

Cuestiones de Sociología, n° 15, e016, 2016, ISSN 2346-8904  
 Universidad Nacional de La Plata  
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
 Departamento de Sociología

# La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina)

Authority in the classroom: Perception secondary school teachers in Córdoba (Argentina)

**Claudia Daniela Giacobbe \***

\* Universidad Nacional de Córdoba , Argentina | [claudiagiacobbe@gmail.com](mailto:claudiagiacobbe@gmail.com)

## PALABRAS CLAVE

Autoridad docente  
 Representaciones  
 Crisis de Autoridad  
 Negociación de sentidos

## ABSTRACT

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, lo que parece evidenciarse en el malestar que denuncian frecuentemente los educadores. En este artículo presentamos el producto de una investigación realizada durante los ciclos lectivos de 2013 y 2014 en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. El objetivo fue conocer las opiniones, creencias y valores de los profesores sobre la autoridad que ellos construyen junto a sus alumnos al interior de las aulas. Expondremos aquí los resultados de observaciones de clases y entrevistas con docentes. Nuestra exploración nos permite advertir que la autoridad consiste en un vínculo histórico que está ligado a la existencia de una estructura jerárquica relacionada con ordenamientos institucionalizados que van cambiando permanentemente en el proceso de construcción de la realidad social. En este sentido, nos atrevemos a aventurar que el vínculo de autoridad docente-alumnos no está agonizando: las representaciones en torno a él podrían estar en proceso de transformación.

## KEYWORDS

Teaching Authority  
 Representations  
 Crisis Authority  
 Negotiation senses

## ABSTRACT

In educational institutions midlevel city of Córdoba is manifested as a recurring problem the apparent impossibility of building common meanings of the teaching authority, which seems evident in the malaise that often denounces educators. In this paper we present the product of research conducted during school cycles 2013 and 2014 in two public high schools of state management of the city of Córdoba. The objective was to know the opinions, beliefs and values (representations) of teachers on the authority they hold and exercise in the classroom. We will present here the results of classroom observations and interviews with teachers. Our exploration allows us to see that the authority is a historical link which is linked to the existence of a hierarchical structure related to institutionalized systems that are constantly changing in the process of construction of social reality. In this sense, we dare to venture that the authority link teacher-students is not dying; representations around him could be in the process of transformation.

*Cita sugerida:* Giacobbe, C. D. (2016). La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). *Cuestiones de Sociología*, 15, e016. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe016>



## 1. Introducción

Los importantes cambios económicos, políticos y culturales que se registraron en las últimas décadas en el mundo occidental han sido acompañados por profundas transformaciones sociales. Estas mutaciones, que pusieron en crisis la idea moderna de racionalidad, trajeron aparejada una decadencia de las instituciones fundamentales –Familia, Escuela, Iglesia– que en la actualidad parecen encontrarse debilitadas, mostrándose ineficaces a la hora de regular y orientar la conducta de los individuos y, por ende, las prácticas de interacción.

En este sentido, la perspectiva sociológica en la que se inscribe nuestro trabajo sostiene que los procesos sociales que tienen lugar en la escuela son producto de las condiciones estructurales (relaciones de clase, etnia, género) que delimitan las percepciones y prácticas educativas, pero también de la interacción de los agentes, quienes van construyendo en este proceso su propia realidad cotidiana. Es imprescindible, entonces, abordar las dimensiones y significados sociales implícitos en los procesos interactivos propios de cada situación

Los actores de la vida escolar tienen sus propios significados (...) Estos significados y la forma en que se interpretan los significados que transmite la escuela por medio de las prácticas de sus actores y los contenidos de la enseñanza, se traducen en conductas, actitudes, valoraciones, etc. (...) Quienes forman parte de la escuela incorporan paulatinamente estos significados, los modifican y crean otros nuevos en un proceso que tiene lugar de manera permanente. (Brigido, 2006, p. 169)

En el ámbito de la educación formal se manifiesta como una problemática importante la transformación de los sentidos en torno a la autoridad, a tal punto que los acontecimientos ocurridos a diario parecen indicar que las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles a los educadores ese mínimo de autoridad que, en otros tiempos, les correspondía por la posición que ocupaban. Los debates generados en torno al tema tienen su correlato en investigaciones empíricas, antecedentes que no están relacionados directamente con la orientación de nuestra investigación, pero que han servido como base para la confección del proyecto.

