



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**DISCURSOS QUE SOBRE LA AUTORIDAD DEL MAESTRO SE TRANSMITEN EN
LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA ENTRE LOS AÑOS 2010 - 2016.
EL CASO DEL ESPACIO DE FORMACIÓN DEL COMPONENTE COMÚN SUJETOS
EN EL ACTO EDUCATIVO**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**ADRIANA MARÍA ALZATE
DIANA MESA TRUJILLO**

Asesora

ÁNGELA INÉS PALACIO BAENA

Magister en Educación

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2016**



Índice

Resumen	3
Introducción.....	3
Referentes teóricos.....	10
Autoridad.....	10
Autoridad –legitimidad- legalidad.....	14
Autoridad y poder.....	16
¿Qué no es autoridad?.....	18
Formación.....	19
Algunos términos del debate sobre la formación docente.....	23
Metodología	25
Resultados	27
Referencias.....	40

**Discursos que sobre la autoridad del maestro se transmiten en la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre los años 2010 - 2016.
El caso del espacio de formación del componente común Sujetos en el acto educativo**

Resumen

Nos ocupamos en esta investigación de analizar los discursos que sobre el ejercicio de la autoridad transmiten los profesores que acompañan el espacio de formación *Sujetos en el acto educativo* del componente común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ello hicimos una revisión de los programas del espacio de formación desde el 2010 hasta la 2016-1 que dio cuenta de que es un tópico que se trabaja con el título: “Ley, autoridad, y educación”. Además realizamos 10 entrevistas a profesores que han servido el curso en las fechas señaladas. Quisimos conocer el lugar que tienen las reflexiones sobre el ejercicio de la autoridad del maestro para la formación de licenciados, las concepciones, referencias y sus apreciaciones acerca del ejercicio de la autoridad del maestro en la actualidad. Los participantes nos ofrecieron distintas concepciones de autoridad, de lo que no es y su lectura de la llamada crisis de autoridad. El resultado de esta investigación es que para todos es fundamental tratar este tema. Los resultados muestran que para los profesores este tema merece ser tratado de manera profunda en la formación de maestros, prevalecieron tres ideas: concepción de autoridad como reconocimiento, la autoridad y el poder y la autoridad y el saber.

Introducción

El ejercicio de la autoridad se constituye hoy en un problema que concierne a las instituciones y en ellas a los maestros, padres y en general adultos que tiene la responsabilidad del cuidado y educación y de las nuevas generaciones.

El antecedente teórico más importante de esta investigación son los resultados de la investigación *La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia* (2010), desarrollada por integrantes del grupo de investigación *Conversaciones entre*

Pedagogía y Psicoanálisis. En esta investigación, uno de los principales problemas allí visibilizados es el que hace referencia al ejercicio de la autoridad en el ámbito educativo, y en particular, planteamientos como: el Maestro es sucedáneo del padre, el padre es el representante de la ley y la madre no es una figura simbólica.

Interesó conocer los referentes desde los cuales se aborda el tema de la autoridad en el espacio de formación de Sujetos en el acto educativo, las concepciones, los debates, las representaciones y las miradas de los profesores sobre el ejercicio de la autoridad con los niños y niñas en la actualidad. Es pues interés de esta investigación aportar al análisis de los resultados de la puesta en marcha del Componente Común en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y contribuir al avance de la discusión en temas como: autoridad y poder; autoridad y saber; autoridad y obediencia; autoridad y transmisión; autoridad y legitimidad- legalidad; autoridad y reconocimiento. Además interrogar presupuestos y explicaciones relacionados por ejemplo con la crisis de autoridad o con el lugar de la igualdad en las relaciones pedagógicas.

Objetivos

General

- Analizar los discursos que sobre el ejercicio de la autoridad con niños y niñas transmiten los profesores que orientan el espacio de formación “Sujetos en el acto educativo” del componente común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Específicos

- Identificar los autores, conceptos, teorías y discusiones en los que se fundamentan los discursos que sobre la autoridad se transmiten a los maestros en formación desde el espacio “Sujetos en el acto educativo”.
- Contribuir en el análisis de los resultados de la puesta en marcha del Componente Común en la Facultad de Educación.

El problema y los antecedentes

Tres asuntos, justifican el desarrollo de este proyecto: el primero es que en el orden práctico el ejercicio de la autoridad representa hoy un problema educativo complejo, con muchas aristas, múltiples preguntas y explicaciones; el segundo es que este tópico constituye uno de ejes de

reflexión del espacio de formación *Sujetos en el acto educativo*, adscrito al componente común del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; el tercero, son los resultados de la investigación *La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia* (2010), desarrollada por integrantes del grupo de investigación *Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis*. En esta investigación, uno de los principales problemas allí visibilizados es el que hace referencia al ejercicio de la autoridad del maestro.

Con relación al primero es evidente que en la cotidianidad, el maestro se encuentra con situaciones nombradas como “el control o dominio del grupo”, “la indisciplina”, “la desatención de los(as) estudiantes”, “conflictos o episodios de violencia”, “la falta de respeto”, el “acoso escolar”, referidos con frecuencia como obstáculos en su quehacer y como consecuencia de la falta o exceso de autoridad. También es común, en el ámbito escolar e incluso social, oír afirmaciones como: “se perdió la autoridad”, “los niños de ahora no obedecen ni respetan”, “ahora no es como nos tocó a nosotros”, “las normas se hicieron para violarlas”; expresiones de que algo no marcha con relación a la autoridad, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, social y político. Lo anterior son manifestaciones de lo que se nombra como “crisis de autoridad” que, referida al docente, de acuerdo con Diker (2007) habría que entender no como manifestación de la falta de respeto por parte del alumno sino más bien como falta de respeto por la autoridad o legitimidad para ejercerla.

El segundo, es que esta investigación pretende aportar en el análisis de los resultados de la puesta en marcha del Componente Común en la Facultad de Educación, especialmente en lo que concierne al espacio de formación “Sujetos en el acto educativo”. Una revisión de los programas desde el 2010 hasta la 2016-1 dio cuenta de que *Autoridad y ley* es un tópico que se trabaja en este espacio. Quisimos saber acerca de la importancia que para estudiantes, que han cursado este espacio de formación, tienen las reflexiones acerca del ejercicio de la autoridad, sus referentes, concepciones y su mirada sobre el ejercicio actual de la autoridad en el campo educativo, con el fin de que la discusión avance en temas como: autoridad y poder; autoridad y saber; autoridad y obediencia; autoridad y transmisión; autoridad y ley; autoridad y legitimidad- legalidad; autoridad y reconocimiento, entre otros.

El tercero, es no solo una justificación sino también un antecedente. En la investigación *La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia*, los autores (Mejía, Fernández, Toro, Cortés y Flórez, 2010), problematizan la idea según la cual, para el

psicoanálisis, el maestro debe asumir la posición de “sucedáneo” “sucesor”, o “sustituto”, de los primeros objetos de sentimiento del niño (p. 52): el padre o la madre. Concretamente interrogan las ideas de que “la madre se ubica en el todo posible”, y por fuera de la ley; mientras el padre está “en el lugar de la ley” y *la* función de autoridad”. (p. 129). En ese sentido se preguntan: ¿de qué padre se trataría y por qué se excluye a la madre de la función simbólica? Concluye la investigación que el problema de la autoridad para los autores leídos se origina en el concepto de “declinación del padre” y que en los textos no se ha trascendido el “momento freudiano”.

Suponer la autoridad del maestro como una especie de figura paterna en la escuela, sugiere dos inquietudes a los investigadores del estado del arte: la primera se refiere a los efectos de este planteamiento en los modos como los maestros(as) comprenden el lugar del padre, de la madre, de las mujeres y de ellos mismos en la educación; y la segunda, a las implicaciones que tiene para la formación de maestros, la transmisión de esas ideas.

Con excepción de la investigación *La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia*, en las bases de datos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, no encontramos investigaciones o publicaciones que den cuenta específicamente de los discursos¹ que sobre el ejercicio de la autoridad del maestro con niños y niñas, se transmiten en la formación de maestros. Sin embargo, sí hay investigaciones no sólo en esta Facultad sino en otras, que se refieren al ejercicio de la autoridad vinculado a: la disciplina, la norma, el castigo, la autoridad paterna. De ellas elegimos aquellas que se centran en la autoridad del maestro, en tanto nos permitió identificar que los discursos de autoridad están articulados a la asimetría, el poder, el reconocimiento, la legalidad- legitimidad y la transferencia.

Una primera publicación revisada fue *Maestro y castigo escolar* (Mejía, Cortés, Toro, Parada y Palacio, 2013), resultado de una investigación (realizada por miembros del grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia), con maestros de los grados preescolar y primero del Valle de Aburrá, que si bien no tiene como objeto de estudio el ejercicio de la autoridad o los discursos que se transmiten sobre ella a los maestros; si contiene referencias a la misma. Específicamente en el capítulo “Autoridad y castigo”, Parada (2013) refiere que los maestros ven que la ley 1098 de

¹ Para Ricoeur el discurso es un acontecimiento del lenguaje y el que le confiere realidad. Es una forma de comunicación perteneciente al lenguaje hablado o escrito. Es el acto de expresar, transmitir y comunicar experiencias. “El discurso cobra relevancia en la relación dialógica entre hablante y oyente” (Miramón, 2013, p. 55).

2006 (por la cual se expide el código de la Infancia y la Adolescencia) es un obstáculo a la hora de ejercer la autoridad. Este hallazgo nos parece importante en la medida en que nos remite a un problema fundamental: el de la legalidad y la legitimidad como dos aspectos centrales, visibilizados por autores que abordan el tema de la autoridad: Weber (1977), Arendt (1996), Sennett (1982), Kojève (2006), Diker (2007, 2010), Pérez (2008, 2013), Mendel (2011).

Esta misma investigación, señala también que para los maestros participantes, otra dificultad en la escuela, deriva del “impedimento de los padres [...] para ejercer [la autoridad] en casa” (p. 25). Esta afirmación nos permite inferir dos asuntos: uno es que se plantea una relación de causalidad en el ejercicio de la autoridad en la familia y en la escuela, lo cual sugiere que si los padres no la ejercen, los maestros tampoco podrán hacerlo en la escuela; y dos, de qué impedimento se trataría, en ambos casos.

Parada (2013) también se refiere a que los maestros participantes en esa investigación se mueven entre dos posiciones: reivindican su autoridad frente a los alumnos, revalidan su poder, y les hacen saber quién manda o por el contrario, renuncian a su lugar y se convierten en pares de sus alumnos. Este hallazgo, interesa porque plantea una relación simétrica entre el maestro y el alumno, problema que será desarrollado en el marco teórico.

Una segunda investigación es: *Disciplina en el aula: ¿Control o formas de relación?* de Luis Alberto Rodríguez Jiménez (2015), presentada como trabajo de grado para optar al título de licenciado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En ella, el autor asevera que el maestro debe cuestionarse permanentemente sobre su posición de autoridad en el aula, y para ello debe “observarse, y observar el grupo; hacer el papel del etnógrafo, que mira desde dentro, estando inmerso, interactuando; para luego distanciarse y observar desde fuera, pensando constantemente aquellas situaciones de clase para buscar métodos, caminos posibles de diálogo” (p. 52). Para Rodríguez, el maestro aparece como una figura de autoridad en tanto cumple con un papel regulador en la sociedad, y para ser garante de ello debe ser conocedor de la norma, lo cual le permite evitar los excesos en sus estudiantes. Así, “en el ejercicio de la autoridad, la aplicación de la norma representará realmente una sanción con función formadora, y no una forma de castigo o un exceso” (p. 60)

Dos asuntos se derivan de lo dicho en esta investigación: uno es, si el hecho de conocer la norma (Manual de convivencia de la institución, por ejemplo) evita los excesos de los estudiantes

(agregamos, y del maestro) y, el otro es, que la aplicación de la norma cumple funciones formadoras en la escuela.

