

LOS ALUMNOS Y LA AUTORIDAD DOCENTE ¿CRISIS DE SENTIDOS?

Giacobbe, Claudia Daniela
Merino, Luis Francisco¹

Resumen

En las instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Córdoba se manifiesta como una problemática recurrente la aparente imposibilidad de construir significados comunes sobre la *autoridad docente*, imposibilidad que parece manifestarse en las frecuentes actitudes de resistencia de los alumnos hacia los mandatos de sus profesores. La “crisis de autoridad” (Arendt, 1996) se ha convertido en uno de los nudos de la preocupación de los agentes de la educación.

En el presente artículo presentamos el producto de una investigación realizada durante el año 2012 en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba². El objetivo de la indagación fue conocer las opiniones, creencias y valores de los alumnos sobre la autoridad del docente dentro de las aulas. Expondremos aquí las consideraciones teóricas que sirvieron de marco al trabajo, así como los resultados de discusiones focales con grupos de estudiantes.

Palabras clave: Autoridad docente – Crisis de Autoridad – Representaciones sociales – Negociación de sentidos.

¹ Claudia Daniela Giacobbe, Instituto Superior de Formación Docente ‘Domingo Savio’, Córdoba, Argentina (claudiagiacobbe@gmail.com)

Luis Francisco Merino, Instituto Superior de Formación Docente ‘Domingo Savio’, Córdoba, Argentina (franciscomerino84@yahoo.com.ar)

² La investigación se llevó a cabo en el marco de la *II Convocatoria a proyectos concursables de Investigación Educativa en la provincia de Córdoba*, realizada en 2011. En el período en que se realizó el estudio todos los docentes investigadores pertenecían al Instituto Superior de Formación Docente ‘Domingo Savio’.

Abstract

At schools midlevel from Córdoba city is manifested as a recurring problem the apparent impossibility of constructing common meanings on teacher authority, failure seems manifest in the frequent resistant attitudes of students toward the mandates of their teachers. The "crisis of authority" (Arendt, 1996) has become one of the nodes of the concern for education agents.

In this paper we present the result of an investigation conducted in 2012 at two public high schools in the state management of the city of Córdoba. The aim of the investigation was to determine the opinions, beliefs and values of the students on the authority of the teacher in the classroom. Here, we discuss the theoretical considerations that formed the frame work and the results of focus group discussions with students.

Keywords: Teaching authority – Authority crisis – Social representations – negotiation of meanings.

Introducción

El contexto social, político y económico de fines del siglo pasado fue definiendo –en los países de occidente- una serie de transformaciones en todos los órdenes. Las mismas han sido analizadas sociológicamente por algunos autores en términos de pasaje hacia otro tipo de sociedad, con el argumento de que la crisis que sufren las instituciones tradicionales (iglesia, escuela, familia) es causante de un estado de anomia generalizado (Gallo, 2006). En este marco aparece como fenómeno la llamada “crisis de autoridad” que obliga a recuperar el interés por el problema de la legitimidad del dominio.

Dentro del ámbito de la educación, este fenómeno se ha convertido en uno de los nudos de la preocupación de los actores escolares; factor del “malestar docente”³, es una de las principales fuentes de conflicto en el sector. La ciudad de Córdoba no es ajena a esta

³ La expresión “malestar docente” describe “los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia.” Esteve, J. M. (1987, p. 95).

problemática.

Múltiples causas, externas e internas, han incidido en este cambio sustantivo que tanto afecta la tarea educativa en las escuelas, entre ellas la crisis de las instituciones y la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones. Pero aún más importantes son los cambios en la configuración de las relaciones entre los actores del sistema y las representaciones sociales⁴ que en este nuevo contexto se fueron construyendo.

Para un abordaje sociológico de esta problemática consideramos necesario analizar la manera en que los alumnos y docentes establecen relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen a sí mismos y construyen el “mundo de la escuela”. Con este propósito enfocamos la vida cotidiana del aula mediante la propuesta de una metodología cualitativa de investigación, apropiada para comprender el fenómeno.

Desarrollamos el trabajo de campo al interior de dos escuelas públicas (gestión estatal) de nivel medio de la ciudad de Córdoba. El objetivo del mismo fue indagar cómo perciben los alumnos la autoridad dentro de las aulas, cuáles son las opiniones, creencias, y valores que guían sus prácticas en relación a este vínculo.

Debates teóricos en torno a la autoridad docente

El vínculo que se establece en el aula entre docente y alumnos ha sido explicado históricamente por diferentes teorías filosóficas y sociológicas como una relación de dominación/subordinación. Si bien las perspectivas de análisis en torno a este tema son dispares, la mayoría de ellas hace hincapié en las posiciones sociales que permiten la asimetría de los vínculos y en la legitimidad que da sustento a esa asimetría.