Una guía fundamental para la construcción del diseño fue el trabajo de F. Dubet y D. Martuccelli (1998). La obra de estos autores da cuenta de una investigación conducida durante casi tres años en escuelas francesas por grupos de intervención sociológica que intentaron despejar las dimensiones y los mecanismos de la experiencia social escolar con el objeto de descubrir qué sujetos “fabrica” la escuela en un contexto de transformación de las agencias de socialización clásicas y de redefinición de sus funciones.

Resultó muy enriquecedora también la investigación que realizaron Guillermo Zamora Poblete y Ana María Zerón Rodríguez (2009) en Santiago de Chile. Su objeto de estudio es el sentido atribuido a la autoridad pedagógica por los profesores. Los resultados muestran que dicha autoridad es un fenómeno social situado históricamente y culturalmente, cuyo significado se construye en interacción. Se trata de un análisis cualitativo de datos recogidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a profesores de enseñanza media.

Dos antecedentes importantes fueron los trabajos de Lionetti (et al.) (2005), y los de Gallo (2006; 2011). El primero se refiere a una investigación histórica sobre la autoridad en la institución escolar hecha a partir de la comparación de tres períodos del siglo XX en nuestro país; los autores, además, profundizan este conocimiento mediante un trabajo etnográfico sobre las relaciones de dominación en dos escuelas públicas de sectores populares urbanos. A partir de los datos recogidos hacen un balance provisional de las dificultades planteadas por docentes y directivos para respecto del ejercicio de su autoridad y concluyen que en ese escenario de negociación constante, de impugnación continua y de reclamos frustrados se hace evidente una “crisis” o “decadencia” de la autoridad. Paola Gallo (2006; 2011), por su parte, realiza un examen histórico de las políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (Argentina) con el objetivo de estudiar las diferentes formas que asume la autoridad escolar y las relaciones que dieron lugar a esas formas en el período de 1945 a 1983. La investigadora intenta superar el abordaje de la cronología política de las instituciones para enfatizar los aspectos dinámicos y complejos de la escuela misma. A partir del análisis de archivos escolares y entrevistas reconstruye la cotidianeidad escolar, explora las “viejas” y “nuevas” formas de ejercicio de la autoridad docente e indaga sobre la transformación de sentidos referidos a los vínculos intraescolares.

Sin dejar de considerar estos antecedentes, lo novedoso de nuestra exploración consiste en proponer un aporte empírico diferente sobre un tema ampliamente indagado en el campo pedagógico y en la sociología de la educación. En este sentido, debemos aclarar que, aunque no podemos minimizar el hecho de que la relación que nos interesa tiene un fundamento pedagógico, la nuestra no es una mirada sobre la transmisión de los conocimientos.

En el presente trabajo nos propusimos indagar cuáles son las opiniones, creencias y valores relacionados con la autoridad del docente que subyacen a los procesos de interacción dentro de las aulas de Institutos Secundarios de Enseñanza Media (IPEM) de la ciudad capital de Córdoba (Argentina).

Nuestro problema, entonces, se tradujo en la siguiente pregunta: ¿cuáles son las *representaciones* de los profesores de secundaria en torno a la *autoridad docente*? Es de fundamental importancia dar respuesta a esta pregunta, porque son esas representaciones las que orientan las prácticas de interacción en el interior del aula.

Consideramos que las ideas, creencias y valores de los sujetos solo se pueden conocer mediante un minucioso trabajo de campo, por tal motivo no elaboramos ninguna hipótesis al respecto. No obstante, asumimos que toda investigación empírica parte, necesariamente, de algún supuesto implícito. En nuestro caso, los supuestos subyacentes –fundados en lecturas sociológicas previas– fueron los siguientes:

- Las transformaciones estructurales que ha venido sufriendo nuestra sociedad en las últimas décadas, sumadas a las políticas de inclusión masiva de los jóvenes en el circuito educativo formal obligatorio, han provocado cambios sustanciales en el interior de las escuelas.
- Sin embargo, el vínculo entre docentes y alumnos en el interior de las aulas permanece y es allí donde se disputan y negocian los sentidos de la relación pedagógica que estos sujetos elaboran y ponen en juego.

El presente trabajo tiene carácter fundamentalmente exploratorio-descriptivo. Abordamos nuestro problema a través de estrategias cualitativas de investigación vinculadas 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 de Gialdino, 1992, p. 22).

Realizamos la recolección de datos durante los períodos lectivos 2013 y 2014, entrevistando y observando las clases dictadas por profesores de cuarto y quinto año del *ciclo orientado*<sup>1</sup> en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba cuyo alumnado es de procedencia social y cultural relativamente heterogénea. 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”.

