág. 58.

en esta cita un método educativo mediante el cual no se hace evidente, para el alumno, su condición de sujeción ante el maestro, sin desconocer por ello la necesidad de esta.

Como Rousseau, también Pestalozzi aporta nuevos elementos para la consolidación de la pedagogía, uno de ellos, por el que mereció la clasificación de idealista, fue basar la educación intelectual en la intuición. Su concepción general en lo relacionada con el ejercicio docente tiene similitud con la planteada por Rousseau, los dos son precursores de lo que más tarde sería la escuela activa.²¹

Las ideas expuestas por Rousseau y Pestalozzi nutren el ambiente pedagógico del siglo XIX ya que de ellas beben dos grandes pensadores de esta disciplina: Frobel, a quien recordamos como el idealista creador de los jardines infantiles y Herbart quien involucra en el terreno pedagógico dos elementos valiosos: la ética y la psicología fundando así la pedagogía científica.

Frobel nos deja ver su concepción cuando plantea: "En la buena educación, en la enseñanza adecuada, en la verdadera doctrina, la necesidad debe llevar a la libertad; la ley, a la propia determinación; la coacción a la voluntad libre; el odio exterior al

²¹. CALVO Gloria, Los grandes pedagogos. Revista educación y cultura No. 7.

amor interior".²² No olvidemos que Frobel sustenta sus ideas pedagógicas en una profunda fe religiosa y desde ella concibe dos elementos básicos para la autoridad: como eje central a un ser supremo y como mediador al maestro. Válida la autoridad de este último y la necesidad de su presencia en la formación del alumno.

En Herbart el problema se presenta más claro: "La escuela es a la vez autoridad y libertad, pues en ella están presentes los intereses del niño y de la sociedad; además, en ella se adquieren las normas para formar una actitud autónoma, que le de conciencia de sus deberes en la acción diaria".²³

En el siglo XIX un hecho se presenta evidente, Frobel y Herbart nos lo confirman, y es, que el problema de la autoridad ya no es de orden conceptual sino metódico. Se reconoce a la autoridad como algo indispensable para el proceso educativo sin que ello justifique el validar cualquier método para su ejercicio.

Sobre esta panorama hace su aparición el siglo XX, siglo para el cual los intentos de renovación pedagógica, que en siglos anteriores no permearon la práctica docente se cristalizan en un verdadero movimiento pedagógico rico en propuestas técnicas y métodos.

²². FUNDAMENTOS FILOSOFICOS. Pontificia Universidad Javeriana, pág. 66.

²³. FUNDAMENTOS FILOSOFICOS. Pontificia Universidad Javeriana, pág. 48.

Un objetivo va unido a quienes han reflexionado sobre el terreno pedagógico durante el presente siglo. Superar los esquemas de educación tradicional con una escuela renovada para la cual el centro del proceso educativo sea el alumno: "Los planteamientos pedagógicos de este siglo iniciarían la revolución de la nueva educación o de la escuela nueva, contrapuesta a la escuela tradicional que, centrada en los intereses de la sociedad adulta, ha incitado a los niños a la pasividad, a la obediencia ciega y a la sumisión transmitiéndoles una ideología dogmática y aumentando un desmesurado respeto por la autoridad".²⁴

La coyuntura histórica es la que determina esta nueva visión del proceso educativo. Ideas de democracia e igualdad, en el terreno pedagógico, nacen de una necesidad de la sociedad de abastecer de hombres creadores, justos y libres que le posibiliten su transformación.

No es fortuito que figuras como Jhon Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly, Coussinete, Neill, Ivan Illich Freire y otros irrumpen en el campo pedagógico fortaleciendo con sus aportes la consolidación de esta ciencia.

Jhon Dewey, reconocido por todos, como un pragmático representante de la pedagogía americana en la educación, desarrollo su método bajo una concepción democrática expresada en la búsqueda de la

²⁴. Ops, FUNDAMENTOS FILOSOFICOS. pág. 10.

autonomía y la igualdad.

Esta visión le posibilita asumir la autoridad desde dos puntos diferentes, uno de ellos, la sociedad en la cual la autoridad se somete a la libertad en búsqueda de lograr la democracia y el otro desde la escuela misma en la cual: "el maestro debe desarrollar experiencias que den mayor sentido y significación a lo que el niño acepte, pero tampoco debe favorecer el capricho y la anarquía, debe crear condiciones que le ayuden a desarrollar un interés. Nada puede ser desarrollado desde nada".²⁰

La doble dimensión educativa que capta Jhon Dewey le permite encontrar ese equilibrio entre la autoridad y la pedagogía desde su función social y desde su función individual.

El pensamiento de Dewey ejerce influencia sobre sus predecesores, María Montessori y Ovidio Decroly quienes retoman algunos de sus elementos para nutrir sus propias propuestas que se materializan en lo que conocemos como la escuela nueva.

La autoridad, para la escuela nueva, es un elementos a tener en cuenta. El asumir el niño dentro de un proceso de transformación continúa la válida, El respetar su independencia, la delimita. Propiciar la actividad del niño buscando conducirlo a la formación de normas genera un método de ejercicio para la autoridad del

²⁰. Ops, FUNDAMENTOS FILOSOFICOS. pág.20.

maestro enmarcado, éste, dentro de la libertad, es por eso que en la escuela Montessori no existen reglas fijas que atenten contra la individualidad. La disciplina, entonces, no es impuesta sino que se origina dentro del niño.

Este panorama no anula la autoridad del maestro, pero sí la redefine sobre la base de los principios antes mencionados. El docente, ya no aparece como un ser supremo sino como una ayuda necesaria para que el niño desarrolle apropiadamente su proceso educativo.

Cousinet, que es otro de los pedagogos de la escuela nueva, nos aclara el dilema del papel del maestro en esta concepción: "¿Qué es el maestro en la educación tradicional? Todo. ¿Qué debe ser en la nueva escuela? ¡Nada!. No se puede decir mayor necesidad ni dar mayores pruebas de incomprensión".²⁶

"La presencia del docente viene afianzada por el hecho de que representa la ley y como es su representante no necesita autoridad personal, ni debe tenerla. Por tanto, la escuela debe ser regida por leyes, y éstas deben ser conocidas y aceptadas por los alumnos. En la escuela nueva, la ley se impone a todos, maestros y alumnos".²⁷

²⁶. COUSINET, Roger, La escuela nueva, pág. 25.

²⁷. COUSINET, Roger, Un nuevo método de trabajo libre por grupos, pág. 83.

En las anteriores citas se presenta evidente el reconocimiento de la autoridad deontológica que ostentan los maestros, sin embargo el ejercicio de ella sí se ve transformado.

El maestro, no por representar la ley es libre de imponerse, muy al contrario, en lo personal, no debe tener autoridad sino ganarla a través de su trabajo.

El replanteamiento de la autoridad y la crítica a los sistemas educativos fortalecen a algunos pensadores para lanzar la idea de que "La escuela debe morir para que la educación pueda vivir". Quienes sustentan esta posición, es el caso de Ivan Illich, ven en la escuela, y de hecho en el maestro, las causantes de la opresión del individuo, de su coacción y de su imposibilidad de ser un hombre libre "El curriculum oculto tradicional de la escuela exige que personas de edad determinada se reúnan en grupos de más o menos treinta integrantes bajo la autoridad de un educador. No importa si el maestro es o no autoritario puesto que lo que cuenta es la autoridad del maestro".²⁰.

"La escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capacitación de los recursos humanos por medio de cambios de conducta bien planeados y dirigidos. En una sociedad escolarizada el desempeño de los maestros profesionales se convierte en una necesidad primaria que lleva a los alumnos a picar

²⁰. ILLICH, Ivan y otros. Un Mundo sin escuelas, pág. 33.

el anzuelo de la dependencia y del consumo incesante de servicios escolares".²⁹

Se critica a la escuela y con ella al maestro como su servidor incondicional, su figura se ve desprestigiada y con ella también su autoridad.