Dentro de la perspectiva filosófica, frecuentemente adoptada por la sociología, encontramos una rica veta de autores que ofrecen respuestas diversas a nuestra pregunta sobre la definición del concepto de autoridad. Entre ellos, una de las más destacadas es

⁴ De acuerdo con Denise Jodelet (1986) la noción de representación social “[...] concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.” (p. 473)

Hannah Arendt, quien considera que las *posiciones sociales* (status) y la *legitimidad* son los factores fundamentales de este fenómeno que, por demandar obediencia, es habitualmente confundido con el poder y la violencia:

Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable. Arendt (1996, p. 103).

Pero este principio de jerarquía ha sido quebrado por el elemento secular y racionalizador de la modernidad, que socava la legitimidad de la autoridad tradicional. En este sentido, Arendt (1996) sostiene que el síntoma más significativo de la “crisis” que atraviesa la autoridad tradicional de occidente es su expansión hacia áreas de la vida privada como la crianza y educación de los niños donde la autoridad siempre se aceptó como un imperativo natural. Afirma con cierto pesimismo que “tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad.” (p. 102).

Con respecto a la autoridad del docente, uno de los pioneros de la sociología de la educación, Emile Durkheim (1974, 1997), la concibe como producto de la investidura que le otorga la sociedad moral. El educador tiene como meta lograr el disciplinamiento necesario para controlar las pasiones individuales del estudiante, que amenazan todo el tiempo con manifestarse: “[...] la educación tiene como método superponer, al ser individual y asocial que somos al nacer, un ser enteramente nuevo.” Durkheim (1974, p.33). Con el fin de lograr el orden institucional imprescindible para la consecución de este objetivo, el docente debe hacerse cargo del ineludible ejercicio de su autoridad. La escuela, entonces, es un lugar autorizado que conserva la asimetría legítima entre educadores y educandos.

Desde otro punto de vista, pero también entendiendo el vínculo profesor–alumnos como una relación asimétrica, Max Weber (1983; 1984) considera la autoridad del docente

como el ejercicio *legítimo* de la *dominación* dentro del sistema educativo formal. En términos de Weber, la educación escolar es por naturaleza un campo de dominación fundamentalmente ideológica, legitimada por un marco legal de ordenaciones estatuidas y los derechos que en ese marco adquieren los llamados a ejercer la autoridad⁵.

Reafirmando esta perspectiva de pensamiento, Brigido (2006) cita a Bendix (1970), quien sostiene que:

La voluntad manifiesta (mandato) del dominador o los dominadores lleva la intención de influir en el comportamiento ajeno (del dominado o los dominados), e influye de hecho, de tal suerte que, en un grado relevante, ese comportamiento se presenta como si el contenido del mandato se hubiera hecho, por sí mismo, norma de acción para los dominados (p. 21).

La obediencia a este mandato se logra mediante la creencia en su legitimidad; ésta se internaliza de modo tal que, incluso de manera no consciente, logra la “lealtad pasiva” de los subordinados. La problemática más específica que se plantea la obra de Weber en este campo es la de establecer en virtud de qué se obedece, es decir, en virtud de qué se considera una particular situación de dominación como legítima. Weber encuentra los motivos de dicha legitimidad en la costumbre (dominación tradicional), la ley (dominación burocrática) y el influjo personal (dominación carismática) (Lerena, 1983).

Las categorías fundamentales de la sociología de la dominación de Weber han sido incorporadas casi universalmente en los trabajos contemporáneos sobre la autoridad en la escuela. De esta manera, la autoridad como creencia en la legitimidad se expresa en la obediencia voluntaria (Sennet, 1982), que está mediada por las motivaciones de los actores sociales, es decir, por los valores e ideas a través de los cuales ellos le dan significado a sus actos. Así, la dominación y la autoridad dejan de considerarse como una ‘sustancia’, para pasar a ser pensadas como el resultado de las relaciones que los hombres establecen entre sí (Gallo, 2006).

⁵ Influidos categóricamente por el pensamiento de los autores clásicos de la sociología, especialmente por Max Weber, Bourdieu y Passeron (1998) definen a la *autoridad pedagógica* como un ‘*poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima*’. Ésta constituye una relación asimétrica, en la cual los docentes imponen los conocimientos y actitudes como una forma de reproducir y legitimar las relaciones sociales de dominación.

Asimismo, Tenti Fanfani (2004) afirma que la autoridad del maestro, condición necesaria para el aprendizaje, no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas: ¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado?, se pregunta el autor.

