

LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO DE AUTORIDAD ESCOLAR EN LOS NIÑOS EN LA CULTURA BRASILEÑA: UN ENSAYO SOBRE SUS PARTICULARIDADES Y REFLEJOS EN LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

THE FORMATION OF THE SCHOOL AUTHORITY CONCEPT IN CHILDREN IN BRAZILIAN CULTURE:

AN ESSAY ON ITS PECULIARITIES AND REFLECTIONS IN DEMOCRATIC COEXISTENCE

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE AUTORIDADE ESCOLAR NAS CRIANÇAS NA CULTURA BRASILEIRA:

UM ENSAIO SOBRE SUAS PARTICULARIDADES E REFLEXOS NA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JR.*
luizboscojr@yahoo.combr
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Brasil

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2008

Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2009



Resumen

Este texto es un ensayo sobre la formación del concepto de autoridad en los niños, y sus especificidades en el contexto histórico-cultural brasileño. Su propósito es presentar una discusión sobre la formación política de los niños y su relación con el espacio público en la realidad brasileña. Se comprende el proceso de formación de un concepto social como producido en las relaciones sociales que se encuentran en un contexto específico. El concepto de “hombre cordial”, que familiariza o impone un aspecto íntimo a las relaciones en el espacio público, caracteriza el contexto brasileño. Se concluye debatiendo la necesidad de que sea clara la distinción entre espacio íntimo y espacio público para la convivencia democrática.

Palabras clave: conceptos sociales, autoridad escolar, contexto brasileño, convivencia democrática.

Abstract

This text is an essay about the formation of the school authority concept in children, and its specifications in the Brazilian historical-cultural context. Its aim is to present a debate on the politic formation of children and its relation with public space in Brazilian reality. The process of forming a social concept is understood as a product of social relations in a specific context. The concept of “cordial man”, that familiarizes or imposes an intimate aspect to relations in public spaces, is a characteristic in the Brazilian context. It is concluded by debating the need to make clear the distinction between intimate and public space for democratic coexistence.

Key words: social concepts, school authority, Brazilian context, democratic coexistence.

Resumo

Este texto é um ensaio sobre a formação do conceito de autoridade nas crianças e suas especificidades no contexto histórico-cultural brasileiro. Seu propósito é apresentar uma discussão sobre a formação política das crianças e sua relação com o espaço público na realidade brasileira. Compreende-se o processo de formação dum conceito social como aquele produzido nas relações sociais presentes num contexto específico. O conceito de “homem cordial” que familiariza ou impõe um aspecto íntimo às relações no espaço público, caracteriza o contexto brasileiro. Conclui-se com um debate sobre a necessidade de que fazer uma clara distinção entre espaço íntimo e espaço público para a convivência democrática.

Palavras chave: conceitos sociais, autoridade escolar, contexto brasileiro, convivência democrática.



Algunas de las primeras figuras de autoridad con quien el individuo

interactúa es con la *autoridad*

escolar. Esa experiencia va a acompañarle por su vida y basar su relación con otras formas de autoridad y su convivir en una sociedad organizada. (SILVA, 2003). En este ensayo vamos a discutir cómo en la realidad brasileña ese proceso asume una forma muy particular y cuáles son las posibles consecuencias para el ingreso del niño al espacio público y a la sociedad democrática. Para eso, nos valdremos de herramientas de la epistemología genética y de la psicología social.

En la formación de una noción social “las formas lógicas se construyen durante la producción de ideas originales sobre un campo de conocimiento” (Castorina, Kohen, Zerbino, 2000, p. 136), organizando los esquemas o hipótesis sobre determinado tema o relación “desde adentro”, no como operaciones intelectuales independientes de una acción cognitiva sobre los contenidos sociales.

Los agentes sociales son teóricos sociales prácticos, por participar en la producción de significados sociales. Esta es la “acción social básica”: la interacción entre los actores sociales, implicando experiencias de participación en una práctica comunicativa. En esta práctica, el actor social interpreta los símbolos sociales, producidos e interpretados en la propia interacción (Castorina, Kohen, Zerbino, op. cit.). La *alteridad* es el lugar de construcción de la propia actividad simbólica, siendo recíproca y permitiendo su construcción-reconstrucción por el propio carácter del símbolo (Jovchelovitch, 1995).

La comunicación, con sus representaciones y símbolos, es la “propia substancia sobre la cual las acciones son definidas”. En la relación sujeto-objeto, el sujeto construye el “objeto-mundo” y a sí mismo

La formación del concepto de autoridad escolar en los niños en la cultura brasileña: un ensayo sobre sus particularidades y reflejos en la convivencia democrática

Luiz Bosco Sardinha Machado Jr.

(Guareschi, 1995, p. 19). Es tanto un agente de construcción de sentidos y prácticas como también un producto de sentidos y prácticas de la sociedad.