La tercera investigación: *¿Qué hace y dice un niño en relación con las normas en la escuela?* realizada por Sammy Yhow Guerra (2015) para optar al título de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, pone de manifiesto cómo un grupo de niños de preescolar de una institución privada de la ciudad de Medellín, se relaciona con la norma dependiendo de quien la emita, ya sea el maestro, otro adulto o un par. Agrega que el hecho de que un estudiante acate la orden de un igual y no presente reacción alguna en su contra, no garantiza que entre pares haya una relación de autoridad. En términos de Guerra (2015) “entre estudiantes [pares] la autoridad parece no estar autorizada” (p.30).

Es interesante la advertencia de la autora cuando dice que “la norma no aparece para el estudiante por sí sola y que requiere de la presencia de otro que la referencie y la ordene” (p. 9), porque nos remite a la autoridad como una relación; como un problema de naturaleza social, una relación entre agente y paciente, como dice Kojève (2006) en la cual el primero actúa sobre el otro sin que este reaccione en contra, aun cuando pueda hacerlo.

Por otra parte, esta investigación pone de presente que “un estudiante se comporta de forma selectiva, eligiendo a quién y qué del otro obedece” (p. 20), lo cual significa que no basta con que una orden sea enunciada para que sea cumplida. “Algo más se juega allí.” (p. 21). Así, asegura Guerra (2015) no basta con que el maestro de una orden, se requiere de un otro que decide obedecer o no; lo cual implica al menos pensar en el lugar que el niño le conceda al adulto, en el vínculo que hayan construido y en el efecto que las palabras de ese otro tienen en él (p. 55); factores, que en la investigación se muestran, relacionados y necesarios en el ejercicio de la autoridad del maestro.

Una cuarta investigación realizada por la trabajadora social de la Universidad de Antioquia Sandra Yanet Giraldo Castaño: *Percepciones y experiencias de los jóvenes del OAC (Oriente Antioqueño Cercano) frente al conflicto escolar en relación con la norma.* (2007), encuentra que para los jóvenes “Las normas en el ámbito escolar generalmente emergen de las coyunturas, es decir, se acomodan o aparecen en el momento en que el adulto necesita hacer ver su autoridad.” (p. 33). Llama la atención la manera como en esta investigación un joven participante se refiere a la autoridad en el sentido en que el maestro “hace ver su autoridad”, lo cual pone en pregunta

las maneras como los maestros ejercen la autoridad, pero además la idea de autoridad presente en esta afirmación.

El artículo “La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante docente” (Martínez, Castro, Higueta Urrego, Toro, 2005), resultado de una investigación realizada por profesores y estudiantes pertenecientes al Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, muestra dos figuras de maestro a partir de la relación autoridad- disciplina en las clases. En la primera, “la afectividad y la horizontalidad” definen su posición frente a los estudiantes, en la segunda llamada “vertical”, el docente asume el rol de autoridad (p. 31-32); en el que el orden y la norma son condiciones indispensables en la clase y en la realización de las tareas.

Los autores señalan que los maestros practicantes, hacen depender el ejercicio de la autoridad en la escuela de la selección del método y la estrategia adecuada para enseñar los contenidos propios de la licenciatura. En este sentido, señalan que el “juego libre era empleado por los practicantes, como medio para disminuir la indisciplina generada por las clases dirigidas, enmascarando un problema de manejo de autoridad” y que “la estrategia más utilizada por los practicantes para lograr la motivación de los estudiantes fue la estimulación por chantaje” ((Martínez, Castro, Higueta Urrego, Toro, 2005, p. 35), comprendida como la forma de recompensas y aplicaron castigos cuando los estudiante no asumieron sus tareas.

Finalmente en *El maestro entre la severidad y la permisividad a propósito de la autoridad, en relación al premio y el castigo* (Madrid, Gil, y Vargas, 2008); trabajo de grado desarrollado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, se refiere a las maneras como los maestros ejercen la autoridad en el Centro Educativo Forjadores del Mañana. Las autoras afirman que el ejercicio de autoridad del maestro está vinculado íntimamente a su historia personal, concretamente a la manera cómo vivió el Edipo. Estas aseveraciones interesan en la medida en que se refieren a los “fundamentos psíquicos”, inconscientes, de la autoridad del maestro; y nos sugieren la preguntas sobre cómo tener noticias de la manera como cada maestro vivió su Edipo y de qué manera su historia personal afecta el ejercicio de la autoridad con los alumnos. Un segundo planteamiento se refiere a la clasificación de la autoridad en dos extremos: severidad y permisividad; lo cual sugiere que es posible que un maestro mantenga una misma posición en todos los casos y frente a todos los estudiantes.

En esta investigación a diferencia de las anteriores, las autoras precisan que la autoridad es “un lugar que le otorga el otro al maestro porque le supone un saber y le moviliza afectos” (p. 51). Esta noción interesa en la medida en que articula tres conceptos relacionados con la autoridad: otorgar al maestro un lugar, suponerle un saber (reconocimiento) y movilizar afectos (transferencia).

Como puede leerse en la bibliografía revisada, aparecen diversas perspectivas teóricas y posiciones: la autoridad como regulación, como posición, como reconocimiento, como inherente a la relación pedagógica.

En el apartado siguiente precisamos lo que en esta investigación entendemos como autoridad y formación; dos nociones contenidas en la pregunta por los discursos que sobre autoridad se transmiten en la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y que guiarán nuestra lectura de los hallazgos y resultados.

Referentes teóricos: Autoridad y formación

Autoridad

Los autores en los que fundamentamos el marco teórico de esta investigación vienen de diferentes campos: filosofía, sociología, psicoanálisis, psicosociología, psicología y pedagogía: Weber (1977); Sennett (1982), Arendt (1996), Kojève (2006), Diker (2007-2010), Pérez (2008-2013), Mendel (2011), Meirieu (2004), Doval y Rattero (2011, Comp.) y (Parada, 2013). Se trata de mostrar concepciones y conexiones que nos permitieron abordar esta categoría articulada a conceptos como: asimetría, reconocimiento, transmisión, legitimidad, legalidad, poder y saber.

En general, para algunos de los autores revisados, la autoridad es un concepto polisémico, ambiguo, difícil de delimitar; “una noción poco clara, misteriosa, eventualmente carismática” (Renaut, como se citó en Mendel, 2011, p. 28). Es una construcción social y cultural que no puede inscribirse en un solo terreno y desde una sola mirada. No hay, por tanto, una definición de autoridad que sea universal y válida para todas las sociedades, épocas y contextos. De ahí que sea un fenómeno esencialmente social (y no individual): “es necesariamente una relación (entre agente y paciente); por lo tanto es necesario que existan dos por lo menos, para que haya autoridad” (Kojève, 2006, p. 36).

Etimológicamente la palabra autoridad viene del latín *auctorem*, proviene del verbo *augere*, *augi*, *auctum* (...) del cual se hizo nuestro verbo ‘aumentar’. Otro significado del término latino

de autoridad *auctor*, es que “la autoridad puede dar garantías a otro acerca del valor duradero de lo que ella hace. Es algo sólido”. Sin embargo, el vínculo social es histórico, no puede evitar cambiar (Sennett, p. 26). En castellano, la raíz de autoridad es «autor»; la connotación es que la autoridad entraña algo productivo (Sennett, p. 26). También tiene acepciones como: conceder un derecho, “autorizar, autoridad, autoritario.” (Clèdat, 1929, como se citó en Mendel, 2011, p. 27).

Por su parte, Greco (2011) asegura que “hacer crecer”, aumentar, ubica a la autoridad no como un ejercicio de poder sobre otros sino como pertenencia y responsabilidad en un mundo común, en el que quien la ejerce cuenta con una experiencia que lo habilita para la creación, la fundación. Esta es una manera de plantear la autoridad como “un espacio de relaciones más amplio, en un contexto que le da su lugar y delimita el sentido de sus actos” (p. 48). Se trata según ésta misma autora de la legitimidad, del reconocimiento y de la obediencia consentida “por dar algo que otros requieren para vivir en conjunto” (Greco, 2011, p. 48).

Desde el campo filosófico, Kojève (2006) considera que la autoridad durante siglos estuvo ligada con lo sagrado, en tanto la creencia de que derivaba de los dioses era una creencia compartida por millones de seres humanos, ha estado presente en el desarrollo de todos los procesos institucionales conocidos. No hay registros históricos que permitan sostener que es viable la existencia, a lo largo del tiempo, de una institución sin autoridad (p. 29).

Así entonces de acuerdo con Kojève (2006) son claros dos asuntos: a) la vinculación, en la antigüedad y medioevo, entre lo sagrado y la autoridad y b) el hecho de que ninguna institución pervive sin autoridad.

En relación con la primera Zerbino (2011) señala que “para el mundo antiguo y medieval, la autoridad funda la política, superándola” (p. 30). En la antigüedad, dice, la autoridad estaba ligada tanto a lo político como a lo religioso y significaba “creación” y “producción de algo nuevo”. Sostiene que la modernidad supone un quiebre, una ruptura con las vinculaciones entre la autoridad y lo sagrado: puesto que ahora se trata de “un poder que va ser legítimo en tanto garantice el orden, [...] de ‘un poder fundado en el derecho’, y no solamente en el uso de la coacción y de la fuerza” (p. 30).

Para hablar de la autoridad en nuestros tiempos, este autor, se formula las siguientes preguntas: “¿Nadie puede decir lo que es la autoridad? ¿Todos podemos decir lo que opinamos que es la autoridad? ¿La autoridad es lo que cada uno cree que es? ¿La autoridad somos todos?

Y ninguno...” (p. 30). Preguntas que dan cuenta de la complejidad, ambigüedad, múltiples dimensiones y conexiones del concepto.

La segunda afirmación de Kojève, remite a la relación histórica entre autoridad e institución. Lo cual nos permite señalar que la autoridad es necesaria en todas las sociedades, para regular los vínculos entre los seres humanos, independientemente de cómo se la conciba y ejerza. Lo anterior porque en términos de Zerbino (2011)

El niño, el cachorro humano, por sus propias características de indefensión, necesita de relaciones asimétricas, necesita de un adulto o de otro que esté en condiciones de cuidarlo. Que no le diga "yo soy tu par", porque en las diversas variantes del "yo soy tu par" no solamente le miente, sino que produce algo mucho más grave: lo deja solo en el mundo (p. 16).

Entonces, son las necesidades de cuidados, atención, educación y dependencia las que sitúan a la cría humana en una posición distinta a la del adulto que cuida; lo cual habla del carácter asimétrico de la relación entre quien recibe cuidado y quien cuida, en su sentido amplio. Para Diker, “la autoridad supone siempre una asimetría, una estructura comunitaria jerarquizada y un respeto incondicional hacia la instancia reconocida como superior, que no se basa ni en la coerción ni en el consenso” (2007, p. 4 y 2010, p. 28). En otras palabras, la relación de asimetría implica un reconocimiento de alguien que no está al mismo nivel y que por este mismo hecho está en condiciones de cuidar al otro y de ejercer autoridad, puesto que tiene unas experiencias y unos caminos recorridos que le otorgan ese lugar; es decir, que lo autorizan. La asimetría, en el contexto educativo, supone pues que quien ejerce autoridad cuenta con unos elementos para legitimarla.