La escuela moderna exigía una severa disciplina implementada en un espacio clausurado y tiempos preestablecidos, a través de rituales y de actos repetidos hasta el cansancio que contribuían eficazmente a la socialización de los alumnos en un ambiente de autoridad y respeto. Era la asimetría la razón que posibilitaba la existencia de la autoridad escolar; es decir, la radical diferencia existente entre las partes, en este caso, entre docentes y alumnos. El maestro encarnaba ese orden disciplinario y su función lo dotaba en gran medida de prestigio, siendo su autoridad legitimada por la similitud con que se desarrollaban los modos de socialización prevalecientes en el ámbito familiar o religioso. Ese orden presentaba como contrapartida promesas de movilidad social futura, de desarrollo personal y de integración ciudadana en condiciones de igualdad formal, que respondían a la idea meritocrática de la justicia legitimada por las sociedades industrializadas (Durán Vázquez, 2010).

A diferencia de lo que pasaba hasta las primeras décadas del siglo XX, la escuela contemporánea transforma profundamente el *programa institucional*⁶ de la modernidad cuando se convierte en obligatoria y los alumnos pasan a ser el ‘centro del sistema’ en una sociedad que otorga a la juventud un amplio espacio de autonomía. Como afirma Dubet (2006):

[...] el centro de la institución se desplaza del saber, del conocimiento y de la cultura, hacia individuos distintos que desenvuelven parte de su subjetividad y de su sociabilidad entre las paredes de la escuela. En muchos colegios, esa

⁶ Según Dubet (2004) la palabra ‘programa’ debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de una manera infinita. Este programa es ampliamente independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro características independientes de las ideologías escolares que se transmiten: los valores y principios ‘fuera del mundo’, la vocación, la escuela como un santuario y la socialización como proceso de subjetivación.

invasión por parte de la sociedad se volvió el principal problema de una escuela que debe protegerse para seguir siendo la Escuela (p. 160).

En este contexto, las instituciones educativas muchas veces se abocan a la atención de las realidades subjetivas de los alumnos, soslayando la importancia de la integración de normas y saberes colectivos. Hay quienes piensan que vivimos tiempos de ‘desinstitucionalización’ en todos los campos de la vida social, y la escuela no es una excepción. Las instituciones clásicas como el Estado, la familia, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, etcétera, han perdido parte de su poder para “fabricar” subjetividades y determinar prácticas sociales. “A la debilidad de las instituciones se contraponen el individuo libre y librado a su suerte. [...] en el actual juego de fuerzas el equilibrio de poder entre el sujeto y las instituciones tiende a modificarse en favor del primero [...] por eso el escenario de la escuela presenta mayor complejidad que antes.” (Tenti Fanfani, 2004, p. 2).

La diversidad de sentidos que atraviesa el ámbito educativo expresa los componentes tanto estructurales como subjetivos de la existencia social. En la actualidad, estos sentidos parecieran impedir el despliegue de acuerdos comunes necesarios para fundamentar la legitimidad de la autoridad docente.

El análisis de las cuestiones de autoridad, por tanto, debe realizarse en el contexto de las relaciones concretas al interior del aula, ya que con relaciones pedagógicas que se manifiestan como desreguladas, los propios individuos deben ir negociando el orden en los vínculos comunes. De acuerdo con Dubet (1998), los alumnos

[...] no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos. Pero son ellos los que deben combinar estos diversos elementos, y toda investigación necesariamente va del actor al sistema, del trabajo de los sujetos a las dimensiones objetivas de su experiencia (p. 20).

Desde este marco nos aproximamos a la perspectiva del Interaccionismo Simbólico y la Fenomenología Social, encontrando en los postulados de Berger y Luckmann (2006)

buenas pistas para estudiar los procesos microsociales de construcción de significados. Estos autores sostienen que para hablar de *conocimiento* desde el punto de vista sociológico es imprescindible admitir que el mundo de la vida cotidiana se constituye por significados surgidos de la intersubjetividad. Lo que la gente “conoce” como “realidad” constituye el edificio de significados indispensables para la existencia de la sociedad.

De este modo, los hombres conocen el mundo que los rodea mediante la internalización de explicaciones concebidas a la luz de los procesos de interacción social, explicaciones que juegan un papel crucial para la organización de su vida cotidiana. Éstas se constituyen en un *acervo de conocimiento* (Schutz, 2008) que incluye opiniones, creencias, valores y normas que orientan las actitudes de una manera positiva o negativa. Berger y Luckmann (2006) afirman que:

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente [...] El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (p. 35).

Cada sociedad procura “fabricar” personas que aprendan a comportarse de acuerdo a las expectativas que tienen los demás miembros del grupo, pero a la vez es también “fabricada” en un proceso dialéctico que nunca se detiene, proceso siempre incompleto de “construcción social de la realidad”.