## 2. Breve referente teórico

El contexto social, político y económico del siglo pasado fue definiendo una serie de transformaciones en todos los órdenes que son analizadas desde diferentes perspectivas disciplinarias. La sensación de crisis que vivimos es, en parte, la consecuencia del incremento de lo que podríamos denominar *pluralismo*<sup>2</sup>, que ha logrado que los significados otrora coincidentes sobre las posiciones y roles dentro de las organizaciones sociales hayan dejado de ser compartidos por todos los miembros.

El orden institucional, en un principio legitimado por un marco teológico y más adelante por la *razón universal* que guiaba al mundo moderno, se ha vuelto cada vez más inestable; se caracteriza ahora por una diferenciación de esferas, integradas por esquemas de sentido y valores diversos: los principios institucionales no encarnan ya la unidad de la sociedad y, sobre todo, dejaron de fundamentarse en una visión uniforme, jerárquica y trascendente de los valores.

La escuela, que en la modernidad fue considerada el instrumento fundamental para la difusión e imposición de valores, ha perdido gran parte de las cualidades que le permitían cumplir un papel eficaz como agencia de socialización. La autoridad que les confería la institución a los docentes, por la que eran respetados con independencia de sus características personales, se desintegró.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente en la clase escolar. La idealización de lo que ya no es ni tampoco ocurre con los alumnos (hoy son otros quienes asisten a las escuelas ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por sus derechos adquiridos, etc. etc.), convive muchas veces con la aceptación de mucho o algo de lo que ya es (Alliaud y Antelo, 2009, p. 92).

En este marco aparece como fenómeno lo que en la jerga docente se denomina “*crisis de autoridad*”, expresión que revitaliza la teoría y obliga a recuperar el interés por el problema de la legitimidad del dominio.

La literatura sociológica acerca de esta materia se presenta, cosa bastante asombrosa, escasa. De

todos los autores es Max Weber (1864-1920), por el rigor sistemático con el que define conceptualmente los grandes temas de las ciencias sociales, quien ocupa un lugar privilegiado en el análisis de la legitimidad del poder: por *dominación* (en el sentido de *autoridad*), Weber (1984) entiende la “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas”; y por *poder*, “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (p. 43).

La relación de dominación implica obediencia en virtud de la creencia por parte del dominado en la legitimidad del dominador y en el mandato que éste impone. En este sentido, el dominador tiene *autoridad* sobre el dominado (Brigido, 2006). El poder, en cambio, significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social sin fundamento legítimo y en contra de toda resistencia. Esto implica que el ejercicio del poder se relacione más con las características personales de quien lo detenta, que con el lugar que éste ocupa en el campo social de que se trate.

Este autor examina las representaciones de la legitimidad que permiten que se sostenga en el tiempo una relación de dominación. El objeto más específico de su obra en este campo es el problema 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).

Sin embargo, estos *tipos ideales*<sup>3</sup> no son más que categorías puras de análisis que no se corresponden con la complejidad de la realidad educativa. Los motivos de obediencia a la autoridad del docente en un contexto histórico-educativo específico, por ejemplo, parecieran constituir una combinación peculiar entre el carisma, la costumbre y la ley.

El aspecto fundamental de este enfoque es la identificación de autoridad (o dominación) con legitimidad. Las personas suelen obedecer voluntariamente a quienes creen que legítimamente detentan las posiciones de mando y por lo tanto, quien debe recurrir a la coacción generalmente no es reconocido como autoridad.

La autoridad como creencia en la legitimidad es medida por la obediencia voluntaria, 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. Deja de considerarse una ‘sustancia’, para ser examinada como el resultado de las relaciones que los hombres establecen entre sí (Gallo, 2006).

En este sentido, la autoridad del docente es el resultado de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el profesor y sus alumnos–, y que se modifica de acuerdo al contexto histórico-social.

El *pluralismo* inherente a la sociedad contemporánea y el proceso de masificación de la educación que interpela a favor de la democratización de las relaciones en el interior de las instituciones educativas constituyen el contexto inmediato dentro del cual se tejen las interacciones simbólicas entre los miembros de la escuela actual. La suma de los límites estructurales sobre el acontecer de la vida escolar y las subjetividades implicadas en la trama de relaciones en el interior del establecimiento van configurando un clima vincular particular en cada institución, y dentro de éstas,

en cada salón de clases.

Los profesores están obligados a redefinir día a día sus prácticas dentro de la institución –prácticas que en décadas anteriores estaban fijadas de antemano por rígidos marcos normativos– mediante diversas actividades donde comprometen fuertemente su personalidad.

Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades post-tradicionales ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría, cede en parte su eficacia y somete a cada quien al escrutinio permanente del desempeño (Alliaud y Antelo, 2009, p. 91).

El análisis de las cuestiones de autoridad, por tanto, debe realizarse en el ámbito de los vínculos concretos en el interior de cada establecimiento educativo ya que, con relaciones pedagógicas que se manifiestan como desreguladas, son los propios actores los que deben negociar el orden en las interacciones comunes.

Nos aproximamos así a la perspectiva del Interaccionismo Simbólico y la Fenomenología Social, y encontramos 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.

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 (Berger y Luckmann, 2006, p. 35).

Desde este punto de vista, 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*.

Las decisiones tomadas en ámbitos políticos y burocráticos reconfiguran la vida cotidiana microinstitucional en la que se va desvaneciendo la unidad simbólica. En este marco los docentes se enfrentan con la difícil tarea de reconstruir y resignificar sus vínculos profesionales y personales con los alumnos; se les impone la necesidad de reinventar el modo de acompañar a los jóvenes en

su aprendizaje y en su crecimiento (Diker, 2007).

Centrarnos en la dinámica de los actores y las comunidades escolares no implica desconocer la medida en que éstas se encuentran atravesadas –pero no determinadas– por la realidad más amplia. Las interpretaciones de los sujetos no nos hablan solamente de sí mismos, sino también de los fenómenos más amplios y generales y de cómo estos son percibidos por los actores. En este sentido, la búsqueda de significados y representaciones no nos debe hacer olvidar que éstos se insertan en un marco más amplio, que son producto de la historia social de los sujetos y que sobre ellos actúa el peso de estructuras sociales complejas. (Gallo, 2011, p. 20)

Aun así, al restringir nuestro campo de análisis a la vida cotidiana del aula nos vimos obligados a omitir elementos medulares del problema, como las regulaciones institucionales o los condicionamientos del sistema educativo. La intención no fue sustituir una descripción unilateral por otra, sino conocer un aspecto importante del problema que no debe ser soslayado.

### 3. Metodología

Nuestro interés por el conocimiento de la cotidianeidad escolar implicó considerar a los actores sociales en relación con otros, e inscribir sus prácticas históricamente dentro de las limitaciones propias de la época. Rescatar estas construcciones de experiencia, ancladas en condicionamientos objetivos, suponía un proceso de investigación flexible, y exigía una dialéctica constante entre teoría y datos empíricos.

Consideramos necesario prestar atención al contexto “micro” de la vida escolar, en este caso el aula, mediante la propuesta de una metodología cualitativa de investigación que nos permitiera conocer e interpretar la forma en que se producían las interacciones entre docentes y alumnos. Asimismo, para recuperar la perspectiva de los actores confiamos en sus expresiones orales como manifestación de los significados subjetivos.

La recolección de datos se realizó durante los ciclos lectivos 2013 y 2014, con docentes de cuarto y quinto año del *ciclo orientado* que se desempeñan en escuelas públicas de gestión estatal, sitas en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba (Argentina), a las que asisten alumnos de procedencia social y cultural heterogénea. Pensamos en docentes de escuelas públicas estatales porque es en este tipo de instituciones en las que se hacen visibles con mayor frecuencia los problemas que son considerados como emergentes de la “crisis de autoridad”. Esto no implica desconocer que el fenómeno se repite tanto en escuelas de gestión estatal como de gestión privada, así como en otros niveles del sistema.

El criterio para la selección de los centros escolares se basó en un motivo de tipo práctico: vinculación previa con algunos *porteros* (Taylor y Bogdan, 1987) que nos facilitaron el ingreso a las instituciones y nos posibilitaron reunir la información necesaria para el estudio.

Elegimos la *entrevista en profundidad*<sup>4</sup> como estrategia principal de recolección de datos. Entrevistamos a doce profesores del *ciclo orientado*, elegidos al azar, seis por cada una de las

escuelas. Los diálogos fueron abiertos, flexibles y dinámicos, es decir, *no directivos, no estructurados, no estandarizados* (Taylor y Bogdan, 1987). Ello nos permitió, una vez creado el vínculo de confianza (*rapport*), establecer una conversación afable durante la cual los docentes expresaron sus posiciones con respecto a este tema. Además de las entrevistas, realizamos *observaciones no participantes*<sup>5</sup> de las clases dictadas por los docentes entrevistados.