Este carácter asimétrico y social de la autoridad implica el reconocimiento hacia quien la ejerce y viceversa. Así, para Kojève (2006) “la génesis de la autoridad es la génesis de su reconocimiento por parte de quienes la van a experimentar. (Kojève 2006, p. 58). En esta misma dirección Diker (2010) afirma que un elemento fundamental en el ejercicio de la autoridad es el reconocimiento mutuo: no solo de aquel sobre el que se la ejerce sino también que quien “pronuncia las palabras de autoridad ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige” (p. 32). En ese sentido, sostiene que pensar el problema de la autoridad docente implica entonces el reconocimiento y valoración de lo que está funcionando como ‘potencia de origen’ (la validez de su universo de saberes de referencia, la legitimidad del Estado, la eficacia de la

institución escolar) pero también de sus posibilidades de algún desarrollo personal y social” (p. 31)

Así, para Tassin (como se citó en Diker, 2007) “el reconocimiento es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa” (p. 4). En términos de Diker (2010) “el respeto vuelve en la forma recíproca que es propia del reconocimiento de la autoridad: lo respeto porque me respeta” (p. 48).

En esta misma línea, Parada (2013) anota que “el reconocimiento de los niños es posible solo si el maestro asume la autoridad con la denodada convicción de disponer las condiciones para que los estudiantes le concedan su confianza” (p. 23). Afirmación que introduce otro componente en el ejercicio de la autoridad: la confianza en que el otro -el alumno por ejemplo- algún día podrá reivindicarla, ejercerla. En esa misma dirección Foessel (como se citó en Diker, 2010) afirma:

Para que la autoridad pueda ser aceptada serenamente, es necesario que el sujeto que la reconoce pueda imaginar que al menos algún día la reivindica. Por ello, no podemos dejar de recordar que la autoridad forma parte integrante de un proceso temporal de aprendizaje cuyo horizonte es su transmisión, precisamente bajo la forma de una autorización (p. 33).

Lo anterior sugiere entonces que no basta con el reconocimiento, es necesario, por ejemplo, que el estudiante tenga la convicción de que obedecer es una posición temporal que lo autorizará posteriormente para reivindicar su lugar de autoridad. Algo así como nos lo enseña la *Paideia* griega: se aprende a obedecer para luego autorizarse a gobernar la polis.

Así mismo, Diker (2007) se pregunta, ¿cuáles pueden ser los fundamentos del reconocimiento público de la autoridad del maestro? esta autora señala que el reconocimiento:

“[...] tiene la marca de una paradoja de origen. El maestro podrá reivindicar autoridad y legitimidad pública sólo como resultado de una doble delegación: delegación de la autoridad de la pedagogía oficial, [...] que le ha transmitido el saber elaborado acerca de la enseñanza y, la delegación de la autoridad del Estado, que lo designa como agente de un proyecto político determinado” (p. 157).

Esa doble delegación y legitimidad dada por las instituciones formadoras de maestros y por el Estado, de acuerdo con esta autora, supone al maestro una doble función: transmitir el saber y transmitir la autoridad. Diker (2010) expresa que la autoridad constituye una condición para que la transmisión tenga lugar. De acuerdo con Erfray (como se citó en Diker, 2010) “es a través de

palabras que cuentan para un sujeto, que se efectúa la transmisión de lo humano”. Esas “palabras de autoridad”, esas “palabras que cuentan”, son tales en la medida en que resultan de un reconocimiento que otro nos dirige (p. 32). Poner la autoridad como condición constitutiva de la transmisión nos hace pensar en el lugar que tiene su ejercicio, sus efectos, sus formas y maneras de existir en el ámbito escolar. Entonces queda claro con Diker (2010) que:

La autoridad está ligada a la transmisión en varios sentidos. En primer lugar, porque, [...] la autoridad misma opera por delegación de un *auctor*; es decir, es transmitida por una fuerza de origen que se localiza temporalmente en el pasado. En segundo lugar, porque [...] su ejercicio supone el reconocimiento de que podrá ser delegada a aquellos sobre los que se ejerce; dicho de otro modo, al tiempo que se ejerce (y se obedece), la autoridad reconoce una autorización hacia el futuro. En tercer lugar, porque es este juego de delegaciones en el tiempo lo que asegura la aceptación libre o la obediencia libre a la autoridad (p. 33).

Apoyada en Douailler, (como se citó en Diker, 2010) esta autora afirma que la autoridad se delega, porque podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás; ello la convierte en un legado para quienes la reconocen, un legado que persiste de generación en generación. Es decir, el maestro delega, transmite, se autoriza, autoriza al otro; confía en que el alumno es digno delegatario de la transmisión y que podrá estar en ese lugar –de autoridad- porque su posición es temporal.

En síntesis lo que se viene diciendo, es que: a) la autoridad tiene un carácter social; b) en el ejercicio de la autoridad se trata de una relación asimétrica, pero también del reconocimiento mutuo; c) la confianza y el respeto mutuos son componentes importantes en el ejercicio de la autoridad y la reciprocidad que, tanto en el caso del reconocimiento como del respeto, no implica una relación simétrica, sino asimétrica entre un adulto (maestro, padre) y un niño (alumno, hijo), d) la transmisión no es posible sin el reconocimiento de la autoridad), el ejercicio de la autoridad es una promesa y una delegación.

Autoridad –legitimidad- legalidad

Si bien hemos señalado la articulación entre autoridad y asimetría, reconocimiento, respeto, transmisión, confianza y delegación, hay que agregar que su ejercicio también tiene que ver con la credibilidad y la legitimidad de las ideas de quien detenta la autoridad. Así, ¿cuándo y por qué

una autoridad es legítima?, en palabras de Mendel (2011) “¿En qué podría ayudar entonces a la reflexión,- sobre autoridad- la distinción marcada [...] entre la legalidad que hablaría solo de la ley, y la legitimidad, que emanaría autoridad?” (p. 31).

Max Weber, considerado por muchos como el teórico de la autoridad entre finales de siglo XIX y comienzos del XX, no opone, según Mendel (2011), legitimidad y legalidad, porque para este sociólogo, todo poder legal es legítimo. Así, en la burocracia la legitimidad estaría en “la llegada de un líder carismático cuya autoridad (dominación) se opondrá a la otra autoridad, la de la burocracia” (p. 35).

Con relación a este mismo tema, Pérez (2008) anota que “en la actualidad hay una tendencia a legitimar todo tipo de manifestaciones de goce perverso (pedofilia, exhibicionismo) [...] como goces válidos que pasan por encima de las leyes morales” (p. 82). Agrega que la legitimidad de la autoridad que es “la capacidad que tiene alguien o algo [...] para responder por lo que suceda en un campo determinado, va más allá de las normas y reglamentos; [...] se inscribe en lo que se conoce como una ética de las consecuencias” (2013, p. 91). Es decir, se trata de hacerse “responsable de lo que sucede en un ámbito específico, por ejemplo en el aula” (2013, p. 91), más allá de lo legal. Advierte Pérez, no hay que dejar de reconocer, en esa diferencia, un significado a las normas y “por consiguiente la responsabilidad, [que] van más allá del orden legal” (2013, p. 91).

En este mismo sentido, Diker (2007) afirma que:

“La autoridad es legítima y eficaz cuando los otros implicados en la relación la consideran legítima y eficaz. Desde esta perspectiva, no hay autoridad si no hay respeto por la autoridad, la expresión entonces “falta de respeto a la autoridad”, tan usual en los ámbitos escolares, no tiene sentido en este marco, dado que presupone que la autoridad puede existir con independencia de que se crea en ella y se la respete” (p. 4)

Como puede leerse la legitimidad se entiende como la justificación de la autoridad, cuestión muy importante en las relaciones con los otros, (niños, alumnos, hijos). Así, no basta con que exista en la institución el Manual de Convivencia, ni las normas; es necesario que se crea en la autoridad, que se la entienda como necesaria en la regulación de la vida escolar y social, que se la respete; que se comprenda que la legitimidad justifica la autoridad y no los títulos, la posición social, el cargo. Hoy, a diferencia de otros tiempos, la autoridad no se sostiene por el hecho de

poseer un título; así, ser padres, maestros, políticos, jefes, no garantiza un reconocimiento, ni implica necesariamente un poder.

Finalmente, hay que señalar que la historia reciente nos ha mostrado que lo legal, no siempre corresponde a lo legítimo, hoy sabemos que la legitimidad de la ley no es tan obvia, ejemplo de esto fue el holocausto nazi, el régimen estalinista y muchos otros, en los que se invocó la ley y la obediencia para matar a muchas personas. Otro ejemplo, más lejano en la historia de Occidente, pero válido, es *Antígona* la tragedia de Sófocles, que nos sirve para mostrar la oposición de las leyes civiles a la ley no escrita, en ella se opone el “derecho legal de la ciudad” al “derecho familiar y legítimo de dar sepultura al hermano muerto” (Mendel 2011, p. 43), es decir, una cosa es lo que dice la ley de la ciudad y otra es lo que Antígona considera que debe hacer con su hermano fallecido.

Autoridad y poder

Para Sennett muchas veces se usan de manera intercambiable las palabras «autoridad» y «poder», como cuando llamamos a los funcionarios gubernamentales «las autoridades». Pero también, distinguimos la autoridad y el poder, como cuando decimos que un funcionario del gobierno carecía de autoridad para comprometerse a algo (p. 26). Agrega que “el poder se concibe como la capacidad para influir en otra persona” de modos que ésta los “encuentre gratos” (Sennett, 1982, p. 111), y como diría Kojève, no reaccione contra quien la ejerce.

Sostiene Sennett (1982) que la autoridad: “[...] del modo más general se trata de una tentativa de interpretar las condiciones de poder, de dar un significado a las condiciones de control y de influencia mediante la definición de una imagen de fuerza que sea sólida, garantizada, estable” (p. 27). Es decir, la autoridad es un “proceso de interpretación del poder”, lo cual implica “plantear la cuestión de hasta qué punto los sentimientos de autoridad dependen de los gustos de cada uno” (p. 27). Acá este autor sugiere varias cosas: a) que la autoridad tiene que ver con el control y con una imagen que represente ciertas garantías y b) que la autoridad es interpretación del poder, interpretación que involucra una cierta libertad del sujeto para obedecer, reconocer, respetar, a quien la ejerce.

En el ámbito educativo, ese modo particular de ejercicio del poder no es absoluto ni va en una sola dirección: "el maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que

se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio”. (Steiner (2004), como se citó en Greco, 2011, p. 56). Intercambio que no siempre garantiza que el maestro se deje enseñar por el alumno.

También Sennett (1982) se refiere a que en el pensamiento social moderno hay dos escuelas que sostienen opiniones totalmente distintas sobre la relación entre autoridad y poder. Una de ellas sostiene que las condiciones del poder determinan en gran medida lo que verá y sentirá el súbdito. Su mayor exponente es Weber (p. 27), para quien las percepciones de la autoridad en el poder corresponden a tres categorías: la autoridad tradicional, “basada en «una creencia establecida en tradiciones inmemoriales; [...] “la autoridad jurídico-racional, basada en la creencia en la legalidad de las normas y en el derecho de quienes ocupan cargos en virtud de esas normas a dar órdenes» (p. 28) y la autoridad carismática, ejemplificada en Jesús o Mahoma, “se basa en la devoción extraordinaria y desusada de un grupo de seguidores al carácter sacro, la fuerza heroica o el carácter ejemplar de un individuo y del orden revelado o creado por éste» (p. 29).