Advertimos que restringir nuestro campo de análisis a la vida cotidiana del aula, implicó dejar de lado otros elementos constitutivos del problema, tales como las regulaciones institucionales o los condicionamientos del sistema. La intención no fue sustituir una descripción unilateral por otra, sino conocer un aspecto importante del problema que no debe ser soslayado.

El referente empírico y la perspectiva metodológica

Nuestra propuesta metodológica procuró recuperar la perspectiva del actor, sus representaciones y las construcciones de sentido generadas en los procesos de interacción social.

La interpelación de la sociedad, en general, y de la comunidad escolar en particular, a favor de la democratización de las relaciones en el interior de las instituciones educativas y las regulaciones impuestas a través de la normativa vigente, constituyen el contexto inmediato dentro del cual construyen los significados los miembros de la escuela actual. La suma de estos límites estructurales sobre el acontecer de la vida diaria y las subjetividades implicadas en la trama de relaciones al interior del salón de clases, van configurando un clima vincular particular.

En este sentido, consideramos necesario prestar atención al contexto del aula, mediante la propuesta de una metodología cualitativa de investigación⁷ que permite interpretar y comprender los procesos sociales. Partimos de una *epistemología del sujeto conocido*⁸ vinculada con el enfoque de la acción social cuyo supuesto básico es la necesidad de conocer el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992).

Recuperamos la perspectiva de los actores mediante diferentes estrategias de recolección y análisis de los datos: observaciones no participantes⁹ de clases pertenecientes a diferentes asignaturas (Matemáticas, Lengua, Formación para la Vida y el Trabajo, Inglés

⁷ “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” Taylor y Bogdan (1987, pp. 19-20).

⁸ Según Vasilachis (2003) la Epistemología del Sujeto Conocido [...] intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas.” (p. 23)

⁹ Consisten en observaciones sistemáticas del escenario de investigación -interacciones, relaciones, acciones y acontecimientos que ocurren dentro de éste- en las que el investigador se mantiene ajeno a la situación observada.

y Psicología), y entrevistas grupales¹⁰ a alumnos de dos establecimientos educativos. Las entrevistas fueron realizadas a grupos de entre cinco y siete alumnos que estaban cursando el 5^{to} año en ese momento (año 2012). Los actores fueron entrevistados y su actividad observada en el propio terreno. Dicho de otro modo, para explorar el sentido de sus acciones “los dejamos hablar a ellos”.

Desarrollamos nuestra investigación durante el ciclo lectivo 2012, al interior de dos Institutos Provinciales de Educación Media (IPEM) de la ciudad de Córdoba, a los que asistían estudiantes de procedencia social y cultural diversa.

El IPEM Alsina¹¹ (en adelante EA) desarrolla sus actividades en un edificio antiguo pero en buenas condiciones de infraestructura, aunque durante el curso de nuestra investigación el mobiliario se encontraba bastante deteriorado. Esta escuela se ubica al norte de la ciudad en un área residencial, pero solo una cuarta parte del alumnado pertenece a la zona. Los alumnos, aproximadamente unos 700 jóvenes distribuidos en dos turnos, provienen de diferentes barrios, algunos muy distantes.

El IPEM Gorriti (en adelante EB) está localizado en el centro de la ciudad. En el período en que realizamos el trabajo de campo el edificio presentaba un deterioro importante y el mobiliario estaba en malas condiciones. Los estudiantes (en ese momento concurrían unos mil alumnos por día, distribuidos en tres turnos) eran de procedencia heterogénea, en su mayoría pertenecían a familias trabajadoras domiciliadas en diferentes barrios de la ciudad, muchos de ellos alejados del radio de la escuela.

Para la sistematización y análisis de datos, utilizamos los registros (desgrabaciones) de las entrevistas, las notas de las observaciones no estandarizadas y los registros de campo, en el marco de la lógica de construcción interactiva entre teoría y datos que nos propone este tipo de metodología.

¹⁰ En las entrevistas grupales “... los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Como en la entrevista en profundidad, el investigador emplea un enfoque no directivo.” Taylor y Bogdan (1987, p. 139).

¹¹ Para mantener el anonimato, el nombre de las escuelas y alumnos que participaron como informantes ha sido modificado.

Mediante una lectura detenida de las transcripciones de las entrevistas y los registros descriptivos de las observaciones, organizamos el volumen de la información seleccionando y ordenando fragmentos de las expresiones (orales y gestuales) que consideramos más relevantes por su relación con los ejes orientadores del trabajo y construimos diferentes *categorías*¹².

Expresiones de los alumnos en torno a la autoridad docente

a) Lo que esperan del docente:

Zabludovsky (1993) sostiene que, en la medida en que los deberes y obligaciones están claramente estatuidos, el comportamiento es previsible y la relación es continua. De allí que en la relación de autoridad la importancia del contenido de la comunicación puede ser secundaria frente al significado prioritario del status que ocupa quien da la orden.