El desarrollo conceptual en el plano de las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento se configura en un *dominio*, con sus *restricciones* y *especificidad*. En el caso del niño y la autoridad escolar, se entiende el dominio como el conjunto de entidades y relaciones sobre los cuales los niños elaboran sus explicaciones de la autoridad institucional. Las restricciones al desarrollo conceptual son las condiciones *limitantes* y *posibilitantes* del proceso de conocimiento social; estas “se conforman durante las interacciones del sujeto con el objeto social de conocimiento y el proceso de la reconstrucción epistémica de este último” (Castorina, Kohen, Zerbino, op. cit., p. 137). La especificidad del proceso de conceptualización sobre un objeto social es la construcción epistémica sobre la experiencia social, con las restricciones que allí suceden y la conceptualización de dominio.

En la interacción del sujeto *niño* con el objeto *autoridad escolar* este “reacciona” a aquél, haciéndole como objeto de su acción. Hay una intencionalidad tanto del sujeto como del objeto. El conocimiento infantil de la autoridad dice más de la “pretensión” de la institución hacia él que de intenciones individuales.

La interpretación que hacen los niños se realiza en las condiciones peculiares de la interacción simbólica con el objeto ‘autoridad’. Según estas condiciones, las prescripciones, el posicionamiento en la jerarquía, aun las sanciones, derivan de acciones institucionales que se dirigen a los propios niños. Los límites y la legitimación que los sujetos pueden dar a dichas acciones, en sus interpretaciones, son concebidos respecto de actos que se dirigen a ellos mismos teniéndolos como su blanco” (Castorina, Kohen, Zerbino, op. cit., p. 139).

La especificidad del conocimiento se caracteriza por una “tensión esencial” entre las hipótesis originales acerca de las sanciones y de la autoridad, y el hecho de se encontraren sometidos a constricciones sociales propias de las acciones institucionales. Esta constricción institucional sobre la construcción de las hipótesis infantiles se expresa en los símbolos de la autoridad, con sus metáforas y justificaciones más o menos explícitas que acompañan los actos institucionales.

Actores institucionales y niño comparten significaciones instituidas socialmente. Las “representaciones formadas en el mundo social y en contextos históricos escolares no son neutrales para el conocimiento” (Castorina, Kohen, Zerbino, op. cit., p. 149). Son condición necesaria para la interpretación simbólica, actuando como mediadoras e influyendo

en la naturaleza de la interpretación y en los actos vinculados a ella.

Este proceso de interpretación no es pasivo, pues, si las significaciones sociales, expresadas por los símbolos de la autoridad, tienen esta influencia sobre la conceptualización infantil, por otro lado, estos símbolos están en lugar de significados que no se pueden inferir directamente, dejando amplio espacio para la elaboración de los niños. Por el trabajo interpretativo los sujetos reconstruyen los significados –y así participan de la formación del mundo social, “aunque utilizando recursos y dependiendo de condiciones de las que no son conscientes” (Castorina, Lens, s/f, p. 58).

La escuela, como institución disciplinaria, tiene características comunes en todo Occidente; así, el proceso y sus características, como se presentan en la obra de Castorina et al. Y, brevemente, aquí, sirven para análisis e investigaciones en distintos contextos. Sin embargo, la cultura brasileña presenta características peculiares respecto a la relación de los individuos con la autoridad.

Se toma aquí, para basar nuestra reflexión, el concepto de “hombre cordial” que Holanda (2006) construye en su obra clásica *Raízes do Brasil*, cuya primera edición fue en 1936.

La formación colonial de Brasil se basa en el *agravismo*, con predominio de latifundios y haciendas donde se cultivaba la caña-de-azúcar utilizándose esclavos. Las comunidades eran aisladas; la urbanización brasileña fue tardía, a lo largo del siglo XIX y XX (Lamounier, 2006).

Estas comunidades rurales eran fuertemente patriarcales, cerradas en sí mismas, con los hijos, nietos, parientes y esclavos viviendo familiarmente en este estrecho círculo. Así, la sociedad brasileña colonial era familiarista, con predominancia, “en toda la vida social, de sentimientos propios de la comunidad doméstica, particularista y antipolítica, en una invasión de lo público por lo privado, del Estado por la familia” (Ferreira, 1996, p. 234). Esa estructura social era regida por el mando del patriarca y la obediencia a su figura.

El cambio para una sociedad estatizada, cuando de la independencia de Brasil en 1822, fue hecho sin un plan deliberado, marcado por la rutina y la improvisación (Lamounier, op. cit.). Surge una burguesía urbana “improvisada”, originada del ambiente rural, que reproduce la lógica de “señores y esclavos” (Ferreira, op. cit.). La organización estatal brasileña no supera la configuración dada por el ambiente doméstico (Holanda, op. cit.).

Ese familiarismo se traduce en el prevalecer del íntimo sobre lo no personal, la invasión de lo público por

lo privado. “La elección de los hombres que irán ejercer funciones públicas se hace de acuerdo a la confianza personal que merezcan los candidatos, y mucho menos de acuerdo a sus capacidades propias” (Holanda, op. cit., p. 159)

Las relaciones creadas en la vida doméstica configuran el modelo obligatorio de las composiciones sociales. El “hombre cordial” busca establecer intimidad en todos los ambientes: tiene aversión a los rituales de la sociedad y a las distancias de la formalidad. En todo el “hombre cordial” manifiesta un fondo emotivo extremadamente rico y transbordante.