La segunda escuela, derivada de los planteamientos freudianos hace hincapié en los efectos que puede tener para cada sujeto la manera como percibe la fuerza que otros ejercen sobre él, aparte de su contenido. En ese sentido la autoridad alude a unas imágenes “que se forman en la infancia y persisten en la vida adulta” (Sennett, 1982, p. 30).

En los avatares del adulto con el poder, el derecho y la legitimidad, permanecen, según Freud, “esas imágenes arcaicas”. “Lo que nos ocurrió en la infancia, cree Freud, es que cada acto de nuestros padres aportó algo a nuestra imagen de la fuerza de éstos” (Sennett, 1982, p. 30). Así, las figuras de poder permanecen en el niño y se convierten en el referente para las relaciones que este tendrá con la autoridad en la edad adulta. Referentes que no tendrían un efecto singular calculable, predecible y definitivo.

Estos dos enfoques modernos nos indican según Sennett (1982) que los sujetos interpretan el poder que se ejerce sobre ellos, que hay modos de percibir la autoridad durante nuestros primeros años y que ello tiene efectos en la vida del sujeto. Pero que no es claro “cómo se construye una interpretación mediante el intercambio social” (p. 33).

Sin embargo, la hipótesis de Sennett es que sin importar la legitimidad o no de las figuras de autoridad, el sujeto obedece por temor al sentimiento abandonico, a perder el amor del otro. Señala que en nuestra época asistimos a un dilema de la autoridad: “el temor peculiar que inspira [y el que] *nos sentimos atraídos por figuras fuertes que no creemos sean legítimas*” (p. 33). Por

otro lado, las fuerzas legítimas de las instituciones dominantes inspiran hoy una sensación de ilegitimidad.

Finalmente, Zerbino (2011, p. 19) asevera que asistimos a un proceso de producción de *poder sin autoridad*, y también, a la inversa, de *autoridad sin poder*. Es decir, hay personas e instituciones que poseen autoridad y prestigio frente a la opinión pública, pero que no tienen poder. Y hay otros que tienen poder, pero son repudiados y no se les reconoce autoridad alguna, a pesar de que se obedecen sus mandatos por temor a las consecuencias reales o imaginarias (Sennett como se citó Zerbino, 2011, p. 19).

Este mismo autor refiriéndose a estos tiempos en los que es cuestionado el poder y se produce una separación entre autoridad y poder, afirma:

[...] estamos frente a un poder que, aun cuando sea legal, es ilegítimo y, sobre todo, se trata de un poder que entra a operar dentro de ciertas temporalidades diferentes de las modernas, temporalidades ordenadas a partir de la aparición y de la hegemonía momentánea de un nuevo “régimen de historicidad”: un régimen que puede nombrarse como el régimen del *presente perpetuo o absoluto*, como lo han nombrado algunos autores (Zerbino, 2011, p. 32-33).

¿Qué no es autoridad?

En este apartado partimos de la idea de Mendel de que cuando se habla de autoridad generalmente se dice lo que ella no es. Así, los autores consultados coinciden en señalar que cuando se usan medios externos de coacción, como la fuerza o la persuasión, la autoridad fracasa. En este sentido, autoridad no es ni persuasión ni ejercicio de la fuerza. Afirma Arendt (1996):

“Autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. Cuando se utilizan los argumentos, la autoridad permanece en situación latente. Ante el orden igualitario de la persuasión se alza el orden autoritario, que siempre es jerárquico. Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos” (p. 102).

Pérez (2013) precisa que es indispensable al menos indicar que no es lo mismo la autoridad que la fuerza; ni es lo mismo el poder o la violencia: “cuando la autoridad se confunde con tales fenómenos se pasa generalmente al autoritarismo, al totalitarismo o al despotismo, que son

formas ilegítimas de su ejercicio” (p. 95). No obstante, advierte este autor, es necesario tener presente que:

No es siempre ilegítimo que un representante de la autoridad haga uso, bajo ciertas circunstancias, de la fuerza y aun de la violencia; particularmente ante quien se sitúa al margen de una legalidad vigente, legítima y reconocida en un ámbito específico (p. 95).

En relación con el uso de la fuerza o la coerción en la escuela Diker (2011) precisa que ese recurso “solo lograría hacer cada vez más visible la ausencia de autoridad” y que, “lo contrario de la coerción que sería el uso de la persuasión o argumentación, tampoco supone ejercicio de la autoridad” (p. 28).

Pero al mismo tiempo, el uso de la fuerza o la persuasión suponen un vínculo, a lo largo de la historia, entre el ejercicio de la autoridad y el poder y la vigilancia. Para explicarlo Greco (2011) recurre al mito del Leviathán, como una figura de autoridad total, como un dios que brindaba protección, pero que exigía a cambio “una obediencia no menos total por parte de los ciudadanos-súbditos” (p. 45). En palabras de esta misma autora, hay que “subrayar la idea hobbesiana de necesidad de protección, de ordenamiento, pero cuyo costo es la obediencia absoluta y el mantenimiento del orden” (p. 45), advierte que esta obediencia total que se espera en la relación de autoridad, hoy en día es un ideal, pues como lo plantea la autora (2011):

Esta relación entre protección y obediencia que se propuso en el origen de la estatalidad moderna se revela hoy insostenible, del mismo modo nos preguntamos cuáles son las implicancias para la autoridad de un ejercicio que provea protección total a cambio de obediencia total. Hay allí un costo subjetivo de quien recibe la influencia de la autoridad. Es este costo inmenso, enorme, subjetivamente hablando el que tendríamos que poder revisar a la hora de hablar de ejercicio de autoridad, el de la obediencia absoluta. (p. 45).

Como puede leerse, una relación de ese tipo, supone pues, de un lado, la existencia un alguien que imponga una orden y sea capaz de garantizar protección total y de otro alguien que obedezca a costa de sumisión y dependencia, o su contracara, rebeldes e insumisos, pero igualmente dependientes.

Por otra parte, la libertad del alumno de obedecer o no que como nos recuerda Pérez (2008) si bien autoriza, también a nombre de ella se ha producido “la destrucción abusiva del otro” (p. 86). Concluye este autor que [...] para muchos jóvenes, maestros y padres, la libertad, en tanto

que ideal, es la ausencia de toda coacción, de coacción ante el disfrute; y piensan que es allí donde radicaría la esencia misma de la libertad (p. 85).

Formación

Fueron autores revisados para esta categoría: Runge (2008), Benner (1990) y Terigi y Diker (1997).

Tres precisiones para empezar: a) el concepto de formación, ha adquirido diferentes matices o connotaciones asociadas a las prácticas e ideales de hombre en cada época: b) la formación en cada sujeto, adquiere matices insospechados, imposibles de predecir, controlar, planear, medir, evaluar o estructurar y c) la formación no se circunscribe a la escuela o a los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes específicos; ella desborda las fronteras de cualquier institución.

Al parecer, el término *Paideia* en Grecia, es el más antiguo para nombrar el concepto de formación y se la entiende como una práctica asociada con el cultivo del pensamiento y el espíritu. Posteriormente, con la idea de la *Imago Dei*, proveniente de concepciones místico-religiosas, la formación se traduce como “*estampar la imagen de Dios en el alma*”; en latín, el vocablo “*formatio-nis*” se refiere a “*acción y efecto de formar o de formarse*”.

En épocas posteriores, Meister Eckhart, postula que la formación -“*Bildung*”- no consiste en ser semejante a Dios, sino en un reconocimiento de éste como otro. En tal sentido, significaría un proceso en el que el hombre debe liberarse de todas las imágenes que hace de sí mismo, para que pueda llegar a comprenderse y “*buscarse en tanto yo sin imagen*” (Runge, p. 3). Dicho de otro modo, formarse equivaldría a un *de-formarse* o *transformarse*, en busca de la propia singularidad.

Este mismo autor señala que es difícil precisar en qué momento la formación comenzó a ser concebida como auto-formación o como “*proceso de devenir uno mismo*”. Entendida así, el hombre es un ser que tiene la capacidad de determinarse o autodeterminarse, en la medida en que puede hacer elecciones sobre sí mismo y sobre aquello que le acontece. De acuerdo con Benner (1990), “*el hombre no es ni un ente determinado o fijo, ni un ente a determinar y a fijar, sino que es un ente capaz de formarse [...] es un ente activo en su propia determinación*” (p. 97).

Afirma Runge, (s.f) que cuando el *Bildung* alemán se traduce al español, se generan ciertas dificultades para su comprensión porque tiende a confundirse con el concepto de educación, del cual no es posible desligarlo del todo, atendiendo al hecho de que una de las maneras de formarse

(o quizá de de-formarse) es la educación. Por ello, coincidimos con este autor en que “no todo “hombre educado” sería necesariamente un “hombre formado”.

Después de este breve recuento sobre la historia del concepto de formación, nos detenemos en un asunto particular: la formación de maestros.

Diker y Terigi (2003) se ocupan de pensar la formación de maestros en Argentina, sin embargo, consideramos que sus fundamentos teóricos son válidos como referentes para nuestra investigación. Afirman estas autoras que:

La formación de los enseñantes se convierte en una preocupación sistemática [...] con la configuración de la escuela moderna. En efecto, es la pretensión de la universalidad y uniformidad de la escuela moderna la que suscita la necesidad de formar un ‘cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de ‘elaborados’ códigos teóricos’, capaces de garantizar la homogeneidad y la eficacia de los procesos educativos (Varela y Álvarez, como se citó en Diker y Terigi, p. 28).

Se preguntan estas investigadoras: “¿qué significa formar docentes hoy, qué problemas hay que enfrentar, qué nuevas estrategias es necesario diseñar en un presente que puede suspenderse, colocarse entre paréntesis, en los papeles, pero no en la tarea cotidiana de los educadores?” (p. 24). Interrogantes que focalizan la formación de maestros en las temporalidades, los problemas a tratar, las estrategias y las tensiones entre lo que se reglamenta, se escribe y la vida cotidiana de la escuela; preguntas que apuntan a señalar, al parecer, una distancia entre la formación y la realidad educativa y un alejamiento de la realidad educativa y de la tarea para la que forma. En esa medida, aseguran, la formación “se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional” (Diker y Terigi, p. 65).

Plantean que los procesos de formación de los maestros se han fundamentado en la idea de “la acción educativa como [...] homogénea y aplicable por igual a todos los sectores de la sociedad. Supuestos que chocan ante [...] una “heterogeneidad social y cultural de la población con la cual habrá de sostener la relación educativa.” (Uralde, como se citó en Diker y Terigi, 2003, p. 65).

Este señalamiento muestra, al menos dos problemas: el primero se refiere a lo que las autoras nombran como “desconexión de las instituciones formadoras con la realidad de las escuelas” y el segundo, a “la falta de instrumentación de los propios formadores para proponer modos de

abordaje de problemáticas específicas cuando éstas se presentan en los espacios de formación” (p. 66). En este punto, es pertinente pensar sobre los discursos que en la formación de maestros, se transmiten sobre el ejercicio de la autoridad con niños y niñas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En relación con el primero señalan que “nos encontramos ante un panorama de desconocimiento de la realidad educativa”, desconocimiento que explican por “las tradiciones formadoras” [...] y porque “las estrategias [...] desarrolladas por los docentes en ejercicio y revestidas del carácter positivo que les otorga su utilidad inmediata, terminan siendo naturalizadas como el único saber profesional legítimo” (Diker y Terigi 2003, p. 66).