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

#### 4. Resultados y análisis

El enfoque cualitativo utilizado en la construcción y análisis de los datos demandó un trabajo de interpretación que incluyó las perspectivas y las voces de los sujetos estudiados. A partir de ellas, elaboramos categorías que nos permitieron explorar las representaciones que subyacen a las relaciones de autoridad en el interior de nuestras escuelas:

*4.1. Fundamentos de legitimidad de la autoridad docente.* Como consecuencia del carácter dinámico e histórico de los significados culturales, en un orden cambiante y vertiginoso los fundamentos de la autoridad se multiplican y parecen adquirir nuevos sentidos. Los discursos que regulan y organizan los vínculos de autoridad se articulan con nociones más generales, relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política (Vassiliades, 2011, p.77).

A partir del análisis de las expresiones vertidas en las entrevistas, podríamos distinguir dos tipos de profesores: los que piensan que la autoridad es sinónimo de *imposición unilateral*, y aquellos que la consideran una *construcción* entre partes en el desarrollo de las actividades áulicas.

La percepción de la autoridad *como imposición* supone una concepción implícita sobre los motivos de legitimidad, que puede explicarse desde la tipología weberiana como una combinación entre el tipo tradicional y el racional de autoridad, ya que los docentes sostienen que es el sistema legal el que avala la posición que ocupan históricamente dentro de la institución escolar. Ellos son los que parecen más agobiados por la situación y se muestran pesimistas con respecto a la posibilidad de que la “crisis” se revierta.

A diferencia de ellos, otro grupo sostiene que, aunque es la legalidad institucional la que legitima el *origen* del dominio, para lograr que se legitime su *ejercicio* es imprescindible pensar la autoridad como el producto de una *construcción* entre actores que ocupan posiciones diferentes en una formación social estructurada de manera jerárquica.

En este sentido podemos imaginar “[...] la metáfora de la autoridad como un péndulo en vaivén hacia direcciones opuestas, caracterizadas por una exaltación a ultranza de la autoridad en su vertiente autoritaria o por el desconocimiento de su importancia en las relaciones sociales y generacionales” (Pierella, 2009, p. 32). Aunque en los profesores consultados no es tan acentuada la exaltación de ambos extremos, notamos diferencias de posicionamientos que se orientan en uno u otro sentido.



Asimismo, casi todos los entrevistados afirman que el dominio se sostiene también en el *carisma personal*: aunque la probabilidad de legitimación de la autoridad surja de la legalidad de la posición que ocupa el profesor en el marco institucional –ya sea que se imponga o se construya en las interacciones áulicas cotidianas–, su fundamento nunca es ajeno a las cualidades personales que manifiesten tener los educadores (personalidad, don de mando, conocimiento, experiencia y capacidades pedagógicas, entre otras).

a) *La legitimidad fundada en el marco legal institucional*. Los educadores parecen sostener que el origen de la legitimidad de su autoridad se encuentra en el sistema legal, que avala la posición que ocupan dentro de la institución escolar. En este sentido, podemos distinguir dos concepciones: por un lado, la autoridad entendida *como imposición*, ya que algunos docentes afirman que el mandato que reciben por la sociedad les confiere una autoridad adscripta al cargo con anterioridad a la interacción educativa:

[A la autoridad] *la tenés que imponer, la tenés que imponer. Si vos esperás que ellos [hace referencia a los alumnos] te den, no, no, porque ellos en lugar de estar en la clase quisieran estar afuera caminando [...] les imponés respeto, les imponés orden, disciplina y bueno, y ahí se frenan.* (Eduardo)

Por otro, la autoridad entendida *como construcción*, sostenida por quienes son conscientes de que la legalidad del mandato les confiere un cierto grado de legitimidad, pero reconocen que en el escenario complejo de la escuela actual eso no alcanza y, por tanto, se debe constituir una autoridad docente democrática y plural. Estos educadores acuerdan con la idea –extendida entre pedagogos y agentes del sistema– de que volver a investir de autoridad al docente implica la necesidad de reforzar el vínculo con los alumnos en el espacio común de trabajo que es el aula.

*Porque ¿qué es la autoridad? La autoridad es contención, es coherencia, es respeto al otro; primero escucho al otro, el otro me escucha a mí, y se va construyendo, entre el grupo, entre las dos partes...* (Graciela)

Ellos sienten que deben conquistar una autoridad que su posición ya no les proporciona de manera automática y permanente, y cifran constantemente su esfuerzo en construir una legitimidad que apunte a obtener el consentimiento voluntario del alumnado.

b) *La legitimidad fundada en el carisma personal*. Los profesores entrevistados, ya sea que consideren que la autoridad se debe imponer o que se debe construir en los vínculos cotidianos, comparten la idea de que la personalidad y el carisma también son fundantes de la legitimidad del mando que ejercen. Perciben su influjo sobre los alumnos como una prueba de los atributos personales que poseen, “como esa famosa autoridad natural, a la vez misteriosa y muy real” (Dubet, 2006, p. 427).