Para Ivan Illich el problema de la autoridad es global es decir, que tan solo tiene sentido en la función social educativa y no en su función individual. Así las cosas, la crítica a la autoridad del maestro se reduce al sentido deontológico de ésta y, como dicho sentido se halla legitimada por las instituciones educativas y en consecuencia, por la sociedad, serían éstas las instancias sobre las cuales descansaría el problema y no sobre el maestro y su quehacer.

En Neill el debate de la autoridad también encuentra eco, pero a diferencia de Ivan Illich se centra en la escuela y en el maestro más que en la sociedad.

Para Neill, el problema de la autoridad se halla sujeto al de la libertad: "Evitar el empleo de la fuerza es básico para cumplir con el principio de la libertad del niño"³⁰

²⁹. Ops, ILLICH, Ivan y otros. Un Mundo sin escuelas, pág. 33.

³⁰. SAENZ, Juan. Educación y Liberación en América latina . pág 132.

El debate de la autoridad, en Neill, va más al ejercicio de ésta que a su concepción primigenia, Alexander Neill llevó a la práctica sus ideas creando una escuela no autoritaria, gestionada por los alumnos. "Vidas jóvenes trituradas por autoridades inmaduras, despreciables. El amor natural al estudio, frustrado por una enseñanza tediosa, temor que la mayoría de maestros odien su trabajo, odien a su niños, se odien así mismos".³¹

Neill critica las prácticas docentes fundamentadas en una concepción deontológica de la autoridad del maestro, prácticas que limitan la libertad del hombre y atrofian su proceso formativo, por ello su propuesta se concreta en una escuela donde reine la libertad y, el maestro a través de su trabajo se haga merecedor de la autoridad.

Además de Neill, Ivan Illich y los otros mencionados, en el transcurso de este siglo el movimiento pedagógico se ha visto fortalecido por una vasta gama de propuestas, de ensayos y corrientes que han nutrido el discurso de esta ciencia.

En América Latina las preocupaciones en torno a la pedagogía y a los ejercicios de ella a la luz de una concepción de autoridad también han encontrado eco durante el siglo.

Paulo Freire, por ejemplo, quien es quizás el máximo representante

³¹. NEILL, Alexander Hijos de la Libertad, pág. 73.

de la pedagogía liberadora en Latinoamérica, parte de un elemento indispensable para analizar la relación educación-autoridad, él plantea como históricamente la educación ha estado controlado por los intereses de la clase dominante.

Freire constató la presencia de una conciencia ingenua, limitada para la reflexión, en la mente del pueblo, causada ésta por la instalación de la figura de los opresores sobre los oprimidos. Lograr su expulsión se convirtió en el objetivo de su proyecto liberador, pero para alcanzarlo no servían ni la educación tradicional ni el ejercicio comúnmente se hacia de la autoridad³².

La educación en Freire, se constituye en el instrumento que hace posible la concientización y, para obtener ese objetivo, las discusiones de grupos ocupan el lugar central de su metodología posibilitando, a través de ellas, la lectura crítica de la realidad.

Sus aportes y los de aquellos que han reflexionado y teorizado el problema pedagógico que generan algunas prácticas de la autoridad posibilitan el reorientar los ejercicios que de ella se evidencian en las instituciones escolares, por eso nos preocupa que hoy, a finales de este siglo, las prácticas pedagógicas no se vean

³². SAENZ, Juan José, Educación y Liberación en América Latina. pág. 250.

permeadas por el sin número de concepciones progresivas que se han generado a través de los años.

Esta inquietud nos ha llevado a investigar el presente educativo para encontrar las causas que promueven los ejercicios de la autoridad en la escuela. A continuación relataremos nuestras observaciones y nuestras reflexiones sobre ellas.

3. LAS PRACTICAS DE LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA DE HOY

El recorrido por las diferentes coyunturas históricas de la pedagogía nos ha proporcionado algunos elementos para la reflexión de las prácticas de la autoridad que hoy se ejercitan internamente en las escuelas.

Hemos querido conocer este fenómeno y, para ello, recurrimos al centro educativo distrital Miguel de Cervantes Saavedra ubicado al sur-oriente de la capital.

La institución alberga a mil alumnos que cursan su secundaria y a 35 docentes de las diversas áreas. Ellos, alumnos y maestros, con sus aportes han posibilitado nuestra investigación.

Ha sido nuestro interés confrontar las concepciones teóricas que existen sobre la autoridad en la pedagogía, con la praxis que de ella hace el docente. Lo anterior, a la luz de la percepción del alumno.

Para lograr nuestro objetivo diseñamos y aplicamos dos formas de encuesta; una para estudiantes y otra para docentes.

La encuesta a los docentes agrupaba preguntas tendientes a descubrir, a través del quehacer cotidiano del maestro, su concepción de autoridad así como también los sustentos teóricos que legitiman su praxis.

A continuación relacionaremos el grupo de preguntas que hicieron parte de dicha encuesta.:

1. De las corrientes pedagógicas de su predilección mencione aquellas que le han aportado elementos para su ejercicio docente.
2. ¿Qué mecanismos utiliza para actualizarse en los conocimientos de su área?.
3. Considera usted que su autoridad como maestra la merece:
 - a. Porque la sociedad se la ha otorgado gracias a su labor.
 - b. Por los conocimientos que posee.
 - c. Por la experiencia docente que tiene.
 - d. Por su edad.
 - e. Otra.

4. Ha utilizado la evaluación como método para imponer su autoridad?
5. En su opinión, un alumno atenta contra su autoridad, cuando?
6. Describa, con 5 adjetivos el perfil de un buen alumno de acuerdo con su criterio.

Las preguntas 1 y 2 buscaban detectar la presencia de la autoridad epistemológica como necesidad vital para el ejercicio de la labor docente, así como el compromiso práctico del maestro en su construcción y consolidación.

La tercera pregunta nos permite detectar como se ve y se asume a sí mismo el maestro.

Los numerales 4 y 5 nos llevan al terreno de la praxis en la que se evidencia el criterio que cimienta a la autoridad por último, con la sexta pregunta, se ha pretendido identificar aquellos elementos que, desde la óptica docente, debe reunir un alumno para servir a la sociedad y cómo, a través de un ejercicio de la autoridad, el maestro pretende desarrollarlos.

A los alumnos les fue aplicada una encuesta de cinco preguntas, cada una de ellas íntimamente relacionada con las que hacían parte de la encuesta para docentes. La razón de este vínculo es poder

confrontar el fenómeno de la autoridad desde dos posiciones cercanas pero divergentes.

Las siguientes son las preguntas contenidas en dicho instrumento.

1. A usted le merece respeto el maestro
 - a. Por la edad
 - b. Por la experiencia
 - c. Por los conocimientos
 - d. Por el rigor
 - e. Otra

2. Un buen maestro es, para usted:
 - a. El que domina la materia que enseña
 - b. El que impone su autoridad por lo que sabe
 - c. El que no permite indisciplina en clase.
 - d. El que otorga confianza
 - e. Otra

3. Enumere cuatro características que, según su concepto, debe poseer un buen maestro.

4. En su concepto, la mayoría de maestros utilizan la nota como forma de imponer su autoridad?

5. El maestro para usted es:
- a. Una persona que merece autoridad porque reemplaza a los padres.
 - b. Una persona que merece respeto por dominar un área del conocimiento.
 - c. Una persona que, por su experiencia merece respeto.
 - d. Una persona a quien no se puede contradecir, por el papel que cumple en el colegio.
 - e. Un amigo.
 - f. Otra.