Advierten que cualquier propuesta de formación se fundamenta en lo que los maestros piensan acerca de su práctica y que ello supone un análisis de las dimensiones involucradas en su ejercicio. Entendiendo que sus prácticas se desarrollan en variedad de contextos, con múltiples tareas y que implica reconocer “la complejidad del acto pedagógico, su inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente” (p. 96).

Afirman que tomar la práctica como eje para la formación docente, como objeto de estudio, quiere decir que aunque se tome la realidad educativa –incluyendo las prácticas reales y efectivas de los docentes, no se limite a ellas; se trata de que el sujeto en formación pueda “conocerla, analizarla en sus múltiples determinaciones y comprenderlas en los máximos niveles de profundidad posibles” (p. 226-227). Precisan que cuando práctica equivale a “tarea docente”, parece obvio que esta tarea no se construye en un mero hacer, sino en interjuego con los recursos formativos que suministran diversas disciplinas” (p. 228).

Y en relación con el segundo, la falta de instrumentación de los formadores para abordar problemáticas específicas presentes en las escuelas, afirman: “formar docentes” hoy es una tarea riesgosa, porque “no se trata de instalar nuevas verdades ni de cerrar las respuestas” (p. 24); tampoco de “suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la construcción y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas” (p. 212).

Por ello, “la formación tiende a convertirse en uno de los grandes mitos de fin de siglo”: porque [...] “se ha impuesto como evidencia la idea de una formación que responda a todos los interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos

desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación” (Ferry, como se citó en Diker y Terigi, p. 24). Es decir, la formación se convierte así en la causa de todos los males de la educación, pero también en su solución. Asumen, estas autoras que tal formación no ha existido, ni se encuentra disponible hoy. Por otra parte, dicen, que se trata de “evitar recuperar las viejas certezas de un pasado que se añora como portador de todas las respuestas”, o de “apelar a soluciones simples, [...] porque si algo caracteriza a este escenario es su movilidad, su tendencia a mutar constantemente y, más aún, sin anticipación”. (Diker y Terigi, p. 24).

Así, de acuerdo con Diker y Terigi (2003) lo que se requiere en la formación de docentes, “son cambios que, lejos de prefigurar las respuestas, tiendan a proveer al maestro de elementos para redefinir, junto con otros actores sociales, el papel que está representando” (p. 24). Cambios que den lugar a las alternativas de educadores anónimos, del común, del montón y a aquellos que toman distancia de “discursos totalizadores que le dicen al maestro qué es lo que hay que hacer” [...]. Maestros que reconozcan que “tal vez no se propongan reestructurar la totalidad de su propia práctica sino, apenas, segmentos específicos de su labor” (Narodowski, como se citó en Diker y Terigi, 2003, p. 24).

Para las autoras “la formación de maestros y profesores reúne dos finalidades complementarias e indisolubles: conocer, analizar, comprender la ‘realidad educativa’, e inscribir en ella la propia actuación”. (p. 228) Hablar de realidad educativa supone entenderla como algo complejo, múltiple, representacional.

Algunos términos del debate sobre la formación docente

El debate sobre la formación docente, aseguran Diker y Terigi (2003) se ha expresado no pocas veces en términos de antinomias y aun falsas opciones tales como: *conocimiento teórico vs conocimiento construido en la acción; instituciones formadoras vs. socialización laboral; formación general vs. formación especializada*, entre otras. (p. 92). Identifican 12 problemas y debates presentes en la formación docente (p. 93). De ellos nos interesan específicamente tres: 1) la relación siempre compleja entre teoría y práctica; 2) la naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente y 3) lo que forma en la formación de un docente.

El debate sobre el lugar asignado a la teoría y a la práctica en el quehacer del docente es un problema central para las instituciones formadoras de los mismos. De acuerdo con Diker y Terigi (2003): “Los términos [...] teoría y práctica, cobran distintos significados según cuál sea el

modelo desde el que se debate, aunque no siempre se haga explícita la posición desde la cual se analiza la relación” (p. 119). Por lo demás, señalan, es “insostenible un tipo de relación unívoca entre teoría y práctica” y [...] sugieren la importancia de una recuperación de las relaciones” (p. 120).

Sobre esta relación afirman:

“La transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional. El problema formativo es entonces qué tipo de balance se establece entre teoría y práctica en la formación, vista su compleja relación en la tarea docente” (p. 118)

En general, las autoras muestran diversas formas en que aparece la relación teoría y práctica: así, a) la teoría deriva de la práctica, la refleja; es la conceptualización de las prácticas; b) la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente, que debería derivarse de ella. “En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de dos mundos que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlos en relación. Efectivamente se trata de dos realidades independientes, pero es discutible que ello haga deseable su desarrollo por vías paralelas, o que sean suficientes los esfuerzos eventuales por hallar alguna relación” (p. 119)

En ese sentido, estos debates, sostienen Diker y Terigi (2003) se mueven entre la tendencia aplicacionista (la práctica al final, como aplicación de los fundamentos teóricos) y la tendencia ejemplificadora (la práctica al principio, y la teoría como explicación posterior).

Insisten estas autoras en que en ninguna de estas tendencias debe entenderse "práctica" por oposición a "teoría" que resulta impensable al margen de la teoría, porque “toda teoría en pedagogía constituye un esfuerzo por someter a tratamiento conceptual sistemático determinadas zonas de la realidad educativa (p. 226). Aseguran que:

Cuando "práctica" equivale a "realidad educativa", parece obvio que conocerla, analizarla y comprenderla implica el recurso a teorizaciones disponibles en los campos científico-pedagógicos y la apelación a la investigación pedagógica en el sentido más estricto del término. Cuando "práctica" equivale a "tarea docente", parece también obvio que esta tarea no se construye en un mero hacer sino en interjuego con los recursos formativos que suministran diversas disciplinas. (Diker y Terigi, 2003, p. 228)

Pensamos, que no se trata de que unas prácticas afirmen o den razón a unas teorías previamente establecidas porque, en términos de Frigerio, sería “pervertir la teoría”. Es decir, la teoría no está para ser aplicada, afirmada, corroborada sino para ser interpelada por la práctica. La teoría está para que la práctica le diga que lo que ella- la teoría- sostiene no siempre funciona: es un llamado a que la teoría rinda cuentas. Además, es necesario decir que, ciertas tradiciones han convencido a los maestros de que tenemos que “ser aplicadores, ejecutores del tercer nivel de concreción curricular. El problema con las teorías es que a veces no nos permiten comprender, no nos alcanzan, no nos habla, no nos permite elaborar” (Frigerio, 2013).

En relación con los saberes que subyacen e informan a la actividad docente, sostienen Diker y Terigi (2003) que es necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los saberes de maestros, dada “su complejidad y multideterminación”, y que la tarea de maestros “ofrece cotidianamente situaciones de gran presión, en las que su accionar supone articular en tiempos mínimos un cierto enfoque de la situación y la toma de decisiones con pocas alternativas probadas de acción”. (p. 102)

Así, se preguntan las autoras:

¿Cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, incluso producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos (Diker y Terigi, 2003, p. 102).

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, porque de acuerdo con Martínez (2006) “estas orientaciones metodológicas tratan de ser sensibles a la complejidad de las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, están dotadas de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, es decir, poseer una alta respetabilidad científica” (p. 124).

Optamos por el *estudio de caso*, como estrategia de investigación, pues nos permitió concentrarnos en un asunto específico: los discursos que sobre el ejercicio de la autoridad se despliegan entre profesores del espacio de formación del componente común *Sujetos en el acto educativo*, y entre estudiantes de la facultad que han cursado dicho espacio. A través del estudio

de caso podemos conocer percepciones, puntos de vista de las personas que participan en la investigación pues los estudios de caso “abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución” Stake (1994, como se citó en Muñiz).

El proyecto se desarrolló a través de las siguientes acciones: primera fase: revisión documental que comprendió a) búsqueda en bibliotecas y bases de datos digitales, de documentos y publicaciones que nos hablaran de la autoridad, específicamente en el ámbito educativo. b) revisión de todos los programas del espacio de formación *Sujetos en el acto educativo* desde el 2010 hasta la fecha, facilitados por la Jefe del Departamento de Pedagogía, para identificar la presencia o no de tópicos relacionados con el ejercicio de la autoridad y sus referentes teóricos y c) búsqueda de antecedentes en los que se mostraran desarrollos relacionados con los discursos acerca de la autoridad del maestro en Facultades de Educación de la ciudad de Medellín. Encontrando que no hay investigaciones que se refieran explícitamente al tema investigado. Sin embargo, sí encontramos investigaciones y publicaciones sobre autoridad del maestro, autoridad y disciplina; autoridad y castigo. En los antecedentes presentamos una síntesis de los mismos. En un segundo momento y de manera paralela fuimos avanzando en la consolidación del marco teórico y el diseño metodológico.

Los métodos para la generación de información fueron: la revisión documental y la entrevista semi-estructurada. La primera, consistió en la lectura de todos los programas del espacio de formación *Sujetos en el acto* desde el 2010 hasta el semestre 1 de 2016. En dicha lectura pudimos darnos cuenta de que aparece el tópico Ley, autoridad y educación, y dos referentes desde los cuales se aborda. Estos se nombrarán en los resultados. Y entrevistas semi-estructuradas. Este método de generación de información es muy importante en los estudios de caso porque nos permitió conocer el punto de vista de los participantes acerca del lugar que tiene en la formación de licenciados discutir y pensar el ejercicio de la autoridad del maestro, como parte de su formación; también oír sobre sus concepciones de autoridad, los referentes, perspectivas e ideas que se transmitieron sobre la misma, sus lecturas acerca de la autoridad del maestro y su reconocimiento en los tiempos actuales.

Realizamos 10 entrevistas a profesores, (de los 15 posibles entrevistados), que han servido el espacio de formación *Sujetos en el acto educativo* desde 2010 hasta el semestre 01-2016. De los 4 que no participaron en esta investigación, una profesora y un profesor estaban en comisión de

estudios doctorales, otra se negó y aclaró que se reservaba sus razones y otros dos nunca respondieron a nuestras peticiones. Además realizamos 10 entrevistas a estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación (6 mujeres y 4 hombres) de distintas licenciaturas (4 de Licenciatura en pedagogía infantil, 4 de Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana y 2 de Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales) que cursaron el espacio de formación Sujetos en el acto educativo en distintos semestres. La duración de cada entrevista fue de 30 a 45 minutos aproximadamente. Los resultados del trabajo con estudiantes fue presentado en otro informe.

El tercer momento fue: análisis, sistematización y entrega de resultados. Cada entrevista fue convertida en texto, leída, analizada y categorizada párrafo por párrafo. Información vaciada en un cuadro que nos permitió identificar recurrencias y particularidades. En el siguiente apartado presentamos los resultados de esta investigación.

Consideraciones éticas: la realización de las entrevistas fue precedida por una invitación a participar y por información oportuna y clara acerca de los propósitos de esta investigación. Los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se estableció la protección de la identidad de las personas. Permanentemente se revisó que no pusiéramos a decir a las personas lo que no dijeron; proceso nada fácil, más aun cuando en ocasiones las entrevistadoras no pidieron aclaraciones o precisiones sobre alguna idea expresada por los participantes.