*[...] está la autoridad “personal”, es la presencia personal, eso ya es más una cuestión totalmente inconsciente, es algo que se tiene o no se tiene básicamente ¿no es cierto?*  
(Gustavo)

Los atributos de personalidad, sumados a las destrezas académicas básicas y al comportamiento “esperable” de quien ocupa la posición de educador son juzgados como recursos efectivos a la hora de encontrar obediencia entre los estudiantes.

4.2. *Ejercicio de la autoridad en el aula.* En las expresiones de los docentes aparecen, también, dos elementos que emergen como imprescindibles en el *ejercicio* cotidiano de la autoridad docente: el *respeto*, conducta que supone el reconocimiento del otro; y la *disciplina*, definida en función del acatamiento, por parte del estudiante, de los mandatos del docente. Para algunos educadores, la pérdida de sentido de ambos principios es una manifestación de los “nuevos tiempos” y un motivo de nostalgia de la escuela del pasado.

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 expresar palabras y actos que permitan al otro sentirlo con certeza.

*El respeto* se expresa en hechos concretos y visibles para los actores escolares, e incluye actitudes como el silencio, la obediencia, el trabajo en clase o la postura.

*Yo he conocido profesores con mucha capacidad para poner orden [...] se le respeta mucho y no es que se lo atiende sino que se los respeta, o sea [los alumnos] guardan silencio...* (Gustavo)

*De estar bien parados al frente cantando el himno, sacarse la gorra cuando izan la bandera... No, hay muchas cosas... Es todo...* (Raúl)

La reciprocidad que implica el vínculo de autoridad está asentada en la necesidad de respeto. La “falta de respeto a la autoridad” se manifestaría en la transgresión a las normas, la desobediencia, la indiferencia o la agresión. Estas actitudes se atribuyen exclusivamente a los alumnos y se las asocia con componentes individuales, con factores sociales y culturales y/o con situaciones familiares.

Sin embargo, algunos de estos educadores celebran que se haya perdido definitivamente el *miedo* a la autoridad, sentimiento que en el pasado se confundía fácilmente con el respeto.

*Creo que teníamos más miedo. Yo siempre tenía miedo de que me retaran, de que me dijeran algo, de salirme de lo que esperaban de mí y de perder el tren...* (María Luisa)

La distinción entre miedo y respeto no supone un desconocimiento de la autoridad, sino más bien un rechazo a la forma en que ésta es ejercida (Gallo, 2011).

*La disciplina*, por su parte, pone de manifiesto la relación asimétrica que la autoridad supone. Por lo general, cuando los docentes hablan de *disciplina*, parecen estar refiriéndose a las sanciones o a las actitudes vinculadas con el proceso de disciplinamiento de los alumnos.

*Yo todavía tengo las reglas ‘antiguas’, digamos. Los hago pararse en el aula cuando entra alguna autoridad, digamos, alguien jerárquico; la disciplina, el bien sentados, es decir, son cositas que se van sumando que después me hace a que la formación sea lo más correcta posible (Raúl)*

[El trato con los alumnos es] *un trato no de amigos, recto, donde corresponde imponer disciplina (Eduardo)*

Casi todos afirman que las prácticas de disciplinamiento se relacionan de manera casi directa con la imposición de “límites”.

*Tenemos problemas de disciplina porque no hay límites precisos y en el momento justo (Eduardo)*

*Me parece que por ahí falta poner más límites acá... (Julieta)*

*En realidad la autoridad tiene más que ver, por lo menos en clase, con una cuestión de encontrar límites... (Daniela)*

Pero ¿cuáles son esos “límites”? Pareciera que el abandono progresivo del sistema tradicional de sanciones y la ausencia de marcos normativos institucionales adecuados hacen que cada profesor tenga que apelar a sus propias estrategias para regular el orden áulico.

4.3. *Entre educar y “contener”*. La definición de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206/06 y de la Ley de Educación Provincial N° 9870/10 produce importantes cambios en la cotidianeidad escolar, dado que implica el ingreso a las escuelas de un alumnado social, cultural y económicamente muy diverso. En este marco, dentro de los centros educativos comienzan a circular significados diversos en torno a la justicia, la igualdad de oportunidades y la democratización de los vínculos. Las representaciones docentes en torno a las nuevas demandas escolares no son homogéneas.