Con las preguntas 1, 2 y 3 se buscó identificar el tipo de autoridad que los alumnos asumen, privilegian y validan como base del quehacer docente.

La cuarta pregunta se remite, al ejercicio práctico de la autoridad deontológica, y la quinta escudriña el sentir y la necesidad estudiantil.

Los instrumentos fueron aplicados a una muestra de cincuenta estudiantes, de diferentes grados de escolaridad y veinte maestros de distintas áreas.

Los datos obtenidos se presentan a continuación de forma porcentual, razón por la cual, aparece una gráfica, en la que se

presenta la pregunta. En uno de sus vértices, las opciones de respuesta y en el otro el dato porcentual. Seguida a ella hay una segunda gráfica, en esta vamos a encontrar las opciones de respuesta agrupadas en torno a las dos concepciones de autoridad: autoridad epistemológica y autoridad deontológica, ha que hemos hecho mención a través de este trabajo.

Los siguientes son los criterios que sirvieron de base para dicha agrupación:

Autoridad Deontológica. En torno a ella se hallan: La edad, la experiencia, el rigor, la imposición y la asociación con las figuras paterna y materna.

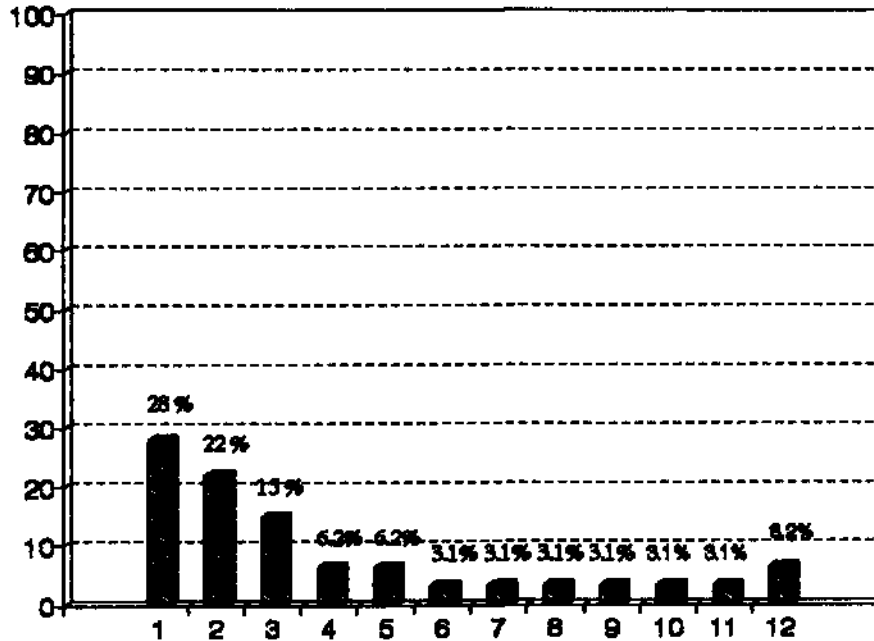
Autoridad Epistemológica. Esta concepción se halla en función de los conocimientos: El saber, el dominio de una disciplina, la construcción del conocimiento, los métodos y formas de enseñanza hacen parte de ella.

Los resultados arrojados por la encuesta nos ofrecen un panorama vasto para la investigación, sin embargo hemos querido partir de unas premisas que nos son sugeridas por las gráficas y sobre ellas, generar una reflexión.

En la primera medida, consideramos que la autoridad sirve de mediador en la relación maestro-alumno. Esta realidad no se

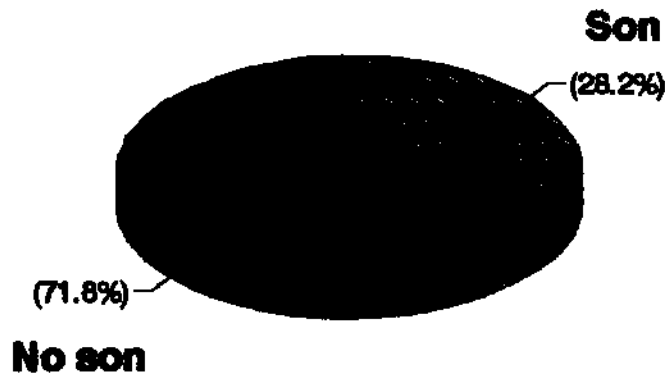
ENCUESTA A MAESTROS

1. CORRIENTES PEDAGOGICAS DE QUE SE HA NUTRIDO O A LAS QUE PERTENECE.



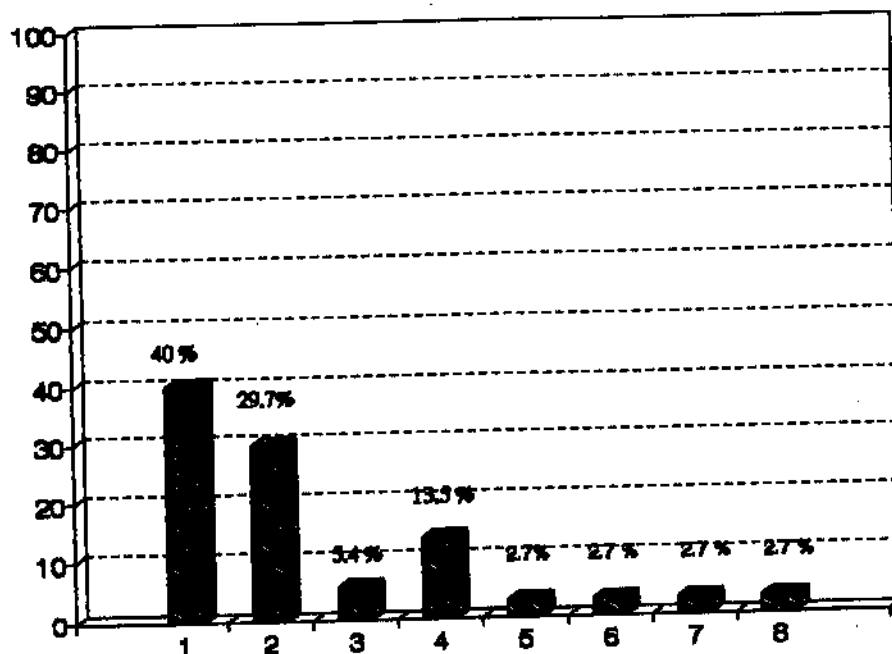
(1.Tradicional - 2.Activa - 3.Piaget - 4.Freinet - 5.Libre - 6.Diferentes corrientes - 7.Cibernética - 8.Macareno - 9. Conductismo - 10.Problémica - 11.Freudiana - 12.Participativa)

DE LAS ANTERIORES, CORRESPONDEN A CORRIENTES PEDAGOGICAS



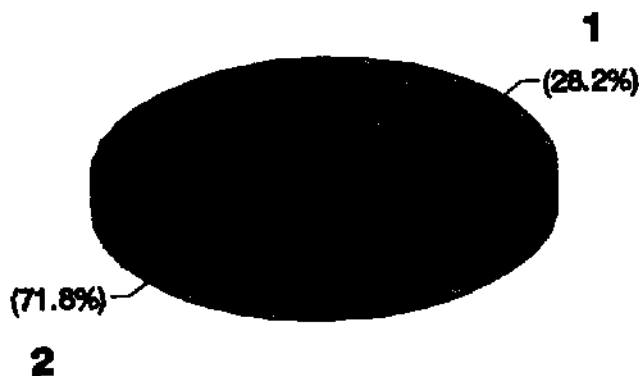
(1 Son corrientes Pedagógicas - 2 No son corrientes Pedagógicas)