Los alumnos expresan sus expectativas en relación a las prácticas docentes. En este sentido, parecieran atribuir gran importancia a la disposición del profesor hacia la tarea específica de enseñar, acción que consideran propia de su posición en el sistema educativo. Para ellos la labor del educador debe estar focalizada en desarrollar “clases interesantes” y explicar los contenidos de la materia, como actividades prioritarias:

“Reglas claras, clases interesantes, que le ponga ganas [...] Que haga algo para que nos incentive.” (EB, grupo 3)

“La profe X no se preocupa por nosotros. Nos hizo comprar un cuadernillo, \$50 cada uno, y ella abre y dice ‘hagan de la [consigna] uno hasta la siete’, y lo hacemos. Una vez que hicimos todo recién ahí nos explica pero es al pedo porque es como que lo hicimos solos, lo entendimos solos. No explica....claro yo también puedo ser profesora así.” (EA, grupo 1)

¹² Strauss y Corbin (2002) definen las categorías como “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías.” (p. 112).

“A veces un profe te dice ‘traéme la tarea’ pero si él no te explicó nada le vas a decir que no, ‘¿por qué tengo que cumplir yo si usted no cumple tampoco?’”

(EB, grupo 1)

De acuerdo con las manifestaciones de algunos jóvenes, existe una ruptura entre lo que ellos esperan del profesor y lo que muchas veces ocurre en la clase. En las conversaciones se planteó como demanda frecuente una práctica que para ellos también es inherente a la función docente: expresiones de entusiasmo por lo que enseñan.

“Por ejemplo yo lo que veo es que la docencia hoy no se toma... no sé si no aman la enseñanza pero ellos no transmiten, no transmiten nada... Cuando uno ama algo y quiere, lo transmite, en cambio no, yo veo que no [...] Hay profesores que no están en la condición para ser profesor...” (EB, grupo 1)

“[...] es cierto que los alumnos no damos nada pero los profes tampoco, no son todos pero no les importa si aprendemos... [varias voces coinciden: “no aportan nada”, “no ponen ganas”] (EB, grupo 3)

También esperan que el profesor demuestre capacidad para articular los contenidos de la asignatura con la realidad y sea exigente con las obligaciones que debe imponerles. En este sentido, el siguiente diálogo refleja la admiración que sienten por un docente que cumple con las expectativas de sus alumnos:

- [X] *entra al curso y hay un silencio total. Siempre nos propone cosas nuevas e interesantes para hacer.*

- *Él es justo, te deja conversar un rato, pero cuando te tenés que poner las pilas, te tenés que poner las pilas.*

- *Él habla, nosotros tomamos notas, no dicta. Siempre trae algo nuevo, si no prestás atención después no encontrás lo mismo en los libros.... No le tienen miedo le tienen respeto.* (EB, grupo 3)

Además de las expectativas relacionadas con el ejercicio cotidiano de las prácticas pedagógicas, la noción de *respeto* también pareciera estar ligada a la idea de autoridad docente. Esta noción aparece una y otra vez a lo largo de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

b) El respeto como ejercicio de la autoridad en el aula:

Si nos ajustamos a la definición de Sennett (2003), quien sostiene que el respeto es una conducta expresiva que supone el reconocimiento del otro, estamos afirmando con él que tratar a los demás con respeto no es algo que ocurre simplemente, sino que implica “encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción.” Tassin (2007, p. 213).

El reconocimiento de la autoridad a través del respeto se expresa en actos concretos y visibles para los actores escolares, que incluyen actitudes como el silencio, la obediencia, el trabajo en clase, la postura.

“El respeto es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa.” Tassin (2007, p. 8). Sentir respeto por el docente implica el reconocimiento de una relación basada en la jerarquía y la autoridad: el ‘respeto’ tipifica la relación asimétrica en la medida en que la formaliza, la vuelve visible, la expresa (Gallo, 2011).

A lo largo de nuestras entrevistas hemos notado la estrecha relación que –en el imaginario estudiantil– une al respeto con la idea de orden y de autoridad. El docente al que le reconocen autoridad es aquél que los respeta y, de una u otra manera (“*porque si no te hace llevar la materia*”, “*porque es buena persona*”, etc.) se gana el respeto de ellos.

“Que muestre respeto. Si vos no mostrás respeto hacia el alumno no podés pretender que el alumno te respete a vos. Primero que todo, el respeto hacia el alumno.” (EB, grupo 1)

“Porque cuando él te pone un ejercicio y te dice hacelo, si vos lo respetás lo vas a hacer.” (EB, grupo 1)

El respeto aparece así como un elemento inevitable en el acto de reconocimiento de la autoridad, el signo más evidente por medio del cual ésta se manifiesta.