Muchos docentes manifiestan –con pesar– que al mandato de transmitir conocimientos y valores culturales propios de la sociedad se ha sumado el de retener a los alumnos para que finalicen sus estudios y obtengan un título (“que estén adentro y no en la calle”). A ello agregan también la asunción de algunas responsabilidades relacionadas con el cuidado de la salud (física y psíquica) de los jóvenes estudiantes.

*Es cuidar chicos [se refiere a la función de la escuela actual], pareciera que fuera*

*cuidar chicos sin ninguna otra pretensión...* (María Luisa)

Asimismo, estas expresiones conviven con prejuicios relativos al entorno familiar y social de los estudiantes. Casi todos los profesores entrevistados atribuyen la inestabilidad de los vínculos familiares a los sectores empobrecidos de la población, calificándolos a partir de impugnaciones morales negativas que hablan de una familia ausente y despreocupada.

*Sí está el factor económico, que eso también te dice un poco del nivel cultural del que provienen los chicos, pero los padres como que se han desligado de la responsabilidad, del rol de padres...* (Gabriel)

Las representaciones que ubican a los núcleos familiares como agentes socializadores deficitarios se hacen presentes en su discurso cotidiano a través de generalizaciones corrientes sobre las circunstancias de abandono, violencia y anomia que a su juicio sufren los alumnos.

Frente a esta situación, los docentes expresan que la interacción áulica se fundamenta en el mandato de *contener* a los alumnos, y perciben que su tarea específica se desplaza poco a poco hacia un costado maternal o de improvisada terapia psicológica, lo que constituiría una de las causas de la pérdida de su autoridad.

*Y bueno, yo creo que eso... bueno perfecto que sea un lugar donde socializar y contener, pero no puede quedarse en eso la escuela, y ahí me parece que es donde está el punto de la crisis porque cada vez más los docentes somos como guías, como tutores, como consejeros, y cada vez menos docentes.* (Juan Pablo)

Aun así, la “contención” no tiene un significado unívoco. Algunos profesores consideran que éste es un “mandato” que proviene del Ministerio de Educación en procura de evitar que los estudiantes abandonen la escuela, y manifiestan su desacuerdo, pues consideran que conduce a un debilitamiento del orden institucional. Sin embargo, otros parecen analizar con más esperanzas el nuevo contexto escolar en el que la tarea de “contención” modela nuevos vínculos, y estiman que a medida que crece entre los docentes el sentimiento de nostalgia por la escuela del pasado, se percibe un paulatino olvido de sus debilidades:

*Los docentes están en una esperanza... en un soñar de que vuelvan aquellos alumnos que tuvieron. Y no van a volver... Porque antes la escuela era de alguna manera disciplinadora: tenías que ser, deberías ser, sentarte así, estar así... Y hoy, la escuela es inclusora en todos sus aspectos... La escuela es un lugar de todos y para todos hoy...* (Lorena)

Las representaciones de los profesores en este sentido son heterogéneas y reconocen diferentes

inscripciones: mientras que en algunos casos se obstinan en desconocer las transformaciones sociales irreversibles –lo que les impide asumir la historicidad de los vínculos–, en otros se asumen posiciones más laxas que permiten el desarrollo de estrategias democráticas en la construcción de las relaciones escolares.

## 5. Reflexión final

La heterogeneidad de los discursos docentes manifiesta la diversidad de significados que circulan en el interior de nuestras escuelas y que articulan de forma dinámica nociones y sentidos acerca de la autoridad: “Cada uno queda invitado a construir sus propias jerarquías, sus propios arreglos, en función de aquello que percibe de su alrededor –alumnos, padres y colegas– y de las reglas que se ha fijado a sí mismo” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 55).

Es en la trama de la vida cotidiana escolar donde se hace más evidente el agotamiento de una cultura que sostenía como valores universales a la razón y el conocimiento, es en ella donde se presenta el problema de encontrar un núcleo de coincidencia intersubjetiva en la configuración de los sentidos.

En el contexto actual, la construcción de significados comunes acerca de la autoridad docente depende de las circunstancias particulares del lugar, el tiempo y las características personales del profesor. Tal situación desconcierta a aquellos educadores que sostienen que el orden institucional determina la legitimidad de su mandato y, por tanto, el deber del dominado (alumno) de obedecer.