MECANISMOS DE ACTUALIZACION QUE UTILIZAN LOS MAESTROS



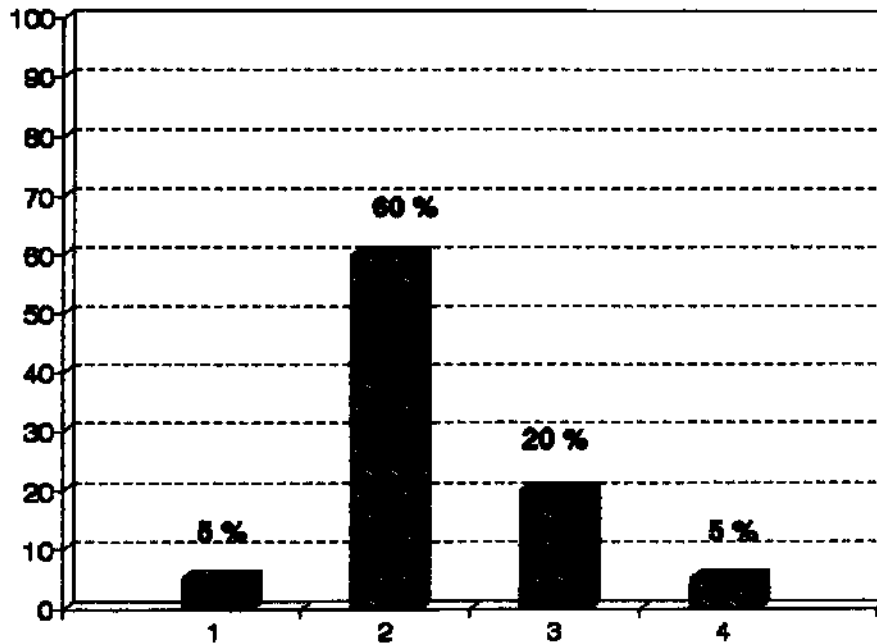
(1.Lecturas en general - 2.Cursos de escalafón - 3.Noticieros - 4.Seminarios - 5.Congresos - 6.Investigación - 7.Enuentros pedgógicos - 8.Jornadas pedagógicas)

DE LA SEGUNDA PREGUNTA PARA MAESTROS



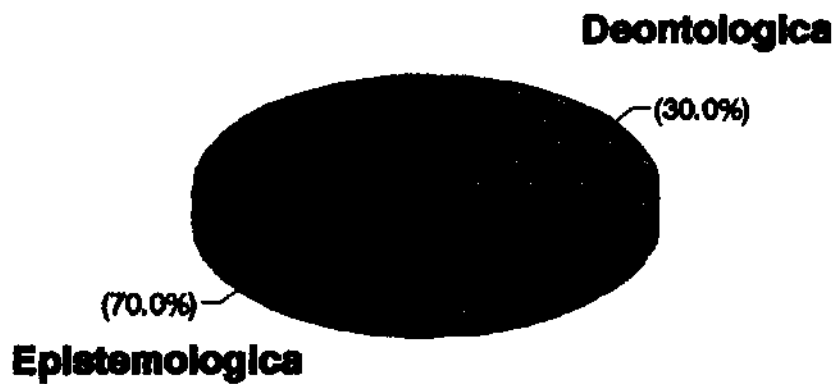
(1. Obedecen a una cultura conceptual - 2. No obedecen a ningun proceso sistematico)

2. LOS MAESTROS PIENSAN QUE SU AUTORIDAD LA MERECE POR:



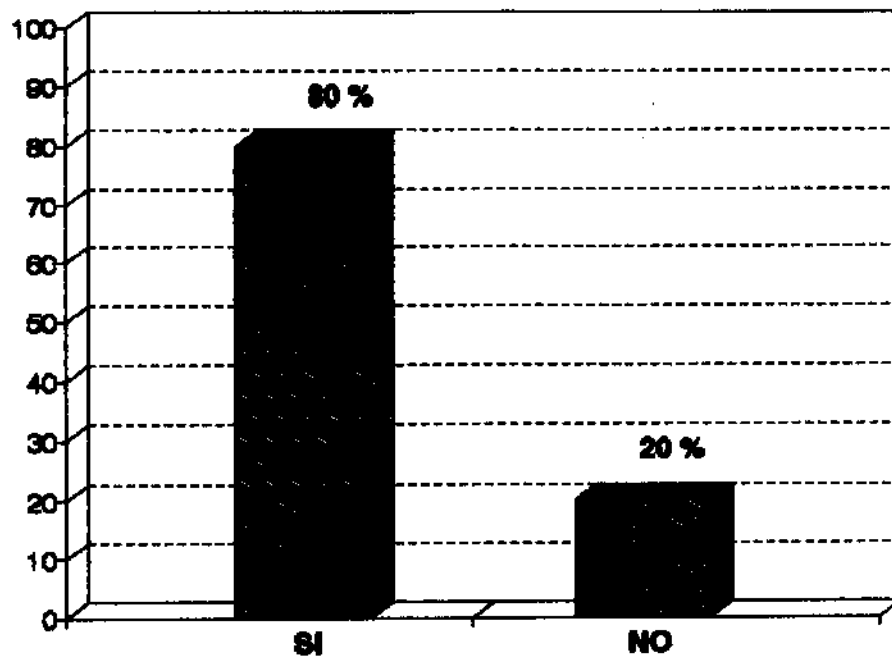
(1.La labor social que desempeñan - 2.Los conocimientos que poseen - 3.La experiencia y la edad en la docencia - 4.Otra)