Sin embargo, esa cordialidad, “tan extraña a todo formalismo y convencionalismo social” (Holanda, op. cit., p. 219, notas), no incluye solamente sentimientos positivos o de unión. La cuestión es que las relaciones, sean de amistad o de animosidad, son tomadas en un carácter íntimo, “surgen del *corazón*”.

Hay una ausencia de solidaridad o de unión por un bien mayor; el único factor de cohesión es la obediencia, comprendida como aquella submisión a un patriarca, fuertemente marcada por los sentimientos, más que por el interés práctico.

Un pequeño ejemplo, ligado al tema de la autoridad escolar, es el tratamiento que los niños dan a las maestras en las escuelas. En Brasil, hay un término ampliamente utilizado informalmente por los niños como pronombre vocativo para personas mayores en general: *tío* o *tía*. En la escuela, los niños suelen tratar a las maestras por tía, e incluso son incentivados por ellas a hacerlo. Como si la maestra fuera una parienta. Eso se mantiene hasta cerca de los 9 o 10 años de edad, cuando entonces se vuelve “feo” utilizar ese vocativo.

Evidentemente, los niños no piensan hacer de la maestra una parienta. Pero, como apunta Holanda, la relación formal es “insostenible” en la cultura brasileña; una profesora de la pre-primaria que exigiese ser llamada “señora” o “profesora” sería considerada como demasiado formal o rigurosa. Así, la relación escolar se familiariza, tal vez ocultando su carácter disciplinar e institucional. ¿Cómo el niño construye las concepciones de autoridad escolar en ese medio *familiarizado*? Para los brasileños en general, no solamente para los niños, una persona en posición de autoridad que utilice de sus prerrogativas de manera *explícita* genera en los subordinados sentimientos de *rencor*, como alguien que fue traicionado.

Es en la escuela que se forma la conceptualización de *espacio público*, que en la democracia trae la idea subyacente de que exista una autoridad legalmente constituida, por medio de leyes o reglas comunes que sostienen el *convivir* democrático. La comprensión de



que este espacio público *no* es lo mismo que el espacio familiar o privado garantiza el respeto a los derechos del otro y la búsqueda por ideales comunes. Si se mantiene una representación de todas las relaciones, incluso aquellas referentes a una autoridad, en un nivel demasiado familiar, y si se ve al espacio público como un espacio simplemente de intimidad, la democracia se debilita. La construcción del *común* debe ir más allá de los intereses íntimos, privados, y sostenerse en acuerdos y relaciones donde estén claro los roles de cada ciudadano.

No hagamos culpable a la “cordialidad” brasileña, que tanto encanta a los extranjeros y sirve para sacar la tensión a las relaciones extremadamente formales.

Bibliografía

- Castorina, José Antonio; Kohen, Raquel y Zerbino, Mario (2000). Reflexiones sobre la “especificidad” de un subdominio del conocimiento social. En José Antonio Castorina y Alicia Lenzi (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Buenos Aires: Gedisa Editorial. (pp. 135-154).
- Castorina, José Antonio; Lenzi, Alicia (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En José Antonio Castorina y Alicia Lenzi (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Buenos Aires: Gedisa Editorial. pp. 41-58.
- Guareschi, Pedrinho Arcides. (1995). Introdução. En Pedrinho Arcides Guareschi y Sandra Jovchelovitch. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. (2da. Ed.) (pp. 17-25). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ferreira, Gabriela Nunes. (1996). A formação nacional em Buarque, Freyre e Vianna. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 37, 190-250. São Paulo: CEDEC.
- Holanda, Sérgio Buarque de. (2006). *Raízes do Brasil* (Edición conmemorativa). São Paulo: Companhia das Letras.
- Jovchelovitch, Sandra. (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. En Pedrinho Arcides Guareschi y Sandra Jovchelovitch. (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. (2da. Ed.) Petrópolis: Editora Vozes. pp. 63-83.
- Lamounier, Bolívar. (2006). Sérgio Buarque e os “grilhões do passado”. En Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*. (Edición conmemorativa) São Paulo: Companhia das Letras. pp. 275-294.
- Silva, Nelson Pedro. (2003). *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. (Edición propia) São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Assis.

Los brasileños, podemos sí, ser “cordiales”, sin perder la consciencia de que en la sociedad muchas veces los intereses colectivos no son los mismos de nuestro corazón. ©

Financiado por Centro de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes (CDCHT), bajo el código N° M-958-08-09-f

* Profesorado en Psicología por la Universidad Estadual Paulista (UNESP) Brasil. Investigador por el Núcleo de Estudios en Violencia y Relaciones de Género-Línea Educación, Valores y Cuestiones de Género. Trabaja en diversas ONGs en Brasil y Argentina. Fue becario del Programa Escala Estudiantil del Grupo Montevideo en la Universidad Nacional Rosario, Argentina.