Asimismo, cuando el debilitamiento de las relaciones de autoridad se hace evidente a través del tiempo, esto se puede observar en la desaparición de las expresiones de respeto

mutuo. Esa “falta de respeto” se manifestaría en la transgresión a las normas, la desobediencia, la indiferencia o la agresión.

“Acá yo le puedo decir ‘vos estás loca’ a una profesora y no me van a poner amonestaciones [...] y esa falta de respeto, cuando te la aceptan la incorporás al día a día...” (EB, grupo 2)

La profe [x] no tiene autoridad, quiere poner autoridad pero no puede [...] La profe quiere venir y te grita a vos y mira para acá, y se dio vuelta a gritar para acá y los de allá se la hicieron peor. Entonces la profe no sabe qué hacer y se vuelve loca... no sabe qué hacer. (EA, grupo 1)

“[Nosotros] no le faltamos TANTO el respeto como otros... por ejemplo, yo veo el curso de al lado que nosotros estamos cómo le tiran cosas a los profesores...” (EB, grupo 3)

En esta dirección, Richard Sennett (2003) sostiene que una de las formas de analizar el respeto es por su ausencia:

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto, no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa (p. 17).

Los estudiantes entrevistados parecen entender la desaparición de las expresiones de respeto como la manifestación de una relación de autoridad debilitada.

c) Sobre ‘buenos’ y ‘malos’ profesores.

Por otro lado, los alumnos expresan criterios de distinción entre un “buen” y un “mal” profesor. Son justamente estos criterios de diferenciación los que parecieran dar lugar a que un docente tenga más o menos autoridad al interior del curso. El “buen docente” es para ellos el que cumple sus obligaciones, llega a horario, no falta, prepara sus clases, es justo en los premios y castigos, no los subestima, “hace cumplir las normas” y sabe poner límites:

“[...] aquel que te pone límites. O sea, te deja pero cuando hay que trabajar te dice ‘Bueno, hay que hacer cosas...’ El que tiene carácter, más en nuestro curso

que somos cuarenta [alumnos], para poder dar una clase tenés que tener carácter.” (EB, grupo 1)

“[La profesora x] cuando necesita explicar un tema, se pone al frente, se pone firme y todos nos quedamos callados.” (EA, grupo 3)

“El profe [x] nos ayuda para seguir en un futuro, nos enseña a usar la cabeza, en cambio la profe [x] le da lo mismo si te va bien o no, si vas a ir a la facultad... o a un trabajo, le da lo mismo.” (EB, grupo 3)

De acuerdo a las manifestaciones de los estudiantes, los “malos profesores” tienen características que se manifiestan en la tarea cotidiana. En sus expresiones, no reconocen autoridad a los docentes que se muestran irrespetuosos con ellos, irresponsables con sus obligaciones, indiferentes (no los tienen en cuenta *como personas*) o no ejercen un control sobre sus alumnos.

“[...] no explicaba nada, explicaba pero nadie entendía nada, un día venía, otro no, llegaba tarde. Cuando le preguntábamos por qué faltaba nos decía ‘eso no es asunto suyo chicos’” (EB, grupo 3)

“A veces hay poca autoridad de parte del profesor. Te dejan hacer lo que querés y entonces si el profesor te deja hacer lo que querés, hacés lo que querés. Por más que te digan que no lo hagas, vos lo hacés igual” (EB, grupo 2)

“Otro que no tenía autoridad era el profe de [x], hacíamos la prueba con la carpeta arriba y no te decía nada... [intervienen varios] 10 teníamos todos, estábamos todos en el patio y el profe como si nada, leía el diario, hablaba que iba al baile..., jugábamos a las cartas.” (EB, grupo 3)

En cuanto al trato hacia ellos, en algunos grupos se manifestó el desagrado por los docentes que se dirigen a ellos gritándoles, situación que impide, según sostienen, un diálogo fluido y armónico. En este sentido, uno de los alumnos decía:

“La mayoría odia a la profe de [x] porque es hartante, vos le decís algo y ella te grita... Yo ya le dije tres veces que no grite [...] ¿por qué tiene que gritar? O sea, te grita todo el día. Vos le preguntás algo y ella grita...” (EA, grupo 3)

d) Relaciones asimétricas

Como expresábamos antes, las personas suelen obedecer voluntariamente a quienes creen que legítimamente detentan las posiciones de mando reconociéndole con ello su autoridad. Ningún sistema estable de dominación se basa puramente en el hábito automático o en el atractivo del interés personal: su principal apoyo es la creencia por parte de los subordinados en la legitimidad de su subordinación (Giddens, 1998). En este sentido, se entiende el vínculo profesor–alumnos como una relación *asimétrica* de dominación, asimetría reconocida por la legitimidad del vínculo.