Resultados

Como se advirtió en esta investigación, interesaron los discursos que sobre el ejercicio de la autoridad transmiten los profesores que orientan el espacio de formación Sujetos en el acto educativo de las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, durante el período 2010-2016-01, ello porque desde esa fecha se puso en funcionamiento el componente común y se cambió el curso de Sujeto y Educación por el de Sujetos en el acto educativo. Nos propusimos identificar concepciones, debates, referencias e ideas acerca del ejercicio de la autoridad del maestro en la época actual. Ello básicamente por las siguientes razones: a) porque la autoridad es fundamental en la regulación de las relaciones entre el maestro y el estudiante, aunque evidentemente no sea lo único; b) porque no hay institución que pueda mantenerse en el tiempo sin autoridad; c) porque es importante contribuir a un debate, necesario

en la formación de maestros; debate afectado por unas representaciones, nostalgias, posiciones y modos de pensarla y ejercerla que no siempre son coherentes con las teorías que sobre la misma se sostienen; d) porque es un asunto práctico, que tiene que ver con el quehacer cotidiano del maestro y en el que se enfrenta con dilemas y dificultades y e) porque los maestros expresan que la familia les delega funciones de autoridad.

Concepciones sobre autoridad

Los participantes nos ofrecieron sus ideas, concepciones, representaciones de autoridad asociadas a conceptos como: reconocimiento, autorización, poder, saber, obediencia, sometimiento, autoridad sobre sí mismo, En algunos participantes el ejercicio de la autoridad apareció asociado a formas de poder o de fuerza; presentamos algunas precisiones al respecto.

Con relación a la etimología de la palabra autoridad tres participantes expresaron: “la etimología del concepto de autoridad significa ayudar a crecer” (E8PLG) y la “autoridad quiere decir autoría, autoridad [...] pero inédita: Autoridad quiere decir, autorizarse y si nadie se autoriza entonces ¿dónde quedamos con la autoridad?” (E9PS). Agrega otro profesor en este mismo sentido: “es bastante sorprendente el cambio de concepción cuando se muestra que la autoridad no es tanto gobernar, la disciplina o la indisciplina de un salón, sino más bien autorizar al otro en el momento que le toque, [...] autorización del otro a poder ejercer la autoridad”. (E4MP). En el ámbito educativo, se puede decir tal como lo entienden Greco y Zerbino (2011) que dicho significado etimológico permite comprender que la autoridad funda y hace crecer algo nuevo, en el contexto de las relaciones con los otros, o habilita a los otros para que funden o creen sus propios mundos.

Para otro participante: “ese concepto de autoridad tiene que ver o está ligado, atravesado, por los conceptos de autonomía, heteronomía, libertad y criterio” (E3PJJ). Como puede leerse la autoridad está asociada a términos que se oponen como autonomía y heteronomía, o que implican unas ciertas temporalidades en los seres humanos. Es como si se tratase de un tiempo en el que cuando se obedece de manera voluntaria a otro se está en la heteronomía y luego cuando nos autorizamos para ejercerla se trataría de autonomía y libertad en el sentido en que el otro puede obedecer o no a quien ejerce la autoridad. En efecto, parafraseando a Diker (2010), se trata del reconocimiento por parte de los estudiantes de una autoridad ejercida por el docente, y su

posición de obediencia temporal en un proceso de aprendizaje, que los hace conscientes de que en un futuro podrán también ejercer una autoridad.

Por otra parte, hay que señalar que en general, para los participantes, pensar acerca del ejercicio de la autoridad con niños y niñas es muy importante para la formación de maestros. En ese sentido, dos participantes afirmaron “los maestros más que teorías y definiciones sobre autoridad, lo que ponen en juego son sus posiciones, que en últimas es lo que transmiten a sus estudiantes” (E1PSC); la autoridad es “una posición pero es y debe ser una construcción permanente” (E6PAD). Estas afirmaciones nos sugieren varias preguntas: ¿cuál es el lugar de las teorías que transmiten los profesores cuando abordan cuestiones relacionadas con la autoridad y la ley, en el espacio de Sujetos en el acto educativo? y en relación con la posición del profesor, ¿cómo opera esa transmisión y cómo es leída por los estudiantes?

Pensamos que las teorías son referente que nos ayudan a pensar un problema o pregunta determinado. Ello no quiere decir que la teoría se corresponda con la práctica y que afirme teorías previamente establecidas. En palabras de Diker y Terigi (2003), teoría y práctica son “realidades independientes” que no hay que entender en oposición, sino entender que, la teoría es importante para “objetivar la práctica, como condición para un perfeccionamiento que aspire no sólo incrementar el bagaje instrumental de los docentes, sino a enriquecer su actuación” (Vera Godoy como se citó en por Diker y Terigi, p. 119).

Por otra parte, dos profesores hacen referencia al autoritarismo como práctica opuesta a la autoridad. Así un profesor afirmó: “la autoridad es un concepto indispensable cuando se va a pensar la relación educativa y la formación de maestros, [...] Es un concepto que debe ser muy bien estudiado y comprendido para no confundirlo con el autoritarismo (E6PAD), Agrega otro participante: existe una “confusión del concepto [autoridad] con autoritarismo, entonces muchos sujetos subordinados han confundido la lucha contra el autoritarismo” (E8PLG).

La importancia dada por el profesor a la autoridad en las relaciones pedagógicas nos recuerda cómo la función principal de su ejercicio es la regulación de los vínculos entre los seres humanos y en el caso de la educación entre el maestro y el alumno; en el sentido de cuidado, de acogida, no de sometimiento. En cuanto al autoritarismo, entendido como el uso de la fuerza o de la persuasión, -ésta segunda aparentemente amable-, son prácticas contrarias a cualquier pretensión de ejercicio de autoridad.

Una participante se pregunta: “¿qué les pasa a los niños cuando se encuentran con la norma?, ¿cómo logran ubicar al otro como una autoridad?”. También manifestó: “y eso no se hace sino es a través de que el otro vea en mí una autoridad” (E2PSG). Resaltamos en esta declaración que la autoridad no puede actuar bajo los mecanismos de argumentación normativa, ejemplificadas por los autores del marco teórico, cuando hablan de la persuasión. Se pregunta la profesora: ¿Cómo se ve que el otro es autoridad? (E’PSG). En este sentido, según Diker (2010), si el otro me reconoce como autoridad, no habría necesidad de recalcar o influir en el otro a través de concertaciones de lo que debe hacer, porque entonces la autoridad quedaría de cierta forma suspendida.

En otro sentido, para un participante no es posible el ejercicio de la autoridad “sin alguien que de algún lado replique, se someta, acate, reconozca” (E6PAD). Esta afirmación da cuenta de que la autoridad, tal como lo mostró Kojève (2006), tiene un carácter social; es decir, se requiere mínimo de dos (agente y paciente) para que la autoridad tenga lugar; pero el participante también pone en relación la autoridad con términos como “replicar, someter, acatar y reconocer”, que de acuerdo con lo que hemos sostenido en el marco teórico tienen connotaciones diferentes y contrarias a lo aquí hemos entendido. Si “replicar” (tal como lo señala el diccionario de la RAE) es “copia exacta de algo”, “repetición”; este sentido se opone a la autoridad como autorización y como reconocimiento; por su parte, “someter” entendido como “sujetar, humillar, conquistar, subordinar, subyugar” (RAE) tiene que ver más con otros conceptos como autoritarismo.

Los términos acatar y reconocer si bien articulan con autoridad tienen que ver con “obediencia voluntaria, consentida” y reconocimiento mutuo. En palabras de Tassin “no hay en efecto autoridad sin obediencia, pero lo contrario no es cierto” [...] “si obedecemos incluso a la fuerza, esa obediencia no confiere a aquella autoridad alguna” (como se citó en Diker, 2010, p. 27).

Siguiendo esta misma línea, para otro participante la autoridad se asocia con palabras como “poder, fuerza brutal o poder político, económico, un poder por decir intelectual” (E3PJJ). Para sostener estas relaciones el profesor acudió a lo que según él representó en la cultura paisa el personaje de Pablo Escobar que: “fue un modelo de autoridad, de poder económico y la fuerza bruta, él era el patrón, él era la autoridad, el jefe” (E3PJJ). Evidentemente algunos teóricos han asociado autoridad con poder y hemos precisado que no siempre quien tiene poder, tiene autoridad y al contrario. En los tiempos actuales no es el poder político, económico e intelectual lo que mueve a las personas a obedecer o reconocer al otro como autoridad. No se obedece al

otro porque tenga una posición económica o política determinada o ni siquiera porque tenga poder intelectual. Llama la atención que este participante asocie autoridad con “fuerza brutal”. Todos los teóricos consultados para el marco de referencia coinciden en señalar que donde hay fuerza bruta no hay autoridad. Por otra parte, afirmar que Pablo Escobar representó un modelo de autoridad merece nuestra atención porque si bien es cierto, muchas personas obedecieron sus mandatos, no se trata, en este caso, de autoridad, sino de formas de sometimiento, abuso, autoritarismo, pues “cuando hay uso de la fuerza, de la violencia, se trata más bien del despotismo o del autoritarismo” (Pérez, 2013, p. 94). Además, no siempre la obediencia legitima la autoridad; es decir, “sabemos que existen procesos de ‘reconocí/miento’, de ‘obedecí/miento’, con respecto a figuras de ‘autoridad’ que no son consideradas como legítimas” (Zerbino, 2011, p. 19).

En otra dirección un participante expresó: para “tener autoridad yo tengo primero autoridad sobre sí mismo para poderla ejercer con el otro”. (E3PJJ). Interesa destacar de este enunciado que la autoridad es una práctica que implica mínimo a dos, y que tiene un carácter social, en tanto han variado sus maneras de ejercerla en el tiempo y en las sociedades; poner como condición para ejercer la autoridad, la propia es algo que, creemos, hace referencia a otros conceptos como el de autorregulación y autocontrol, pero no estrictamente al de autoridad, tal como la hemos entendido en esta investigación.

Un participante relaciona la autoridad y las asignaciones de jerarquía que se usan generalmente en los contextos escolares: “a alguien se le nombra, se le nomina...se le elige como administrador, como profesor, como coordinador, como encargado de la sala de materiales y recursos educativos, hay variación de posiciones y de construcciones” (E6PAD). Tal como se sugirió en el marco teórico, el hecho de tener un título o un cargo, no asegura un reconocimiento de autoridad por parte del otro. Sin embargo si es importante recordar tal como lo sugiere el profesor participante que el ejercicio de la autoridad implica una jerarquía, porque no es posible la autoridad sin la asimetría, sin esa diferencia resultado de un trayecto pero también de un reconocimiento.

En relación con el reconocimiento transcribimos varios apartados de la entrevista de un participante, pues aporta unos elementos importantes a la discusión acerca de la autoridad. Así nos dijo el profesor: “¿qué es lo que hace que un niño o un joven reconozca a alguien como autoridad?, ¿qué es lo que hace que uno como estudiante diga, ese profesor es admirable por tal

cosa y yo le reconozco como autoridad?” Responde el mismo profesor: “la autoridad aparece justo ahí cuando las palabras y el ejercicio de la enseñanza transmiten la idea de que se puede, de que se está pensando en el otro como una potencia, como alguien que puede llegar a ser autoridad en la medida que se autoriza y que el maestro autoriza al otro a serlo y a pensarlo”. [...] “Importa aquí resaltar la idea de que se trata de trabajar con la potencia del otro para que pueda ejercer la autoridad en el futuro”. Lo que se transmite al otro en el ejercicio de autoridad, es que “es digno destinatario de un acto de enseñanza y que se confía en que el otro podrá ejercer también la autoridad, según Diker”. [...] se trata según este mismo profesor de [...] “habilitarle el mundo al otro de tal suerte que pueda en su momento agenciar...” (E4PM).