Nuestro estudio nos permite confirmar las teorías que sostienen que la autoridad consiste en un vínculo histórico y que la posibilidad de ejercer dominio involucra a las personas que mandan y a las que obedecen en una relación que requiere de la mutua aceptación. Su continuidad depende, en gran medida, de las disposiciones subjetivas siempre cambiantes de las personas involucradas.

Somos conscientes de que los resultados obtenidos en la investigación tienen carácter provisional y no generalizable. Éstos constituyen nociones aproximadas sobre los sentidos subyacentes a las relaciones de autoridad entre docentes y alumnos, y nos permiten realizar algunas conjeturas acerca de las dificultades que se están produciendo en los procesos de interacción en el ámbito del aula.

Al revisar las consideraciones expresadas admitimos que debemos ser prudentes y aceptar que los procesos aquí examinados son mucho más complejos de lo que nos permiten percibir los casos estudiados. Aun así, nos arriesgamos a señalar que la relación de autoridad entre docentes y alumnos no se está extinguiendo: las representaciones en torno a ella parecen estar sufriendo un proceso de transformación. Y la tarea de reconstrucción no puede ser individual: requiere de un esfuerzo permanente de negociación de sentidos en el interior del aula, así como del desarrollo de lazos de solidaridad en el cuerpo docente.

Asimismo, un ejercicio diferente de la autoridad supone la construcción conjunta del vínculo y la escucha del otro, pero sin la renuncia 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 encuentro pedagógico.

Pensar en una manera única de restaurar la relación de autoridad entre docentes y alumnos

constituye sin duda una quimera. Creemos que el mejor camino posible en relación con esto 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).

## Notas

1 El diseño curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) estipula que –de acuerdo con la Ley Nacional 26.206, Art. 29 y la Ley Provincial 9870, Art. 35- la educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -11/12 y 17/18 años- que hayan cumplido con el nivel de educación primaria. Se organiza en dos ciclos: uno BÁSICO –primero, segundo y tercer años- y otro ORIENTADO –cuarto, quinto y sexto años.

2 Berger y Luckmann (1997) explican que las causas estructurales del pluralismo son: “el crecimiento demográfico, la migración y, como fenómeno asociado, la urbanización; la pluralización, en el sentido físico y demográfico; la economía de mercado y la industrialización que agrupan al azar a personas de los tipos más disímiles y las obligan a interrelacionarse en forma razonablemente pacífica; el imperio del derecho y la democracia, que proporcionan garantías institucionales para esa coexistencia pacífica. Los medios de comunicación masiva exhiben de manera constante y enfática una pluralidad de formas de vida y de pensamiento...”, p. 74.

3 Weber (1984) explica que los tipos ideales son construcciones utópicas, obtenidas mediante el realce conceptual de ciertos elementos de la realidad y que, en su pureza conceptual, son inhábiles empíricamente en la realidad, pero son un medio para acercarnos a ella de una manera precisa y unívoca.

4 Llamamos así a los encuentros cara a cara con los profesores, que, aunque no fueron reiterados, consistieron en encuentros *dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*. Taylor y Bogdan (1987).

5 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.

## 6. Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, [13(1)]. Recuperado el 30 de enero de 2017 de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.

Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba: Brujas.

- Diker, G. (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 12ntes*, [11], Año 2. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de: [www.12ntes.com.ar](http://www.12ntes.com.ar)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1967). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Shapire.
- Gallo, P. (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], Año IV. Centro de investigaciones “María Saleme de Burnichon”. FFH/ UNC. Córdoba, pp. 135-146.
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Lionetti, L., Gallo, P. y Noel, G. (2005). *La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo. Documento de trabajo*. Programa Cultura y violencia. Buenos Aires: FLACSO, pp. 36-80.
- Pierella, M. P. (2009, marzo). Breves notas sobre nuestra historia reciente. En *Rev. El Monitor de la Educación*, [20], 32-33.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Tallone, Alicia. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. En *Revista de Educación* [on line], 127. 115-135. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_06.pdf](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, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. En *Revista Todavía*, [7] [on line]. Buenos Aires: Fundación Osde, Argentina. Recuperado el 30 de enero de 2017 de: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I – Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar en *Revista del iice*, [30]. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires 77-92. Recuperado el 30 de enero de 2017 de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/148/110>
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zamora Poblete, G. y Zerón Rodríguez, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. En *Rev. Estudios Pedagógicos XXXV*, [1] [on-line], 171-180. Recuperado el 10 de febrero de 2016 de: [www.mingaonline.uach.d/pdf/estped/v35n1/art10.pdf](http://www.mingaonline.uach.d/pdf/estped/v35n1/art10.pdf)