En las observaciones de clases hemos notado que en algunos casos los profesores adoptan la postura de “pares” de los alumnos, seguramente con la intención de ganarse su confianza y afecto. Percibimos también que en estos casos no se lograba el orden necesario para el dictado de la clase.

De acuerdo a las expresiones de los estudiantes, pareciera que ellos acuerdan con la existencia de posiciones diferentes y asimétricas en su relación con los docentes. En los grupos focales manifestaron con frecuencia el desagrado que les producen las actitudes de los profesores que los tratan “de igual a igual”. Los alumnos esperan que el profesor adopte una actitud de mando con respecto a ellos y asuma que en esta relación, lo que se espera de ambas partes es diferente:

“[x] se dirige a nosotros como nosotros hablamos, estábamos viendo una película y diciendo: ‘la hizo bien’, un compañero dijo ‘el negro la hizo joya’ y la profe de [x] dijo ‘viste; el negro la hizo re joya’. Se dirige a nosotros como nosotros hablamos, ella tiene que decir ‘no chicos tienen que decir: el chico la hizo bien’...ellos tienen que dirigirse a nosotros con respeto, por más que nosotros hablemos como hablemos. Entre nosotros hablamos de una forma, con ustedes hablamos de otra forma.” (EB, grupo 3)

“[No obedecés el mandato del profesor] cuando lo ves de igual a igual. Hay desorden cuando lo ves de igual a igual.” (EB, grupo 1)

“Que no nos trate como nosotros nos tratamos, que se ponga a nivel de profesor [...] Imponerse desde el principio, porque si no se impone desde el principio después es muy difícil...” (EB, grupo 3)

Resulta llamativo que, a pesar de la visión democrática y participativa que se ha logrado en nuestras instituciones educativas en los últimos años, los alumnos expresen con tanta convicción la necesidad de que no pierda vigencia la relación asimétrica con los docentes. Más allá de las características propias de la personalidad de cada profesor, los jóvenes parecen entender a la autoridad como una instancia de guía académica y de control sobre sus actos.

e) De premios y castigos

La obediencia a los mandatos se logra mediante la creencia en la legitimidad de quien ordena; ésta se internaliza de modo tal que, incluso de manera no consciente, logra la “lealtad pasiva” de los subordinados. Max Weber (1984) sostiene que:

‘Obediencia’ significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal (p. 172).

Por tanto, la *disciplina* no es más que la disposición a actuar de determinada manera, disposición que se logra por la internalización de reglas objetivas que se convierten en esquemas subjetivos de acción.

Para lograr la internalización de estas reglas objetivas, en las instituciones educativas se ha recurrido históricamente a los premios y castigos. Entre los últimos, las amonestaciones han sido objeto de largos debates fundamentalmente en las salas de profesores. Pero ¿cómo valoran los alumnos este tipo de sanciones? ¿Son una herramienta útil a la hora de establecer un vínculo asimétrico? Los alumnos sostienen que cuando son más chicos les afectan las amonestaciones, estas tienen importancia en relación a la reacción de los padres en la casa. Pero de grandes les “da lo mismo”.

- Parece que es un regalo, dicen ‘ah, 10 amonestaciones más

qué me van a hacer'...

-Ya se acostumbraron a las amonestaciones.

- Claro, parece que fueran un regalo... (EB, grupo 1)

Nos resulta curioso observar que más que en la gravedad de las sanciones, los alumnos reparan en la efectividad de su cumplimiento.

“El [x] no se qué macana se había hecho y le dijeron que tenía que venir al otro día con los padres o con la madre sino no entraba al colegio. No vino ese día, vino al otro día y entró lo más bien lo más normal y no pasó nada...” (EB, grupo 3)

“Lo mismo pasa con los horarios, siete y media en punto y te cierran la puerta, si llegaste dos segundos tarde, te cierran la puerta y te ponen la media falta, pero si llegás una hora después no te ponen nada...” (EB, grupo 3)

De acuerdo a sus expresiones, pareciera que nuestros jóvenes -al ver debilitados los marcos normativos institucionales- ponen sus expectativas en las dimensiones puramente personales de los profesores. De esta manera las relaciones se vuelvan espontáneas y fluctuantes, y generan un alto grado de inseguridad en la orientación de las acciones individuales, en tanto “los recursos de la autoridad se reducen a las capacidades argumentativas y relacionales de los actores.” (Dubet, 2006, p. 178).

Consideraciones finales

Las transformaciones que ha sufrido la escuela en estos últimos años ponen en jaque la *legitimidad de origen* de la autoridad docente, pero influyen de manera determinante en la *legitimidad de ejercicio* de la misma, ya que en una relación escolar desregulada los alumnos y profesores deben construir posiciones, y relaciones entre posiciones, que no les son enteramente dadas.