Finalizó mismo el profesor diciendo: “siempre le reconocí autoridad a un profesor que me hiciera saber que contaba conmigo, que yo era importante para él, [...] en la medida en que confiaba en mí, en que me daba un texto y me decía fresco que usted lo puede leer eso no es para iluminados, lo puede leer cualquiera eso sí para leerlo hay que trabajarlo”. “Uno encuentra unas personas a las que le puedes reconocer respeto, confianza cuando logran volver acto ciertas cosas que han pensado, cuando insisten en volver acto político ciertas cosas que dicen, [...] sino que se ratifican o que encuentran un lugar de expresión también en los actos que acometen (E4PM).

En este mismo sentido una profesora afirmó: “un maestro que pueda transmitir esa potencia a otros” y pueda “acompañar a otros a encontrar su propio camino” es reconocido como autoridad. (E9PS) “La autoridad efectivamente no puede ser exigida por nadie sino que debe, tiene que ser reconocida por alguien. Es muy distinto que yo diga yo soy su profesor o yo soy su papá a que el alumno diga ahí va mi maestro o ese es mi papa, porque la autoridad es un reconocimiento” (E8PLG). Una profesora para señalar cómo en la práctica funciona ese reconocimiento, nos dice: “hay expresiones muy particulares de los adolescentes: yo a ese profesor si le copio y a otros no le copio, entonces cuando uno les pregunta a quien le copian; responden: a ese profesor que le transmite a uno que sabe y que lo escucha también” (E9PS).

Como puede verse el reconocimiento de la autoridad, tiene que ver con el despliegue de varios aspectos que no trabajan aisladamente, como el saber, la confianza, el respeto, la voluntad de que el otro aprenda y la promesa de que el otro podrá ejercer autoridad en el futuro. En palabras de Zerbino (2011), estos reconocimientos permiten que el mundo pueda ser habilitado, que la autoridad permita alojar a los otros. Un maestro no se sostiene exclusivamente en el saber, sino que ofrece una puerta abierta hacia la emancipación.

Finalmente, un participante expresó que la autoridad es algo que se tiene: “yo debo tener una autoridad moral o una autoridad académica, intelectual o una autoridad en cierto rol como padre como maestro y esa autoridad tiene que estar permeada por una formación intelectual, social, cultural, no es gratuita” (E3PJJ). Hablamos de la autoridad no en el sentido de una posesión, porque en palabras de Zerbino (2011) no es una cosa, que está externa a las relaciones y situaciones que se producen con el otro. O en el sentido que le da Diker (2010), la autoridad es una posición siempre en construcción que se inscribe en una esfera de encuentros psíquicos, donde se produce un mensaje a partir de un emisor autorizado hacia otro que obedece. Entonces la autoridad no es una cosa que se posea si no una posición que se conquista, pero que también se transmite y se delega (p. 30).

Autoridad como poder y como saber

Otra manera de nombrar la autoridad del maestro tiene que ver con la relación que establecen algunos participantes entre la autoridad, el saber y el poder. Así lo expresó un participante: “la autoridad educativa es una combinación proporcionada y desproporcionada entre poderes y saberes. Por tanto, supone: posiciones, actitudes, relaciones, funciones, construcciones, ejercicios” (E6PAD). Nos ocupamos de mostrar en primer lugar la relación de la autoridad con el saber que en esta participante está acompañada al significativo deseo. Así manifestó que, “para poder que haya un vínculo entre maestro y estudiante, el maestro tiene que reconocer en el estudiante a alguien que desea saber” (E2PSG). En esta misma dirección otra participante nos dijo: “la relación entre autoridad y saber está atravesada por dos razones, la primera la pasión que el maestro tiene por el saber y la segunda el respeto que logra por parte de sus estudiantes, de esta manera sostiene que: “un –maestro- apasionado por el saber creo que es el mejor baluarte para que [...] logre el respeto de sus estudiantes”; también afirmó que “...la posición frente al saber se sostiene cuando uno reconoce la falta, cuando uno reconoce que el saber es muy basto, y que uno nunca va poder alcanzar un saber absoluto pero que hay que seguir trabajando...” (E10PM).

Estas afirmaciones nos sugieren la pregunta por los modos en que el maestro identifica en el alumno su deseo de saber y su propio saber. Por otra parte, valdría la pena pensar, tal como lo sostienen los autores de la investigación *La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia* (2010), en que “el deseo de saber no es una condición inherente al

sujeto: es el resultado de la operación; tampoco es el resultado de una maduración biológica (p. 70). Así, son importantes tres asuntos: a) ¿por qué “el saber es el principal objeto de deseo que debe privilegiar el docente?”, b) en algunos tipos y modalidades de relación que el docente puede establecer con el saber (p. 43), c) ¿cómo reconocer en el alumno el deseo de saber? Expresan estos mismos autores, que “el único producto de identificación del estudiante con su docente no necesariamente sería la pasión por el saber, también podría ser la pasión por otro objeto” (p. 87). Concluyen que habría que interrogarse sobre la siguiente afirmación: “el deseo de saber –que supone un reconocimiento de la falta- autoriza al docente como representante de ley, pues es sobre ese deseo que se sostiene la autoridad” (p. 51). Finalmente, habría que pensar el lugar de la enseñanza, como propia del oficio del maestro, en esa relación entre autoridad y saber.

En otra perspectiva otro profesor se pregunta por las condiciones de posibilidad del aprendizaje y el saber a partir del ejercicio de la autoridad del maestro. Afirmó: “sin autoridad no puede haber ejercicio de aprendizaje, ni de ningún saber, ni de ninguna relación humana” (E5PJ). Leemos esta afirmación del profesor en el sentido de que la relación entre el maestro y el estudiante estaría mediada por la autoridad de un maestro “explicador”, como diría Rancière (2010): “hemos visto a los niños y a los adultos aprender solos, sin maestro explicador, a leer, a escribir, a interpretar música o a hablar lenguas extranjeras. Creemos que estos hechos podrían explicarse por la igualdad de las inteligencias (p. 28), entendida no como creerse superior a otros, porque no saben o no pueden saber, sino como el reconocimiento de que todos sabemos algo y podemos aprender sin la autoridad de un maestro. Con relación a este punto, Greco (2011) afirma que: “si algo descubre Jacotot [...] es la disociación entre voluntad e inteligencia y sustenta la relación de autoridad, no ya en una inteligencia que explica a otra una cadena de razones, sino en una voluntad que conmueve a otra” (p. 52).

Como puede verse esta perspectiva acerca de la relación entre autoridad y saber nos sitúa como maestros y como alumnos en otra posición que no desconoce la asimetría pero reconoce la igualdad de las inteligencias y la desigualdad de las voluntades. Así, lo expresan Doval y Rattero (2011):

Así ejerció Jacotot su autoridad, no desde una posición de saber, sino desde una voluntad; no desde una posición de poder, sino desde una decisión de colocarse en igualdad de condiciones con el alumno. Esta manera de enseñar y ejercer la autoridad pedagógica es,

en sí misma, la posibilidad de interrumpir el orden explicador y, por tanto, el orden de la desigualdad (p. 53).

Ahora, dos profesores nos ofrecieron su mirada de la autoridad como una relación con el poder o como sinónimo de poder. Así un participante afirmó: “pareciera que a veces se confunde la autoridad del maestro con el ejercicio del poder” (E4PM) y “la mayoría de los debates sobre la autoridad giran en torno a una comprensión reducida de la autoridad como poder” [...] “se tiende a reducir la autoridad a la jefatura de la disciplina, al arbitraje, al jefe, al decano, al profesor, como figuras de poder mucho más que como funciones del saber” (E6PAD).

Estas afirmaciones nos plantean un problema y es la vigencia de esta relación en la época actual. Así lo expresa Zerbino:

Asistimos a un fenómeno muy curioso que desmiente todas las teorías acerca de la autoridad: hasta hace poco, el pensamiento hegemónico al respecto consideraba que aquello que funcionaba como autoridad lo hacía porque estaba en relación con la legitimidad, y se consideraba que la autoridad era algo así como un atributo del poder y de la dominación. La modernidad pensó la autoridad en términos de cierta capacidad para lograr que otros obedezcan. [...] Sin embargo, actualmente vemos que existen procesos de "reconocí/miento", de "obedecí/miento", con respecto a figuras de "autoridad" que no son consideradas como legítimas. [...] La separación entre poder y autoridad nos permite explorar los fenómenos de autoridad desde una perspectiva diferente de las tradicionales (p. 19).

De acuerdo con Zerbino (2011) históricamente ha existido una relación entre autoridad y poder; relación que según Sennet, (como se citó en Zerbino, p. 19) se ha transformado después de la modernidad, porque hoy “asistimos a un proceso de producción de *poder sin autoridad*, y también, a la inversa, de *autoridad sin poder*”. Esto porque,

hay personas e instituciones que poseen autoridad y prestigio frente a la opinión pública, pero que no tienen poder. Y hay otros que tienen poder, pero son repudiados y no se les reconoce autoridad alguna, a pesar de que se obedecen sus mandatos por temor a las consecuencias reales o imaginarias (p. 19).

Lo anterior da cuenta de que asistimos a unas transformaciones de lo que la modernidad concebía como autoridad. Hoy se hacen visibles nuevas formas de ejercerla, diferentes a aquellas que tal vez la tradición añora y que las nuevas generaciones rechazan.

Finalmente, otra perspectiva sitúa la autoridad como un vínculo hacia las esferas del poder político participativo “la autoridad es una inscripción política, es una premisa incluso jurídica” (E7PJR). Agrega otro profesor: “hay una relación entre poder y política, porque hay una expresión muy linda de Aristóteles él dice todo el ser humano es un *zoon politikon* es decir un animal político” (E10PM).

En relación con este punto Zerbino nos permite concluir, cuando señala:

Afortunadamente, las relaciones entre autoridad, legitimidad y poder, las relaciones entre autoridad y saber, y las relaciones entre autoridad y política en la era de la biopolítica² están variando, y si bien todavía hay muchas cuestiones inciertas e inquietantes, hay algunas otras que se van aclarando en la medida en que los instrumentos colectivos de pensamiento y acción pueden activarse y pensar, a contramano de las políticas de arrasamiento subjetivo que degradan el pensamiento, llevándolo al punto muerto de operaciones de suma cero.

Otro punto interesante en esta relación es la que el psicoanálisis nos ha mostrado cuando Freud recoge en su obra *Análisis terminable e interminable* (1936, 1991) la afirmación de las dos profesiones imposibles: educar y gobernar, a la que agrega una tercera: psicoanalizar. Allí dice Freud lo siguiente: “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (Freud, 1991, p. 249). Es decir, la imposibilidad de estas tres prácticas nos muestra que nos enfrentamos a unos límites, en el sentido de que no podemos predecir sus resultados porque nada está garantizado de antemano; lo cual no significa dejar de educar, de gobernar o de psicoanalizar, sino insistir en ellas y como maestros, saber que contamos con la contingencia y con el fracaso.

Referentes

En este apartado, damos cuenta de los autores en los cuales se sustentan los discursos que sobre la autoridad transmiten los profesores en el espacio Sujetos en el acto educativo. En general hicieron referencia a los siguientes nombres: S. Freud, J. Lacan, A. Cordie, E. Antelo, Sócrates, Platón, Aristóteles, Malinoski, Levi Stauss, G. Frazer, M. Klein, A. Freud, J. Piaget, Vygotsky,

² Este concepto acuñado por Foucault, señala la introducción de un nuevo elemento en el interior del poder y sus técnicas disciplinarias.

G. Frigerio, Kòjeve, G. Diker, C. M. González, F. Savater, M. Quintero, Hegel, A. Einstein, J.L. Borges, P. Meirieu, E. Zuleta, F. Nietzsche, Mendel y M. P. Mejía.