TIPO DE AUTORIDAD QUE EL MAESTRO CONSIDERA QUE POSEE

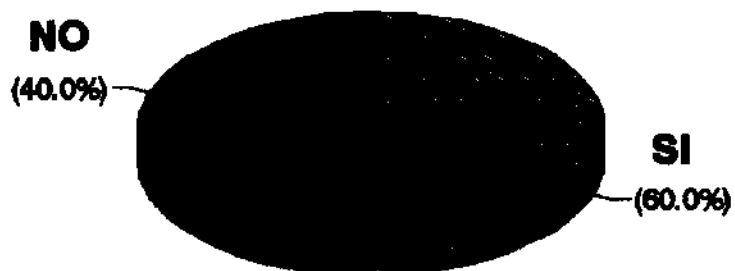


3. LA NOTA COMO INSTRUMENTO PARA IMPONER AUTORIDAD.

PERCEPCION DEL ALUMNO

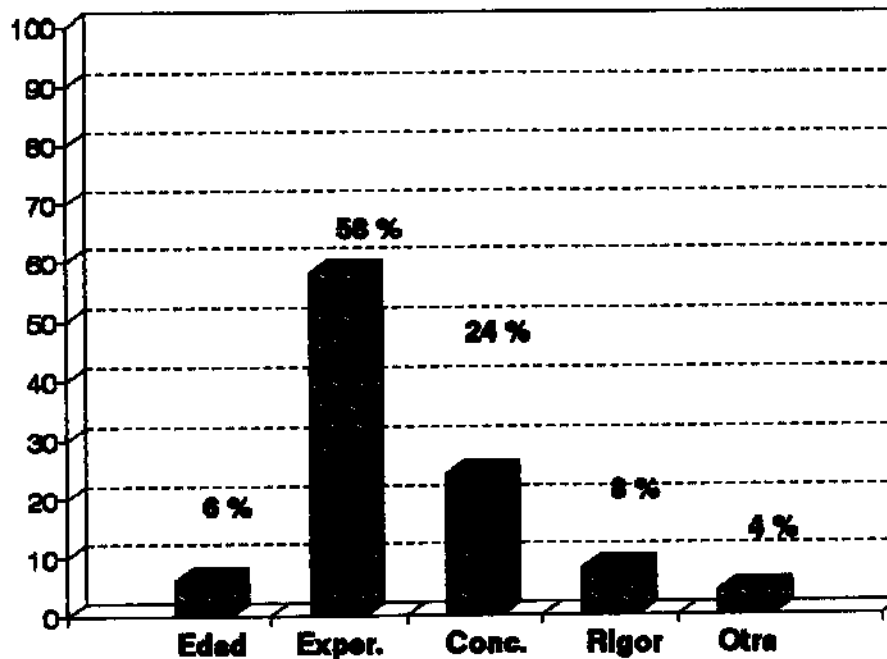


PERCEPCION DEL MAESTRO

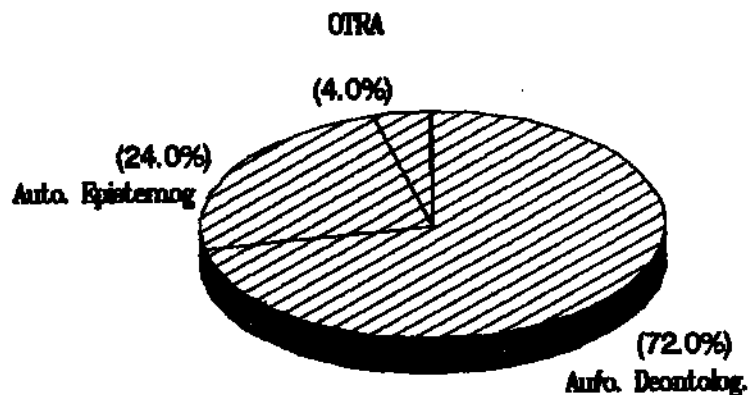


RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS

1. CRITERIOS POR LOS CUALES EL ALUMNO RESPETA AL MAESTRO



1.1. TIPO DE AUTORIDAD QUE PRIVILEGIA EL ALUMNO

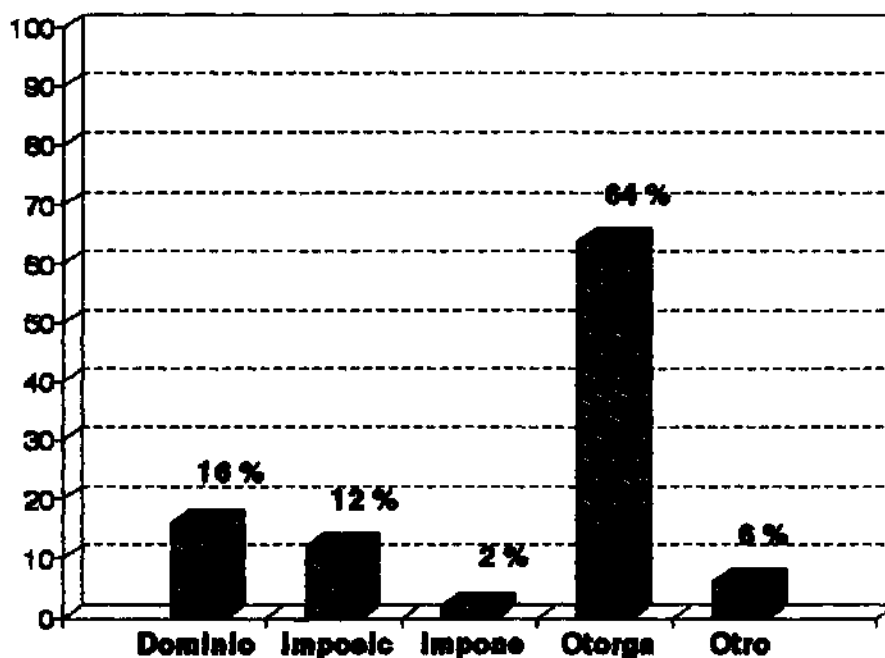


* Autoridad Deontológica (En torno a ella se agrupan edad, experiencia y rigor)

* Autoridad Epistemológica (El conocimiento)

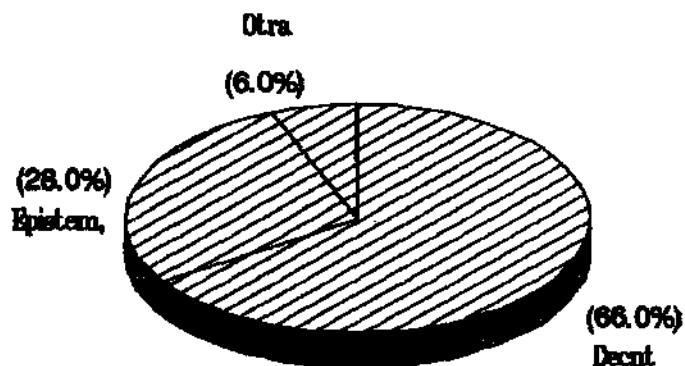
2. DESDE LA PERCEPCION DEL ALUMNO UN BUEN MAESTRO ES.

2.1



(Dominio de materia - Imposición de su autoridad - Otorga confianza - Otra)

2.2 FORMAS DE AUTORIDAD QUE SE EVIDENCIAN EN LA ANTERIOR PREGUNTA.



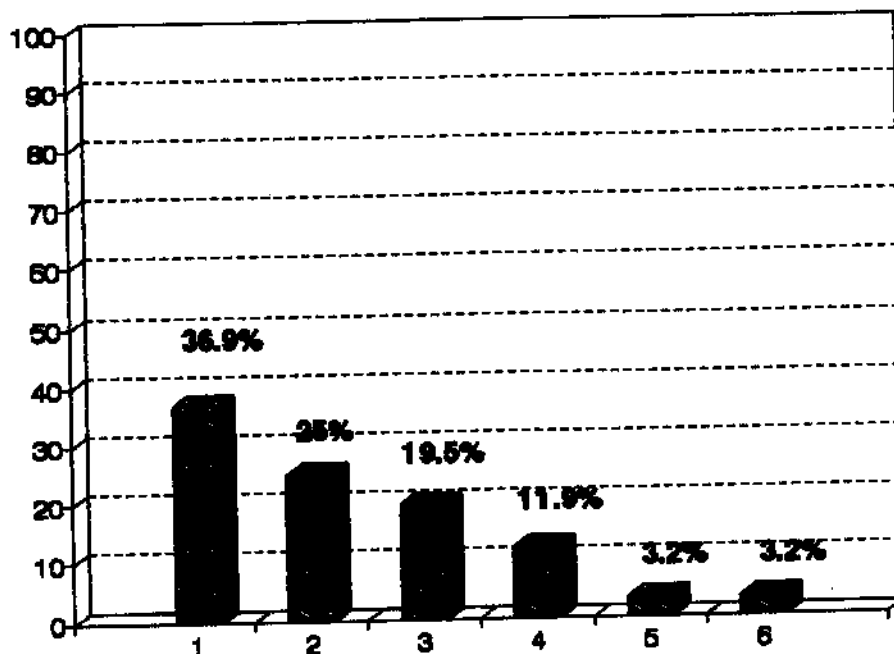
3. Características que hace de un hombre un buen maestro
(desde la óptica estudiantil).

Respeto	12
Confianza	18
Buen genio	9
Dominio de la materia	9
Amistoso	6
Responsable	5
Enseña bien	8
Experiencia	4
Autoridad ante el alumno	5
Valora el esfuerzo	11
Paciencia	3
Consejero	3.5
Inteligente	2
Sabe escuchar	2.5
Bondadoso	1
Dedicado	1
Sincero	1
Impecable	1

Características básicamente epistemológicas: 17%

(Buenos métodos de enseñanza y dominio de las materias)

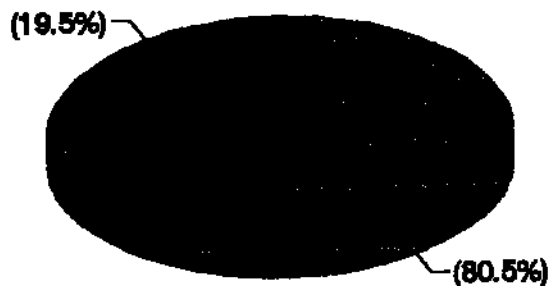
5. LOS MAESTROS PARA LOS ALUMNOS SON:



(1. Los amigos - 2. El reemplazo de los padres - 3. Quienes dominan el conocimiento - 4. Quienes tienen experiencia - 5. A quienes no se puede contrardecir - 6. A quienes se teme por su autoridad)

TIPOS DE AUTORIDAD SUBYACENTES EN LA ANTERIOR RESPUESTA

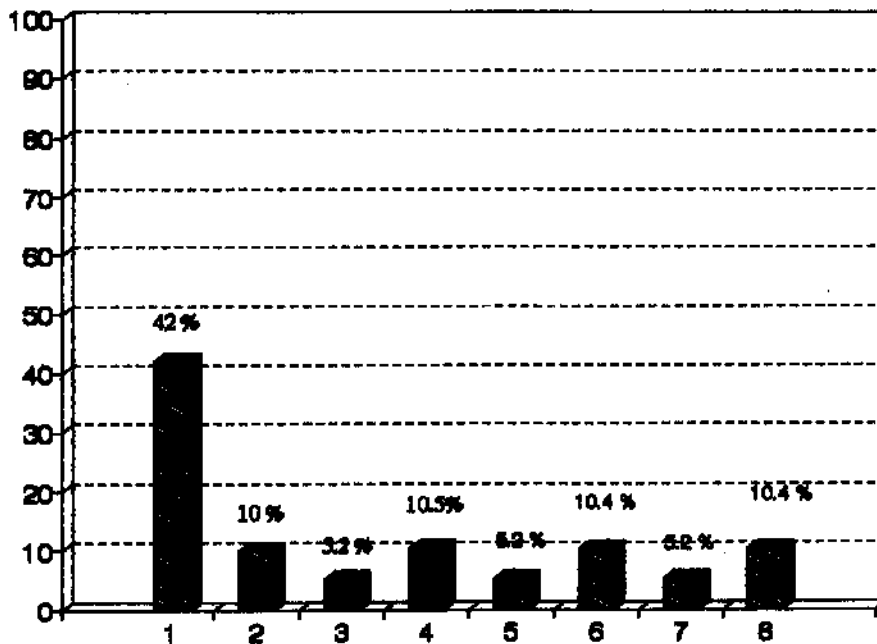
Epistemologica



Deontologica

(1. Deontológica - 2. Epistemológica)

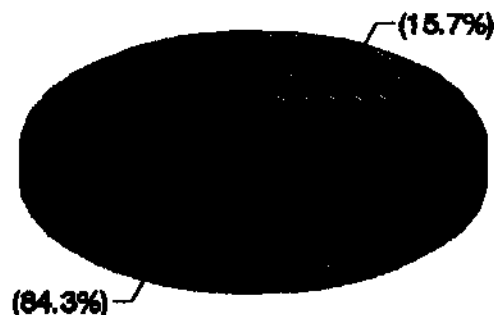
CONSIDERA ATENTADOS CONTRA SU AUTORIDAD POR PARTE DEL ALUMNO



(1.No acepta la razón del maestro - 2.No atiende y desobedece - 3.No participa en clase - 4.Irrespeto las normas - 5.No deja dictar clase - 6.Burla las observaciones del maestro - 7.Manipula la confianza - 8.Desconoce la autoridad del maestro e indispone al grupo)

SON ATENTADOS CONTRA LA AUTORIDAD

Deontologica



Epistemologica

Son atentados contra la autoridad deontológica: (Irrespeto a normas, manipulación de la confianza)

Son atentados contra la autoridad Epistemológica: No dejar atender a clase , no participar en ella, no aceptar la razón del docente, no atender y desconocer la autoridad del maestro

evidencia tan solo hasta hoy sino que ha mantenido su presencia a través de la historia acompañando siempre el proceso formativo del hombre.

Su necesidad es un hecho incuestionable sin embargo, si lo es el privilegio de una forma de concebirla sobre otra, fenómeno que ha estado condicionado por los requerimientos internos de la organización social en cada uno de sus momentos de desarrollo.

La autoridad deontológica que ejercitaba el hombre primitivo vista en su contexto histórico era suficiente ya que las condiciones de aquella sociedad no exigían la presencia de otro saber que no fuera el otorgado por la experiencia, y, aún así su existencia permitió la organización interna de la comunidad así como los cimientos sobre los que luego se edificaría la concepción epistemológica de la autoridad, la cual halla su máxima expresión en el siglo XVIII. Analizar estas dos coyunturas históricas hoy nos permite comprender el complejo equilibrio del ejercicio de la autoridad.

Si bien es cierto, con la revolución francesa la razón, el conocimiento y las ciencias se constituyen como pilares de la autoridad, por este hecho no dejó de existir la concepción deontológica y en nuestro recorrido por el camino de la pedagogía vimos como pensadores de esa época así la percibieron.

La concepción de educación en Kant nos ilustra al respecto:



"Uno de los mayores problemas de la educación es el de conciliar la sumisión a las leyes establecidas con la facultad de servirle de la propia libertad en una justa restricción mutua. Restringir, es una necesidad, sin embargo, cómo formar la libertad con restricciones? Es preciso acostumar al educando a que su libertad se sujete a una restricción, y al mismo tiempo, enseñarle a hacer un buen uso de ella?."*

Esta cita nos muestra como en la relación maestro-alumno se reconoció y valido el ejercicio deontológico de la autoridad en el mismo momento en que la episteme alcanzaba una dimensión casi totalizante con lo anteriormente expuesto queremos precisar que consideramos vital la convergencia, en la relación maestro-alumno, de las dos formas de ejercitar la autoridad.

En la escuela del presente se vé esta relación pero su práctica se halla determinada por la concepción deontológica asumida por la comunidad educativa.

Regresando a nuestras gráficas hallamos datos que ilustran la anterior afirmación. El 72% de los alumnos encuestados privilegian la autoridad deontológica sobre la autoridad epistemológica. Este hecho nos lleva a recordar cómo en la sociedad primitiva también se manifestaba dicho criterio.

Hoy nos preocupa su presencia cimentando los ejercicios

*. KANT, Immanuel, en Pedagogía, Discurso y Poder. P. 35.

educativos, por cuanto no se halla acompañada por un sustento de tipo epistemológico que responda a las necesidades de una sociedad cambiante, como la nuestra.

El panorama se presenta desesperanzador porque el alumno con su concepción y con su actitud legítima el que en la relación docente-alumno no se haga necesaria la presencia del conocimiento como mediador.

Por su parte, el maestro pese a considerarse, a sí mismo, como una autoridad epistemológica no permea su ejercicio con esta concepción y, al no necesitar fortalecer su aspecto cognitivo para poder desempeñar su rol social descarta, en sus rutinas, la búsqueda y construcción permanente del conocimiento.

La encuesta nos presenta una prueba evidente de lo anteriormente expuesto. Cuando se preguntó a los maestros porqué creían merecer respeto un 70% respondieron que por sus conocimientos, sin embargo, al indagar en este aspecto encontramos que un 78% no tiene clara una concepción pedagógica y un 75.5% no asume un compromiso serio con la generación de saberes. La experiencia nos muestra como en la cultura docente se ha venido fortaleciendo la idea de que la vivencia, por sí sola, es garantía suficiente de validez de su saber. Quizás, por ello y, por el reconocimiento que de

este aspecto hace la comunidad educativa, los maestros han provocado una escisión entre academia y praxis pedagógica.

No es fortuito que métodos y saberes obsoletos hoy recorran las aulas escolares, los ejercicios de tipo doctrinario que nos hacen evocar al Medioevo y la transmisión unilateral del saber, son ejemplos de ello.

Subsiste en la cultura de los maestros, la creencia de que la autoridad por el conocimiento la merece por haber sido sujeto de un proceso formativo de tipo académico superior, proceso concluido al recibir su título profesional y válido para toda su existencia.

No es difícil entender por qué esta concepción ha tomado asiento en las mentes de los maestros, ¿Cómo no habría de hacerlo si de su autoridad difícilmente se desconfía y pocas veces se pone a prueba?

Para ilustrar este hecho nos basta con mirar como los mecanismos internos de las instituciones protegen la imagen del docente. Los reglamentos han sido diseñados de tal manera que fortalezcan su autoridad deontológica. La disciplina, la burla o el irrespeto a un maestro son causales de mala conducta y conducen a sanciones severas.

No pretendemos al exponer esto, que reine la anarquía en los colegios, sólo buscamos un punto equilibrado que se origine del consenso más que de la sacralización del maestro.

La autoridad deontológica se encuentra protegida de atentados, sin embargo la autoridad epistemológica no está en las mismas condiciones, por eso, cuando se preguntó a los maestros cuáles consideraban atentados contra su autoridad el 84.3% dejó ver que catalogaba como irrespeto aquellos elementos que ponían en entredicho su saber y, es que parece ser que en la episteme se halla el talón de Aquiles del maestro. El maestro lo sabe, pero también conoce un instrumento infalible, legitimado desde otra dimensión, del cual servirse para proteger su imagen. Hablamos de la nota y su presencia cuando la relación maestro-alumno se establece sobre la base del conocimiento.

El maestro difícilmente reconoce que utiliza la nota como método deontológico para garantizar su autoridad epistemológica. El 60% de los entrevistados aseguró no hacerlo, sin embargo, la apreciación del estudiante difiere de la del maestro. Un 80% de alumnos encuestados considera que el docente utiliza la nota como método para imponerse. Un mínimo conocimiento de la realidad educativa nos permite otorgarle, en este campo, mayor credibilidad a las percepciones de los estudiantes.

Hasta ahora hemos mencionado algunos fenómenos que acompañan el ejercicio docente en las escuelas a finales del siglo XX. Parece ser que las diversas corrientes pedagógicas que han nutrido el escenario de la labor educativa no han logrado permear el presente de esta ciencia en la práctica cotidiana del docente quizás porque se ha relegado a un segundo plano el conocimiento y apropiación de la historia de la pedagogía en la formación de maestros ya que se nos presenta como algo inverosímil el desconocimiento de los aportes, en lo tocante con la autoridad, que Cousinet, María Montessori, John Dewey, Alexander Neill y los otros dieron a la pedagogía.

Algo se hace evidente. Hoy, es necesario adecuar las prácticas docentes y con ellas, la escuela, a las necesidades de nuestra sociedad y, lograrlo tan solo se vislumbra posible cuando se reconstruya el sentido eminentemente formativo de la educación y, se asuma la pedagogía como una ciencia en la cual converge el discurso como base epistemológica y la autoridad como requerimiento indispensable de un ejercicio no violento que posibilite patrones de comportamiento.

La figura del maestro deberá ser entonces la que represente ese mutuo y equilibrado encuentro entre las dos dimensiones de la autoridad.

**4. PROPUESTA PARA DINAMIZAR LOS PROCESOS
EDUCATIVOS EN TORNO A LA AUTORIDAD EN EL CENTRO
EDUCATIVO DISTRITAL MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA,
CENTRADA EN LA CAPACITACION DOCENTE.**

El análisis de los resultados que nos presenta el estudio de caso así como las observaciones cotidianas nos permiten detectar un sin número de elementos que afectan los procesos educativos en la institución que elegimos para desarrollar nuestro estudio. Somos conscientes de que cada uno de ellos reviste una importancia significativa tornándose en un tema sugestivo para próximas investigaciones.

Hemos querido centrar nuestra atención en un aspecto concreto, como es la carencia de una cultura académica en los docentes, hecho que se traduce en el desconocimiento y falta de unidad en torno a los fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos que fortalecen y dan sentido desde el nivel teórico a la praxis docente.

El panorama se torna desesperanzador ante la falta de una actitud indagativa que haga parte de la vida docente, máxime al no existir, en el complejo andamiaje educativo, una

instancia ante la cual los maestros respondamos por nuestro quehacer. Nuestros evaluadores son los alumnos y la sociedad, los primeros, en la desventaja condición de subalternos y con el peso de una formación coercitiva que les impide cuestionar, exigir o criticar la autoridad de que se enviste su maestro, al contrario, les ha llevado a legitimar ejercicios pedagógicos basados exclusivamente en la concepción deontológica, así nos lo explicitan los resultados de la encuesta. En segundo lugar esta la sociedad, que por su carácter heteroconlleva a una dilución de la responsabilidad y compromiso por parte de quienes tenemos la función de formar a los hombres que la integran.

Con nuestra propuesta buscamos dar sentido y operatividad a un instrumento que nos proporciona la Ley General de Educación. Ella plantea a creación del concejo académico. Imprimir coherencia, continuidad y un hilo conductor a su estructuración lo llevaría a convertirse en el motor generador de procesos reflexivos frente a la educación, a su función social e individual.

Es necesario, entonces, dedicar especial atención a su constitución. La Ley General de Educación establece que debe ser integrado por un representante de cada área, el coordinador académico y el rector. A manera de sugerencia

proponemos que los representantes de área sean elegidos por votación teniendo como criterio sus méritos y capacidades.

Las funciones del concejo académico deben enmarcarse dentro de un plan centrado en la capacitación de los maestros, se requiere para ello identificar los puntos neurálgicos que afectan la vida pedagógica de la Escuela.

En nuestra institución hemos detectado cuatro aspectos vitales que interfieren en el proceso educativo y, sobre ellos decidimos planificar lo que será el trabajo del concejo académico. A continuación los explicitaremos para luego explicar su operacionalización.

1. Carencia de un fundamento filosófico desde la pedagogía y, por ende, falta de identificación del tipo de hombre que se desea y puede formar a nivel antropológico, axiológico y epistemológico.
2. Desconocimiento del educando, de su desarrollo psico-biológico, así como de las corrientes psicológicas que le han aportado elementos a la pedagogía en este terreno.
3. Inconsecuencias de tipo pedagógico nacidas en la falta de acercamiento a la historia y discurso de esta

ciencia.

4. Un compromiso endeble en la construcción y consolidación del saber inherente a la disciplina en que se desempeña.

Las jornadas pedagógicas que se desarrollan en todo centro educativo se manifiestan como el mejor mecanismo para abocar cada uno de los tópicos señalados.

El concejo académico es la instancia que debe orientar y organizar el desarrollo de estas actividades agrupando a los docentes, de acuerdo a sus intereses y capacidades, alrededor de cada uno de los temas sugeridos y consolidar así grupos de estudio, es necesario que cada núcleo temático cuente con un dinamizador que en el mejor de los casos debe ser un miembro del concejo académico.

Existen cuatro jornadas pedagógicas contempladas en el calendario escolar, una para cada período académico, su planeación girará en función de las temáticas propuestas y, en el orden establecido según las necesidades identificadas en la institución.

El método a utilizarse para estas actividades estará bajo el criterio libre del grupo expositor siempre y cuando este se

ajuste a unos criterios de profundidad, consecuencia y rigor establecidos por el ente orientador.

Es necesario que los integrantes de cada núcleo cuenten con un espacio quincenal de dos horas fijadas en el horario para poderse reunir y planear su actividad.

Paralelo a este proceso se deben reestructurar las reuniones de área ya que a través de ellas es que se debe lograr la concreción de los elementos teóricos aportados durante el año escolar, en un proyecto pedagógico. Dicho proyecto se debe presentar y sustentar por departamentos ante el grupo de profesores en el periodo de planeación institucional. En él es necesario que converjan los siguientes elementos:

1. Una justificación que parta del nivel teórico para llegar a las necesidades contextuales, en la cual se esclarezcan los objetivos que se buscan lograr.
2. Un plan de estudios diseñados y sustentado a la luz de una concepción epistemológica del papel de la disciplina en la formación del hombre que se requiere alcanzar.
3. Una metodología coherente con la concepción epistemológica y pedagógica.

4. Los frutos que se aspiran cosechar.
5. Los recursos necesarios para alcanzar el objetivo central que se proponen.

Estamos convencidos de que la puesta en marcha de nuestra propuesta promoverá un ambiente pedagógico en el que hallarán eco las reflexiones sobre la praxis docente desde una concepción de autoridad fortalecida por el saber y, quizás desde allí se transformarán las relaciones establecidas entre el sujeto, el objeto y el orientador del proceso educativo.

RECOMENDACIONES

Nuestro trabajo a develado la importancia que tiene el investigar la actitud de los padres de familia y de los alumnos ante la legitimación de algunas formas de expresarse la autoridad del maestro. Sugerimos a quienes nos leen profundizar estos temas y con ello enriqueces la visión, que este trabajo plantea, del proceso educativo.

Ahora bien, con relación a la propuesta, queremos explicitar que su puesta en marcha esta condicionada por algunos elementos que le son indispensables:

- Debe contarse con una actitud abierta por parte de las directivas.
- Debe sujetarse a los criterios flexibles establecidos por la planeación estratégica.
- De ser necesario deben proporcionarse los espacios y recursos que posibiliten la ejecución de este proyecto.

- Debe existir el compromiso de la comunidad docente y directiva.

- Debe estimularse a quienes participan activamente en el proceso.

- Es necesario facilitar los medios y recurso que las actividades requieran.

CONCLUSIONES

Algunas reflexiones de Guillermo Hoyos alrededor del pensamiento de J. Hanermas acerca de la teoría de la argumentación nos sugieren una reconstrucción interesante sobre el papel de la educación para nuestro presente. Hoyos propone asumir la educación como un todo compuesto por tres dimensiones: como proceso, como práctica y como estrategia.³⁴

A la luz de nuestra investigación el equilibrio de estos tres momentos le imprimirían a la labor educativa un sentido integral.

Como proceso, la educación produciría resultados válidos siempre y cuando ella respondiera a los requerimientos de la sociedad.

En este sentido el conocimiento y, por ende la autoridad epistemológica ocuparían papel protagónico en el escenario educativo al manifestarse como únicas posibilidad de

³⁴. DIAZ, Mario, Pedagogía y Poder. p. 17

establecer un vínculo entre un mundo que exige calidad y una escuela capaz de proporcionar individuos dotados de elementos para alcanzarla.

Como práctica se haría necesario apelar a algunos criterios característicos de la concepción deontológica de la autoridad ya que dentro del proceso formativo es necesario partir de que no existe igualdad total en el campo de la autoridad de docentes y alumnos.

La experiencia, no solo como fruto de la edad sino también de la praxis y de la cotidianidad, hacen de la figura del maestro un modelo dotado de elementos valiosos que se capacitan para poder orientar el proceso educativo.

En la dimensión estratégica se hallaría la compleja confluencia de las dos acepciones de la autoridad ya que en ella se concretarían los métodos y técnicas que constituyen el quehacer pedagógico de los docentes.

El sentido común, la experiencia y un poco de sagacidad orientarían al maestro para acertar en cómo, cuándo y dónde utilizar su autoridad deontológica. Su cotidianidad y su compromiso social le harían recuperar el sentido y la necesidad de fortalecer su compromiso con la producción, transmisión y consolidación del conocimiento.

En este punto, creemos pertinente precisar, que desde nuestra óptica consideramos válidas estas tres dimensiones de la educación y, proceso, la práctica y los métodos de la pedagogía finalmente nos llevaría a romper con el esquema formativo impuesto a los maestros en su proceso de consolidación como autoridad, para dotarlo de los elementos que el momento pedagógico que vivimos exige a esta figura vital para la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- CIRIGLIANO, Gustavo, *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires: Editorial Humanistas, 1976.
- COUSINET, Roger, *La Escuela Nueva*, Barcelona: Editorial Mirade. 1967.
- DEWEY, John, *Educación y Democracia*, Madrid: Ediciones de la Lectura, 1927.
- DIAZ, Mario y Otros, *Pedagogía, Discurso y Poder*, Santafé de Bogotá: Corprodic, 1990.
- DURKHEIM, Emile, *Educación y Pedagogía, ensayos y controversias*, Santafé de Bogotá: ICFES, 1990.
- EDUCACION Y CULTURA, *Revista de la Federación Colombiana de Educadores*, No. 10 - 12 y 15, Santafé de Bogotá, 1990.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la Prisión*, México: Siglo XXI, editores 1985.
- GRAN ENCICLOPEDIA ILUSTRADA, Barcelona: Plaza & Janés Editores, 1984
- HORKHEIMER, Max, *El Estado Autoritario*, Santafé de Bogotá: Editorial Argumentos, 1983.
- HOYOS, Guillermo, *Autoridad y Autoritarismo*, Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1989.
- ICELMA, Jules, *Diario de un Educastrador*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1972.
- ILLICH, Ivan y otros, *Un Mundo sin Escuelas*, México: Editorial Nueva Imagen, 1978.
- KANT, Immanuel, *Sobre Educación*, Madrid: Editorial Zorro, 1911.
- KILPATRIC, y BREED F. *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires: Losada, 1967.

- IAFRANCESCO V., Giovanni, modelo personalizante. Memorias I Simposio de Renovación Educativa. Comunidad Salesiana de Colombia. Santafé de Bogotá. 1988.
- , Visión Pedagógica de las instituciones educativas en Colombia, desde la perspectiva Lasallista. Boletín Peagógico Año 3 No. 3 Santafé de Bogotá. 1989.
- LENIN, Vladimir Ilich, El Estado y La Revolución, Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1966.
- LUZURIAGA, Lorenzo, Historia de la Educación y de la Pedagogía, Buenos Aires: Losada, 1973.
- , Ideas Pedagógicas del Siglo XX, Buenos Aires: Losada, 1973.
- MARX, C. y ENGELS, F., La Ideología Alemana, Santafé de Bogotá: Editorial Homo Sapiens, 1976.
- MEJIA, G. y RICO, N., Fundamentos Filosóficos, Módulos 1 y 2, Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1986.
- NEILL, Alexander, Summerhill, Un Punto de Vista Radical Sobre La Educación de los Niños, México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- PIJUAN, José, Historia del Mundo, Tomos I, II y III, Barcelona: Salvat Editores, 1961.
- ROUSSEAU, Jean, Emilio o de la Educación, México: Editorial Progreso, 1970.
- SAENZ, Juan, Educación y Libertad en América Latina, Santafé de Bogotá: Universidad Santo Tomas, 1981.
- WEBER, Max, Ensayos sobre metodología Sociológica, Buenos Aires: Editorial Amorrorto, 1958.
- ZULETA, Estanislao, Colombia: Violencia, Democracia y Derechos Humanos, Santafé de Bogotá: Editorial Presencia, 87. 1991.