Las expresiones de los alumnos entrevistados nos permiten suponer que la autoridad del docente tiene su génesis en el proceso de construcción de la institución educativa y está

sostenida en la legitimidad de la misma, pero su ejercicio es producto de una negociación permanente entre las dos partes de la relación.

Nos atrevemos a señalar que el vínculo de autoridad docente-alumnos no está agonizando: las concepciones en torno a él podrían estar en proceso de transformación. Y como éstas se imbrican en narrativas socialmente producidas, la tarea de reconstrucción del sentido de la autoridad no puede ser individual. Requiere un trabajo institucional focalizado en ello, pero fundamentalmente depende de la negociación de sentidos dentro del aula. De acuerdo con Tallone (2011):

[...] si valoramos la creación de espacios para consensuar criterios y la habilitación para actuar de otro modo, si propiciamos la puesta en marcha de un saber que involucre el deseo del propio docente y el de los alumnos, entonces, estamos avalando realizaciones que nos alejan de las visiones nostálgicas y que posibilitan la construcción de un vínculo en el que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa dentro de las coordenadas sociales y culturales actuales (p. 134).

Un ejercicio diferente de la autoridad supone la construcción conjunta del vínculo y la escucha del otro pero sin renunciar a ocupar el lugar de conducción que la tradición ha dado a los adultos. Esto es, regular la convivencia en el aula reconociendo a todos los actores como sujetos de derechos y obligaciones, sin destruir la relación asimétrica del lazo pedagógico.

Pensar en una manera única de reconstruir la relación de autoridad entre docentes y alumnos constituye sin duda una quimera. Creemos que el mejor camino posible en este sentido es la paulatina reinterpretación colectiva de los significados acompañada de una reconstrucción de los marcos institucionales que permitan controlar las siempre latentes crisis de sentidos (Berger y Luckmann, 1997).

Sobre el final del recorrido, y al revisar las consideraciones expresadas a lo largo del presente trabajo, admitimos que no hemos cerrado el tema y que aún queda mucho por hacer. Sabemos también que debemos ser prudentes y aceptar que los procesos aquí

examinados son mucho más complejos de lo que nos permiten percibir los casos estudiados.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ariaudo, M; Tessio, A. y Juri F. (2011) Voces, representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar. *VII Encuentro interdisciplinario de ciencias sociales y humanas, 1(1(1))*, Recuperado en <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/view/489/532>
- Bendix, Reinhard (1970). “Max Weber”. Citado por Ana María Brigido (2006). *Sociología de la educación*, Córdoba: Brujas.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1997) *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brigido, Ana María (2006). *Sociología de la educación*, Córdoba: Brujas.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998). *La Reproducción*, México: Laia.
- Diker, Gary (2007, marzo). “¿Es posible una educación sin autoridad?: una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes”. En *Revista Digital 12centes* [on line], 2(11). Recuperado en www.12ntes.com.ar
- Dubet, Francois (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En E. Tenti Fanfani (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución*, Barcelona: Gedisa.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Durán Vázquez, J. F. (2010). “La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica”. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28(4). Recuperado en www.revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440171A/25726
- Durkheim, Emile (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, Emile (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada
- Esteve, José María (1987). “El malestar docente”. En *Cuadernos de Pedagogía*, (148), 94-104.

- Gallo, Andrea (2006, noviembre). “De cómo se construye la autoridad. Políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1945-1983)”. En *Cuadernos de Educación*, 4(4), 135-146. Centro de investigaciones “María Saleme de Burnichon” - FFH/ UNC. Córdoba.
- Gallo, Andrea (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Giddens, Anthony (1998). *El Capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Jodelet, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En *Psicología Social II*, S. MOSCOVICI. Buenos Aires: Paidós, pp. 469-494.
- Lerena, Carlos (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- Parsons, Talcott (1959). “La clase como sistema social: algunas de las funciones” en A. Grass (comp.) *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*. Recuperado en [file:///C:/Users/familia/Downloads/Unidad2aParsons%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/familia/Downloads/Unidad2aParsons%20(1).pdf)
- Sennett, Richard (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Schutz, Alfred (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tallone, Alicia (2011). “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”. En *Revista de Educación* [on line], pp. 127 115-135.
Recuperado en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2004). “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. En *Revista Todavía* [on line], (7). Buenos Aires: Fundación Osde, Argentina. Recuperado en www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos I – Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, Max (1983). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus.
- Webwe, Max (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zabludovsky Gina (1993). “Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica)”. En *Sociología y política, el debate clásico y contemporáneo* [on line]. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Recuperado en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html