Así, un profesor refirió que se apoya en discursos y autores que vienen de la antropología y de la filosofía: “tomamos un rastro de la antropología y hablamos de Malinowski y Levi Strauss; de la filosofía antigua; tratamos de hacer un recorrido desde los griegos hasta nuestra época actual, entonces, claro, tenemos el problema de Sócrates y la autoridad con los jóvenes, tenemos Platón, tenemos Aristóteles; además tomamos el psicoanálisis, a Freud y a Lacan”. (E1PSC).

Otro profesor nos dice que las referencias con las que aborda el tema de la autoridad en el espacio tienen que ver con sus propias convicciones intelectuales, expresó: leemos a Diker (2008, 2010) por cuestiones de mi biografía y por mis intereses particulares e intelectuales” (E4PM). Agrega que “si hay una cosa potente en Diker cuando nos ayuda a pensar el asunto, es justamente que no nos dice cómo tener que serlo, sino que nos dice más bien unas ideas filosóficas, pedagógicas que nos permitirán tener ciertas orientaciones para desempeñarnos con autoridad” (E4PM). Las referencias a esta autora fueron ampliamente citadas en esta investigación.

Otras entrevistas detallan su vínculo con la apuesta política de Meirieu, “hay unos autores que me parecen interesantes, para mí, es Philippe Meirieu cuando él habla que la educación es un ejercicio netamente político” (E7PJR); sin embargo, como entrevistadoras no preguntamos al profesor sobre los alegatos de este autor acerca de la ley, por ejemplo. Tampoco en las referencias a: la Ilíada, Borges, Einstein, Cordie, G. Frazer, M. Klein, A. Freud, J. Piaget, Vygotsky, G. F. Savater, M. Quintero, Hegel, E. Zuleta, F. Nietzsche y M. P. Mejía, articularon con el tema de la autoridad sino a otros como la Guerra de Troya, la adolescencia, la pulsión y las pasiones, el lenguaje y la ética.

Debates y preocupaciones

Interesa también señalar que más que debates lo que apareció fue una serie de preocupaciones de los estudiantes en relación con el ejercicio de autoridad en la escuela. Al parecer en el espacio de Sujetos en el acto educativo los debates tienen que ver con autoridad y poder, disciplina y los cargos o figuras de poder: “la mayoría de los debates giran en torno a una comprensión reducida de la autoridad como poder”. (E6PA); “pareciera que a veces se confunde la autoridad del maestro con su ejercicio de poder” (E4PM); , “se tiende a reducir la autoridad a la jefatura de la

disciplina, al arbitraje, al jefe, al decano, al profesor...como figuras de poder mucho más que como funciones de saber (E6PA).

A nivel práctico los estudiantes manifestaron unas preocupaciones que básicamente se relacionaron con las dificultades y maneras de ejercer la autoridad en el aula; “piden como especie de recetas” que les permitan tener herramientas a la hora de enfrentarse a sus prácticas. Así, “en mi grupo un estudiante dijo: “profe vea, es que uno llega allá y no sabe qué hacer con ellos, uno por más que les habla, por más que les grita, no, es que uno se puede parar en las pestañas” (E2PSG). En esta misma línea otro estudiante manifestó en el grupo: “Profe es yo no sé cómo ser autoridad... entonces más o menos la pregunta es, profe: ¿uno cómo logra ser autoridad?” (E4MP).

Otra cuestión fundamental en las discusiones acerca de la autoridad, tiene que ver con la visión que poseen los estudiantes frente al concepto de disciplina y su relación con la autoridad: “Una de las cosas es justamente el de la cuestión de la disciplina, los estudiantes adoptan a veces una hipótesis que ha sido dicha en la Facultad de Educación y es que los papás parecen no tener ahora autoridad” (E4PM). Esta inquietud aparece acompañada de una pregunta: “si los padres no la ejercen y desplazan esa tarea en el maestro”; entonces ¿quién tendría que ser la autoridad ahora?, sería el maestro, pero tampoco saben cómo hacerlo” (E4PM). Se trata, de acuerdo con este mismo profesor, de que los estudiantes “comprendan que no se trata de una fórmula sino de una apuesta política, de autorización, habilitación...” (E4PM).

Otro profesor afirmó que “nos valemos de casos personales, como el de una estudiante madre que manifestó que no tiene autoridad con su hija”. El profesor nos dijo: “para mí son muy importantes las intervenciones y los casos que los mismos estudiantes traen al aula de clase. Eso da para que podamos elaborar el papel del maestro, del padre, de la ley, de la norma por fuera de lo institucional” (E1SC). Llama particularmente la atención en esta entrevista la forma cómo se aborda el problema de la autoridad, y el compromiso subjetivo que ello implica. Agrega que tratar el problema de la autoridad así, “es un llamado al maestro y a los padres de familia que hay en el salón de clase” (E1PSC), lo cual pensamos podría hacerse de otra manera.

Estas preocupaciones se manifiestan en una demanda del estudiante por “tener las herramientas para “ser autoridad”. Aunque no es posible dar una receta o fórmula que resuelva los problemas señalados durante sus prácticas en relación con la autoridad del maestro, si es

importante promover un debate y una reflexión en la que se pongan en cuestión representaciones, relaciones con otros significantes y posiciones frente a la misma.

Como puede verse estas inquietudes y preocupaciones de los estudiantes sugieren la pertinencia y necesidad de que este tema sea tratado, discutido e interrogado a lo largo de la formación de maestros y de la mano de la práctica, en la cual se ponen en juego saberes, posiciones e incluso indecisiones.

Notas finales

Los profesores participantes nos ofrecieron sus propias concepciones de autoridad, articuladas por ejemplo a reconocimiento y autorización. También la relación entre autoridad y saber y autoridad y poder fue muy importante, lo cual consideramos amerita una discusión amplia desde diversas perspectivas. También algunos participantes mostraron la diferencia entre autoridad y autoritarismo, aunque también incluyeron prácticas que se alejan de lo que entendimos por autoridad en esta investigación.

Un punto que consideramos debe ser profundizado también en las discusiones o debates sobre el ejercicio de la autoridad del maestro es aquel que articula autoridad, deseo y saber. Ya la investigación *La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia*, pone en discusión algunos planteamientos que se vienen sosteniendo en la Facultad de Educación acerca de esa relación.

Es importante señalar que para los participantes abordar el tema del ejercicio de la autoridad del maestro en la formación de licenciados, es muy importante y así lo mostraron las preocupaciones de los estudiantes, especialmente cuando se enfrentan a sus prácticas. Expresaron también los profesores que las dificultades de los estudiantes se refieren específicamente a “¿cómo ser autoridad en el aula de clase?”, ¿cómo cumplir con la delegación que le ha hecho la familia al maestro?, ¿cómo no caer en otras prácticas, que se llaman comúnmente autoritarias? Al parecer los estudiantes en las clases de Sujetos en el acto educativo, llevan esas preocupaciones con la idea de que el profesor les diga cómo hacerlo.

Si bien, los profesores hicieron alusión a unos autores, lo que encontramos es que en muchos de ellos no fue clara la relación con el tema del ejercicio de la autoridad del maestro, en parte porque nosotros como investigadoras no pedimos a los profesores ampliar la información.

Esta investigación aporta unos referentes teóricos y una bibliografía que permiten a los interesados en el tema profundizar en diversos aspectos.

Referencias

- Castro, J.A., Hena, M., Higuera, G., Martínez, J.D., Urrego, M., & Toro, A. (2005). “La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante docente”. *Educación física y deporte*, 24 (1), 27-39. obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2045>
- Diker, G., Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós Ibérica.
- Diker, G. (2007). “¿Es posible una educación sin autoridad? : Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes”. Encuentro maestría y educación (págs. 1-6). Cali: Educrea. Obtenido de <http://educrea.cl/es-posible-una-educacion-sin-autoridad-una-mirada-sobre-el-problema-de-la-autoridad-en-la-educacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes1/>
- Diker, G. (2007). “Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía”. *Revista Colombiana de educación* (52), 150-171.
- Diker, G. (2010). “Ejercer autoridad, transmitir autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela”. En: Martínez Boom, A. y Álvarez Gallego, A. (comps). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. (21-51). Colombia: GHPP/ Magisterio Editorial
- Freud, S. (1991). *Análisis terminable e interminable*. En obras completas de Freud, Argentina, Amorrortu editores, vol. 23, pp. 249-250.
- Frigerio, G. (2012). “Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas”. Lecture, Argentina.
- Gil Villegas, M., Madrid Escobar, A.J. & Vargas Ibarra, N.L. (2008). *El maestro entre la severidad y la permisividad a propósito de la autoridad, en relación al premio y el castigo*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/758/1/M0017.pdf>
- Giraldo Castaño, S. (2007). *Percepciones y experiencias de jóvenes del Oriente antioqueño cercano frente al conflicto escolar en relación con la norma*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia
- Greco, B. (2011). “Ficciones y versiones sobre la autoridad”. En: Doval, D., Rattero, C. (comp.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. (p. 39-64). Buenos Aires: Noveduc.
- Guerra Bermúdez, S.Y. (2015) *¿Qué hace y dice un niño en su relación con las normas en la escuela?* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Obtenido de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1932/1/CA0682_sammyguerra.pdf
- Köjeve, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Martínez, M. (2006). “La investigación cualitativa (síntesis conceptual)”. Lima, Perú: <http://prof.usb.ve/miguelm/La%20Investigacion%20Cualitativa%20%20Sintesis%20Conceptual.html>

- Mejía, M.P., Fernández, S., Flórez, S., Toro, G. L., Cortés, M. y Florez, S. (2009). “La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde psicoanálisis: 1986-2006”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21 (53), 141-156.
- Mejía, M.P., Fernández, S., Flórez, S., Toro, G. L., Cortés, M. y Florez, S. (2010). *La relación-maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia*. *Revista Educación y Pedagogía*, separata, vol.22 (58).
- Parada Bello, M. (2013). “Autoridad y castigo”. En: *Maestro y castigo escolar*. (p. 22-37). Medellín: Universidad de Antioquia
- Pérez, J. F. (2013). “La autoridad y sus desafíos en el medio escolar”. En: *Conductas de riesgo en el ámbito escolar*. (p. 87-100). Medellín: Nueva Escuela Lacaniana.
- Pérez, J. F. (2008). “Entre la ausencia de normatividad y el despotismo”. En: Pérez, J. F. (Ed.), *Conferencias y Textos psicoanalíticos*, (pp. 77-90). Oakland, CA, E.U.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes, Barcelona.
- Rodríguez Jiménez, L.A. (2015). *Disciplina en el aula: ¿Control o formas de relación?* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1692/1/O183.pdf>
- Runge, A. K. (2008). “Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico”, Documento de trabajo, Facultad de educación, Universidad de Antioquia.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. (F. S. Fontela, Trad.) Madrid: Alianza.
- Zerbino, M.C. (2011). “El niño generalizado y la autoridad frente al minority report pedagógico”. En: Doval, D., Rattero, C. (comp.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira* (p. 13-38). Buenos Aires: Noveduc.

Códigos y fechas de entrevistas

- E1PSC 6 de mayo de 2015
E2PSG 14 de mayo de 2015
E3PJJ 16 de mayo de 2015
E4PM 20 de mayo de 2015
E5PJ 15 de junio de 2015
E6PAD 15 de junio de 2015
E7PJR 24 de junio de 2015
E8PLG 9 de julio de 2015
E9PSF 6 de agosto de 2015
E10PM 3 de febrero 2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación