



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**LA AUTORIDAD DEL MAESTRO: UNA DISCUSIÓN PENDIENTE EN LA  
FORMACIÓN DE LICENCIADOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

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

**STEPHANIE ARIZA ARISTIZÁBAL  
VALERIA GÓMEZ ZAPATA**

**Asesora**

**ÁNGELA INÉS PALACIO BAENA**  
Magister en Educación

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



## Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	3
Objetivos.....	4
El problema y los antecedentes.....	5
Referentes teóricos.....	10
Autoridad.....	10
<i>Autoridad –legitimidad- legalidad.....</i>	15
<i>Autoridad y poder.....</i>	16
Que no es autoridad.....	18
Formación.....	20
<i>Algunos términos del debate sobre la formación docente.....</i>	23
Metodología.....	25
Resultados y análisis de la información.....	27
Conclusiones.....	47
Bibliografía.....	48

## **La autoridad del maestro una discusión pendiente en la formación de licenciados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. 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 circulan en la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ello hicimos una revisión de los programas del espacio de formación *Sujetos en el acto educativo* desde el 2010 hasta el 2016-1 que dio cuenta de que es un tópico que se trabaja en este espacio con el título: “Ley, autoridad, y educación”. Además realizamos 10 entrevistas a estudiantes de distintas licenciaturas que lo hubieran cursado para conocer el lugar que tiene en la formación de maestros el tema de la autoridad; las 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. Los resultados de esta investigación se pueden enunciar así: es fundamental para la formación de maestros tratar el tema de la autoridad; para tres de los 10 participantes, en el espacio de sujetos se trabajaron referentes concretos acerca de la autoridad, para los 7 restantes las reflexiones acerca de la autoridad del maestro han tenido lugar en sus lecturas e intereses particulares y en otros espacios como el semillero de investigación adscrito al grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis y en los seminarios de práctica.

### **Introducción**

En la actualidad el ejercicio de la autoridad resulta ser un problema práctico y complejo en la vida de las instituciones y obviamente, para los maestros, alumnos y familia. Cotidianamente el maestro se encuentra con situaciones nombradas como indisciplina, falta de control del grupo, desatención y en general, dificultades de distinto orden, referidas con frecuencia a la falta o exceso de autoridad, a la incapacidad del maestro para sostener lo instituido y a la dimisión del adulto que ha cedido su lugar o ha establecido relaciones simétricas con los niños(as). Afirmaciones como “ya no hay autoridad”, “los niños de ahora no hacen caso ni respetan”, “ahora

no es como antes”, “las leyes se hicieron para violarlas”; dan cuenta de la necesidad de abrir o avanzar en las discusiones acerca de la autoridad del maestro, en los procesos de formación de licenciados en Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

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.

Con esta investigación nos propusimos aportar en el análisis de los resultados de la puesta en marcha del Componente Común en la Facultad de Educación 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.

Para lograr nuestros propósitos “construimos el caso” del espacio de formación sujetos en el acto educativo, realizamos 10 entrevistas a estudiantes de distintas licenciaturas que fueron analizadas. Parte de la información generada es la que presentamos en resultados. Esta investigación es importante porque abre preguntas para otras investigaciones y aporta elementos teóricos que podrán iluminar sus desarrollos.

## **Objetivos**

### **General**

- Analizar los discursos sobre el ejercicio de la autoridad con niños y niñas que se transmiten en 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.

- Analizar los alcances de esa transmisión en las relaciones de autoridad que los maestros en formación construyen con los niños y niñas destinatarios de sus prácticas pedagógicas.

## **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 discursos<sup>1</sup> 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.

---

<sup>1</sup> 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).

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 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" (Sennet, 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 recolección de información fueron: La revisión 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 nombran 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 de la importancia 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 y 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 la fecha. 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.

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 dijo, quisimos saber acerca de la importancia que para estudiantes, (que han cursado el espacio de formación Sujetos en el acto educativo del componente común), tienen las reflexiones acerca de la autoridad del maestro, los autores de referencia, concepciones y sus miradas sobre el ejercicio actual de la autoridad en el campo educativo.

### *Referentes para abordar la autoridad*

En primer lugar, es importante señalar que todos los participantes coincidieron en que es fundamental abordar el problema del ejercicio de la autoridad en su formación como maestros.

Aunque esa aproximación no se haya hecho necesariamente desde el espacio de formación Sujetos en el acto educativo. En segundo lugar, encontramos que las elaboraciones acerca de la autoridad desarrolladas, en el tópico “Ley, autoridad y educación”, del espacio de formación *Sujetos en el acto educativo*, fue trabajado a partir de Lipovetzki (1994) con el texto *La era del vacío* y Tizio, con el texto *La educación y los cuerpos de hoy*.

Por su parte, los estudiantes que participaron en esta investigación expresaron: los referentes en sujetos fueron: “Hannah Arendt para trabajar Filosofía política- Política- espacio público y privado”, pero no autoridad en la misma autora. También “trabajamos en Lacan configuración del sujeto desde su subjetividad. Esto tiene que ver con las relaciones de autoridad. El maestro influye en la configuración de la autoridad de sus estudiantes; si yo como maestro impongo mi autoridad de manera arbitraria coartando la libertad del otro, obviamente voy a estar creando un sujeto para la obediencia” (E1CS)<sup>2</sup>. Acá nos surge la pregunta por las maneras cómo cada sujeto hace con lo que le es transmitido: el alumno se puede separar de un maestro autoritario y no necesariamente repetir sus prácticas.

Agregó este mismo participante que “De la obra de Foucault *Vigilar y castigar* “abordamos relaciones de poder, cómo se establece el poder-control en la escuela y el maestro como un panóptico que ejerce poder y control sobre los estudiantes” (E1CS). Así mismo para otros tres estudiantes esta obra también fue referente para pensar la autoridad, pero “no específicamente en el espacio de Sujetos”. [...] “Trabajamos el problema del poder y como puede llegar a ser legítimo e ilegítimo [...] el poder va más arraigado al lado de la legitimidad que de la legalidad, o sea, vemos que la legalidad es lo que se encuentra instaurado en las normas, pero la legitimidad es lo que se encuentra establecido culturalmente”. [...] las prácticas culturales son las que dotan de autoridad ya sea a una persona o a una institución, según las relaciones que se establezcan con ellas” (E10CS).

Otro participante expresó: “el primer autor que recuerdo es a Foucault, [quien] define las relaciones de poder en el aula. La autoridad siempre va a estar mediada por las relaciones de poder, o sea, una forma de que haya un poder en el aula es la autoridad. [...] Es necesario movernos y mirar más que autoridad como relación de poder, una autoridad desde el respeto hacia el otro y así es como yo siempre lo he pensado” (E6LC).

---

<sup>2</sup> Para evitar repetir las fechas de las entrevistas cada vez que se citan, estas aparecerán después de la bibliografía consultada con sus códigos.

También un estudiante dijo: “como la autoridad está tan relacionado con las relaciones de poder que hay también en la escuela, Foucault ha trazado de algún modo estas reflexiones también por el ejercicio de poder que está en la escuela [...] Creo que hay otros autores, pero principalmente estos son Bourdieu y Foucault (E8LC). Aunque no fueron referencia en el curso de Sujetos.

Como puede leerse hasta acá, independientemente de que las referencias se hayan trabajado en el espacio de Sujetos en el acto educativo, los participantes asociaron autoridad y poder en Foucault, relación que está trabajada en el marco teórico, desde otras perspectivas.

Por su parte, expresó un participante: “no recuerdo bien los autores, pero trabajamos la ley, el lenguaje y la disciplina como exigencia. Leímos a Meirieu referido al comportamiento del maestro frente al alumno”. Agrega, “recuerdo que en el curso abordamos primero la relación del sujeto con la madre, la relación del sujeto con la ley que sería el padre y luego como uno se desprende eso para pasar a la escuela” (E2LC). Sin embargo, “no sé si fue en ese espacio o en otros”. Particularmente importante resulta el hallazgo de que la ley es la “la ley del padre” tal como se encontró en la investigación, antecedente de este proyecto, a la madre se la despoja de su función simbólica.

Una tercera participante nos dijo que las referencias para abordar el tópico fueron *¿Cómo hacerse obedecer sin maltratar?* de la profesora Toro Angel; *Psicoanálisis y vida cotidiana*, de Jaime Carmona; *La confianza* en Laurence Cornú y algunas cosas de Frigerio y de Diker (E3PI).

Resulta interesante de lo que nos dice una participante: “leímos de Freud *Psicología de las masas y análisis del yo*. Con ese texto hicimos un ejercicio relacionado con las culturas juveniles. Creo que no trabajamos autoridad en el curso, hablamos de identidad y no solo en las relaciones culturales amplias, sino también en las relaciones personales ocurría la identificación. Yo creo que fue más un ejercicio práctico de tratar de identificar cómo podían darse esas relaciones de autoridad” (E4PI).

Otros referentes trabajados en el espacio de formación fueron “Freud, Miller y Lacan. Recuerdo que hablamos del complejo de Edipo, la castración y la latencia, [...] eso también tiene que ver con la autoridad. Agregó: “Este espacio era muy desde el psicoanálisis, entonces nos hablaban mucho de Freud, también algunas cositas de Lacan, de Miller, todo eran pues los psicoanalistas (E9PI).

Finalmente otros estudiantes manifestaron “yo no recuerdo que en Sujetos trabajamos esos temas” relacionados con la autoridad (E4PI), E5LC, (E7PI), (E8LC) y (E10CS).

Es importante señalar que para un grupo de participantes sus reflexiones sobre la autoridad provinieron de otros espacios como el semillero adscrito al grupo de investigación *Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis*, concretamente con su lectura de la obra de Rancière *El maestro ignorante*; en el que se presenta una perspectiva muy interesante de lo que es la autoridad. Así lo expresó la participante: “él en relación con la autoridad dice por ejemplo que hay que sostener voluntades, que puede que el niño o cualquier persona tenga la voluntad muy débil y necesite que otro lo sostenga para que sepa que en ese momento puede aprender; no que aprenda lo que uno le quiere transmitir sino que sepa que puede aprender lo que uno le enseñe, lo que uno tiene para compartirle, eso y mucho más; la escuela normalmente tiende a que el niño responda a lo que uno quiere que aprenda y que esa es la única verdad en cuanto al saber, sabiendo que hay muchas, posturas, perspectivas, muchas verdades acerca de algo” (E3PI). Más adelante volveremos sobre estas ideas de autoridad en la obra de Rancière.

Los entrevistados también se refirieron a lecturas hechas desde sus propios intereses. Así lo expresó un participante: “Desde sujetos no recuerdo, pero un tema que puede estar relacionado con eso es la “pedagogía del miedo”, que va muy ligado a la autoridad. Trata de cómo el maestro se relaciona con sus estudiantes y se da la enseñanza pero desde el miedo [...] Maestro se ve aquí como una figura de autoritarismo” (E7PI).

Otro participante nos refirió: “me he acercado a este concepto de la autoridad pedagógica en Bordeau” (E8LC).

También desde otros cursos como el de Infancias y culturas juveniles han hecho aproximaciones a la autoridad del maestro: “en infancias leímos el texto de Diker *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* “Más como una reflexión personal leí a Diker en su texto de autoridad Esos dos textos me sirvieron para hacer una reflexión sobre la autoridad porque tenía que ver con la acogida y el recibimiento de los nuevos y de que tal vez había unos problemas en ese recibimiento que tenían que ver con eso que se llama crisis de autoridad”. También leí a Hannah Arendt sobre algunos conceptos que ella plantea de autoridad” (E4PI).

Resulta interesante señalar que en los seminarios de práctica los asesores se ven abocados a trabajar temas relacionados con la autoridad, a partir de tres preocupaciones expresadas por los maestros (as) cooperadores (as): “los practicantes no tienen control del grupo”; “sus relaciones

con los grupos de estudiantes obedecen a unas lógicas distintas a las establecidas por la institución y por ellos mismos” y “sus formas de ejercer la autoridad van en contravía de lo que se ha hecho siempre en la institución” (E3PI). Así, esta participante afirmó: “Cuando por ejemplo las maestras cooperadoras me hacían la devolución de mis prácticas ellas se referían al ejercicio de autoridad como un ejercicio débil, porque ellas decían que los niños no se quedaban quietos cuando yo les pedía que se quedaran quietos, o que ellos estaban haciendo otras cosas a destiempo, entonces ellas decían que había un momento para cada cosa y que los niños debían hacer lo que yo les pidiera en ese momento” (E3PI).

Lo que se dibuja en este relato es una concepción de autoridad, equivalente al control que ejercería un maestro sobre un grupo, lo cual se traduce en quietud y pasividad, posición que dista de lo que hemos señalado en relación con la obediencia voluntaria y con las ideas que de autoridad hemos trabajado.

En relación con la segunda preocupación la misma participante dijo: “Había ciertos protocolos, [...] se le llama la atención [...] se le llevaba a donde la coordinadora [...] se les hacía una anotación en un libro, que ese libro funcionaba como con poder y entonces hacía que el otro obedeciera con tan solo mencionarlo, una [...] última opción era llamar a los padres para crear un cierto plan para que el niño funcionara como lo necesitaban. Cuando uno no sigue ese protocolo entonces es mal visto ante los maestros cooperadores porque uno no está funcionando en la lógica que ellos lo hacen” (E3PI).

Acerca de las lógicas sobre el ejercicio de la autoridad y que van en contravía de lo establecido tradicionalmente por las instituciones, la misma participante nos ofreció la siguiente reflexión:

Yo me iba tranquila, pero me sentía muy triste de que ellas me hicieran esa devolución en la evaluación, porque ellas querían que yo imitara todas las prácticas de autoridad o del ejercicio de ser maestro como ellas lo hacían, porque decían que si así les había funcionado durante tanto tiempo, los niños ya estaban en esa lógica de funcionamiento. (E3PI).

Como puede verse las (los) estudiantes se enfrentan en sus prácticas con dificultades, dilemas y situaciones que ameritan reflexiones específicas sobre el ejercicio de la autoridad en su oficio<sup>3</sup>.

### **Concepciones de autoridad**

---

<sup>3</sup> Una reflexión sobre el oficio puede verse en Alliaud y Antelo (2009)

Los (as) estudiantes participantes, nos ofrecieron distintas versiones de lo que consideran o no como autoridad; ideas que hemos agrupado en tres apartados: concepción de autoridad y de lo que no es y crisis de autoridad. Leemos que en la mayoría de las entrevistas aparecen los significantes autorización, reconocimiento, asimetría, respeto, saber, poder, y libertad para referirse a lo que es o no es la autoridad.

Tal como se indicó la autoridad es entendida como *autorización*, lo cual supone que la persona destinataria de la misma, entienda que en un tiempo posterior podrá reivindicarla. Es en ese sentido que hablamos de delegación, de transmisión. Así lo manifestó una participante: “existen dos connotaciones de la transmisión: la transmisión de esa autoridad a las generaciones que vienen y “la transmisión ya en la relación pedagógica, en el vínculo con el maestro” (E4PI). Es decir, se trataría de la transmisión como eje de la relación pedagógica y como legado y delegación a las generaciones que vienen”. Agregó: “yo veo que eso pasa, que hay profesores con los que no hay ese vínculo que permita la transmisión” (E4PI). En ese sentido hemos advertido que la autoridad constituye una condición para que la transmisión tenga lugar Diker (2010).

En relación con la autorización una participante expresó: “veo la autoridad como una autorización en ambos sentidos, porque yo creo que si no se autoriza al otro no hay transmisión y autorizarlo es escucharlo realmente, o sea que la palabra del otro pueda hacer algo en mí” (E4PI). En otra dirección la autorización es vista, por una participante, como hacer lo que se ha prohibido y atenerse a las consecuencias: “La autoridad es que el otro sepa que puede autorizarse a hacer lo que otros le han dicho que no puede [...] pero que se rebele y que lo aprenda, que lo haga, pero también reconociendo las consecuencias (E3PI). Por otros apartados de esta misma entrevista, el autorizarse, podría entenderse como lo que cada uno se permite hacer, sin la aprobación o el mandato del otro: “hace cosas por voluntad propia, hace por él mismo y no porque otro le esté diciendo que haga” (E3PI). En esta medida, cuando el maestro dispone las condiciones, el alumno obedece, lo reconoce, lo respeta, confía en él, lo que da lugar a la autorización.

Articulada a la idea de autorización está la de libertad. Así lo expresó una participante: “la autoridad [...] no puede ir en contra de las libertades de las personas” (E1CS). Esta precisión es importante, porque si eso ocurre, no se trataría de autoridad, sino de otra cosa. Y porque el destinatario de la autoridad tiene la posibilidad de acatar o no la autoridad, de obedecer o no. Recordemos que en el ejercicio de la autoridad, se trata de una obediencia consentida. Ya Meirieu

(2004) expresó: “De vuestra autoridad, no nos escapamos. La mía posee el mérito de la franqueza y, por lo menos, autoriza a que nos resistamos a ella” (p. 27)

### *Autoridad, relación pedagógica y reconocimiento*

En primer lugar, agrupamos expresiones de entrevistados que hacen referencia a la articulación entre autoridad y relaciones entre el maestro y el alumno. Así, dos participantes expresaron que el debate sobre la autoridad es muy importante porque “todas las relaciones pedagógicas tienen profundas tensiones, entonces la autoridad se convierte en un componente de [la misma] que hay que pensar constantemente” (E8LC); la autoridad “es un punto muy clave para hablar de relaciones pedagógicas” (E4PI); “tendría que ver también en la manera como empezamos a ver las relaciones entre el maestro y el alumno, más aun cuando muchos discursos [en el presente] hablan tanto del clima escolar que hay en las escuelas” (E8LC).

Tal como lo señala Frigerio (2012) las relaciones pedagógicas implican un encuentro entre extranjeros en donde hay más de uno, “hay por lo menos dos” (p. 5) “que deben descubrirse en el reconocimiento y el respeto” (p.3); agregaríamos que también en el caso de la autoridad están implicados al menos dos sujetos, lo cual da cuenta de que en el ejercicio de la autoridad hay tensiones que se expresan, por ejemplo en la libertad del otro de obedecer o no, de reaccionar ante una orden y o reconocerla o no.

Por su parte, tres participantes manifestaron que el reconocimiento mutuo es condición para el ejercicio de autoridad, así “yo creo que la autoridad es una relación donde hay un reconocimiento mutuo [que] tiene efectos en esa relación” (E4PI); “entonces el docente es autoridad en la medida en que es [...] reconocido por ellos como un sujeto que merece respeto” (E6LC); ya sea por su saber o por su posición. Dos entrevistas son concluyentes en este sentido: “yo me pude dar cuenta en la práctica que si hay respeto, confianza y un reconocimiento del otro, es posible que el otro haga lo que uno le propone” (E3PI); “la autoridad [...] la pensé fue más desde el respeto” (E6LC); “para mí la autoridad es la manera en que un sujeto dentro del aula puede tener un grado de respeto” (E6LC); “la autoridad es más una cuestión de respeto por la persona que está al frente y por parte de los estudiantes” (E6LC).

Un matiz importante de señalar en lo que venimos señalando, son las palabras de otra entrevistada quien manifestó “Para que se le reconozca, esa persona debe conocer al otro, conocer con quién está tratando” (E7PI). Esta referencia a saber con quién se está tratando, implica el riesgo de “meterse” en la vida privada o en la intimidad del otro, lo cual consideramos no es

necesario ni pertinente a las funciones del maestro. Aclaremos que en la entrevista, esto no tiene más desarrollos, porque los investigadores, en su momento, no pedimos a la participante, ampliar la afirmación.

Ya hemos planteado que entendemos, el reconocimiento como un rasgo fundamental para el ejercicio de la autoridad, en palabras de Pérez (2013) “La autoridad se reconoce o no se reconoce, y en este último caso simplemente no existe, el reconocimiento es entonces esencial para que ella se produzca. Dicho de otra manera, la autoridad implica algo que propiamente es el *consentimiento*” (p. 92).

Una concepción que particularmente nos llamó la atención en este agrupamiento es la de la autoridad como investidura: “yo creo que la autoridad se convierte en una investidura que le otorgan los estudiantes al maestro”, (E8LC), es decir, es un reconocimiento que además se va construyendo en el día a día, no está dada desde el principio y no la garantiza el cargo. En esta misma línea otra participante expresó: “La autoridad no es algo que se estudie, ni que surja porque sí en la práctica o por un título, yo creo que la autoridad depende es sobre todo del ejemplo que usted le dé al estudiante y de la posición en la cual se ponga” (E9PI).

#### *Autoridad, jerarquía y asimetría*

Un segundo agrupamiento, se refiere al lugar de la jerarquía y la asimetría en la concepción de autoridad que nos ofrecieron los participantes: en “la relación entre maestro-estudiante [...] hay una relación asimétrica pero no jerárquica en la que uno manda sobre el otro” (E4PI). La autoridad es “un respeto que se gana mirando al [...] estudiante de manera horizontal, ya no por encima de él sino que los dos [maestro y alumno] estamos en igualdad de condiciones” (E1CS). “El maestro se pone al nivel del estudiante y lo respeta como un sujeto que también tiene algo que aportar, que si bien está aprendiendo el maestro también tiene algo que aprender” (E1CS). Lo que leemos en los fragmentos nos sugiere los siguientes asuntos: a) la diferencia entre asimetría y jerarquía; b) la horizontalidad entre el maestro y el alumno, es decir, la no asimetría; c) la igualdad en la diferencia entre ambos sujetos; d) el respeto como una conquista por la posición del maestro en igualdad de condiciones. Es importante insistir en que el ejercicio de la autoridad implica a dos sujetos que a pesar de que sean “iguales<sup>4</sup> no deja de albergar una

---

<sup>4</sup> La autora hace una lectura de la obra *El maestro ignorante*, del filósofo francés Jacques Rancière. La igualdad a la que se refiere Greco (2011) es la igualdad de las inteligencias que plantea Rancière: “la igualdad, nunca viene

asimetría necesaria, constitutiva, productora de lugar para el otro, el "ser distintos"<sup>5</sup> (Greco, 2011, p.52).

De acuerdo con Frigerio (2012)

Educar [...] es un trabajo político que exige [...] un trabajo psíquico [...] de decidir: soy un grande, que sostengo una asimetría intergeneracional, que me hago responsable de volver común el mundo común [...]. Hay unos que trabajan con los chicos, hay unos que van a volver disponible el mundo y otros que tratarán de tomar el mundo para sí (p.13).

La idea de que no hay jerarquía pero si asimetría es importante discutirla. Parece ser claro en esta entrevistada que la asimetría es una condición de las relaciones pedagógicas. Sin embargo, habrá que reconocer que la jerarquía del maestro no se refiere solo a la acción de "mandar a otro", sino más a una posición-sostén en la que, por sus recorridos y su propia autorización, podrá ofrecer una presencia y confiar en que el alumno, es digno destinatario del saber que trasmite (Diker, 2007, 2010). También hay que decir, que desde la perspectiva que vamos mostrando, no existen jerarquías en la capacidad intelectual.

#### *Autoridad conocimiento/saber/poder*

Un tercer agrupamiento señala la relación entre autoridad y conocimiento (saber) expresada por los participantes: "Creería yo, o lo que comúnmente se cree es que la autoridad está relacionada con el saber" (E5LC); "para mí tiene autoridad, [...] una persona que sabe mucho y puede aportar" (E1CS); "para mí es muy importante la fundamentación teórica que tengan los profesores, [...] que yo sienta que domina el tema, que habla con cierta seguridad de lo que está ofreciendo, genera en mí esa posibilidad de autorización" (E4PI) "un profesor es figura de autoridad cuando [...] pone a disposición un conocimiento y lo hace bien" (E4PI); "se supone que [el maestro] es un sujeto de saber, [...] tiene el saber que le da la potestad para tener una cierta autoridad sobre los alumnos" (E8LC).

Estas cuatro referencias sitúan los conocimientos del profesor y su dominio teórico como fundamentos para el ejercicio de la autoridad en el ámbito escolar. Sin embargo, señala Diker

---

después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre delante" (2010, p. 11). De ahí que no existan jerarquías en la capacidad intelectual. (Rancière, 2010, pp. 24-27).

<sup>5</sup> El ser distintos, se refiere es a que la diferencia entre el maestro y el alumno es de voluntades, no de inteligencias (, p. 26-30). "Ser profesor es ser uno más a la vez que se es distinto del alumno" (Greco, 2011, p. 53).

(2007) “el saber, como base de la eficacia de la práctica docente y como fundamento de su autoridad- debe ser, primero demostrado: cada año, cada día, en cada clase” (p. 45).

Un segundo hallazgo de este tercer agrupamiento, se refiere a que lo que se reconoce en el maestro es su conocimiento (saber); reconocimiento que para unos va en doble vía: “la autoridad, es un asunto bidireccional” (E8LC); “Si yo reconozco al otro como un sujeto que aprende, [y] que sabe, [...] él me va a reconocer a mí como un sujeto que sabe” (E3PI). Mientras que para otra participante, el conocimiento es una posesión exclusiva del maestro: “el maestro ejerce una autoridad sobre nosotros porque [...] propone y posee unos saberes, además uno como estudiante desde su desconocimiento espera que el maestro imparta” (E2LC). Por otra parte, una entrevistada señala que “tener conocimiento no implica que alguien sea autoridad” (E5LC).

Dos autoras sirvieron para leer el lugar que el saber ocupa en el ejercicio y reconocimiento de la autoridad del maestro. En primer lugar, Diker nos dice:

Constituye una novedad el hecho de que los fundamentos de la autoridad deban ser, en la perspectiva de los alumnos, cada vez, demostrados. Si tradicionalmente era sobre todo la posición y luego la titulación lo que garantizaba y legitimaba el ejercicio de la autoridad del docente, actualmente estos constituyen apenas un punto de partida. El título no garantiza saber, la posición no garantiza autoridad.” (p.5) y (p.48).

En esta misma dirección, Greco (2011) afirma que: “un maestro [...] no sustenta su autoridad exclusivamente en el saber, sino en el sostén que ofrece para que otros aprendan emancipándose” (p. 51). [...] sino en su “apertura de sentidos, generación de condiciones, ausencia de certezas sobre el otro, no clausura mediante un saber acerca del otro ni de la situación de aprendizaje, no transmisión de saberes cerrados, no fijación, no cristalización de una situación ya conocida. (p. 51). Agrega esta misma autora que:

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) [...] Ser distinto, a la vez, es estar en otro lugar, portar en acto una autoridad que hace diferencia, que conduce, habilita, llama la atención, induce a la tarea, promueve, causa, mueve voluntades, interrumpe certezas que inhabilitan. (p. 53)

De lo dicho por estas autoras sintetizamos varias ideas: a) que en la actualidad la autoridad del maestro no se fundamenta ni garantiza, para los alumnos, en el saber, en los títulos y en la posición b) no es el conocimiento o el poder del maestro lo que fundamenta su autoridad; c) que en términos “jacobitas” la autoridad se sostiene en la “igualdad de las inteligencias” y en “una relación de voluntad a voluntad” (Greco, 2011, p. 52); d) que más que conocimientos lo que el maestro ofrece es una presencia, una posición emancipadora, sin la cual los alumnos no podrán emanciparse (Ranciere, 2010, pp. 30-33).

### *Autoritarismo vs autoridad*

En las entrevistas cuando se pretendió definir la autoridad, fue “notorio que se trató de una definición en negativo, que precisa sólo lo que la autoridad no es” (Mendel, 2011, p. 28) Así, entre los participantes se dejó ver la preocupación porque el maestro incurra en prácticas como el sometimiento, la coerción, los gritos y la violencia que se alejen del ejercicio de la misma; e incluso aquellas que no tienen que ver con la fuerza como el consenso, las “preferencias o los objetivos” del maestro. Expresaron que “la autoridad no es autoritarismo”, tampoco “un ejercicio de poder basado en el dominio o en la subordinación del estudiante por parte del maestro” (E1CS).

Estas referencias que indican lo que no es la autoridad se remiten en su conjunto al autoritarismo, entendido como “un ejercicio de poder” y como una manera de “atentar contra discursos que circulan en la Facultad de Educación, sobre el niño en tanto sujeto activo, participativo y de derechos” (E7PI) Así, un participante plantea que el ejercicio de la autoridad en el aula no se puede pensar como “una cuestión de autoritarismo, que es una relación de poder pero desde un sometimiento absurdo” (E6LC). También consideraron que es importante hacer la diferencia entre autoridad y “otras formas de poder”, dadas las implicaciones que las mismas tendrían en la enseñanza y en el aprendizaje: “Hay que diferenciar autoridad y autoritarismo. Y al momento de ejercerlas cómo interviene eso en la relación entre maestro y estudiante, que es muy importante en la enseñanza y el aprendizaje y que entienda qué es autoridad para que no la confunda con otro concepto o con otro ejercicio [...] que es cuando el maestro solamente tiene en cuenta sus objetivos o preferencias” (E7PI).

Así mismo, 4 participantes asociaron el autoritarismo con “coacción de la libertad”, con “miedo a un castigo, miedo al rechazo, a muchas cosas” y con “obediencia ciega”. Sin embargo,

tal como lo señalara el mismo Freud (1915-1916) en la Conferencia XXXIV, “el niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna” [...]. “Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar” [...]. “Entonces, la educación tiene que buscar su senda entre la *Escilla de la permisión* y la *Caribdis de la denegación*” (1991, p. 138). Es oportuno señalar que la versión que Freud nos muestra de la autoridad tiene que ver con el temor a perder el amor de los padres, lo que Mendel (2011) llama “sentimiento abandónico”, y que opera como dique, como límite.

Lo que inferimos de las afirmaciones de los participantes, es que en general remiten a que hay diferencia entre autoridad y prácticas autoritarias, en las cuales, se puede someter al otro, en este caso a los estudiantes. Sin embargo, es necesario relativizar y delimitar estas afirmaciones porque es muy difícil establecer la frontera entre la coacción que implica todo acto educativo y aquella dirigida a someter al otro.

Por otra parte, comúnmente aceptamos que convencer al otro con argumentos no sería un acto que se relacione con el autoritarismo. Lo que nos sugieren algunas entrevistas es que más que en teoría, la diferencia entre autoridad y autoritarismo se evidencia en prácticas, a veces sutiles, que tienen que ver con la persuasión, el consenso, las preferencias y no necesariamente con la fuerza. Un participante nos recordó que se puede convencer al otro para someterlo: “en muchos casos la autoridad ha reposado en una persona que a través del discurso puede convencer, por ejemplo Hitler, que a través del discurso convencía a sus seguidores y ellos obedecían a lo que él decía” (E1CS). Es decir, no es necesario usar la fuerza para que haya autoritarismo, también la persuasión es vista como un acto autoritario: en palabras de Arendt cuando “se recurre a argumentos, la autoridad se ha dejado de lado” (Arendt, como se citó en Mendel, 2011, p. 28). Concluimos con las palabras de Zerbino (2011) “efectivamente, es necesario recordar con claridad que no hay antídoto más poderoso contra las tiranías, las dictaduras y las diversas formas de autoritarismo, que la autoridad” (p. 16).

Con relación a la obediencia hemos sostenido que es inherente a la autoridad, pero se trata de una obediencia consentida, una obediencia voluntaria fundada en el reconocimiento y en el respeto. Lo cual es distinto a obedecer bajo amenaza, presión o persuasión.

Si bien, se ha enunciado que el autoritarismo articula con represión, obediencia ciega, imposición, sometimiento, adiestramiento, es importante señalar que tanto la autoridad como el autoritarismo son nombrados en las entrevistas como un ejercicio de poder: “siempre va a haber

relaciones de poder que se dan entre el docente con el estudiante o entre los mismos estudiantes” (E6LC). Sin embargo, la diferencia radica en las relaciones que se tejen entre el maestro y el alumno o entre ellos mismos, pues una cosa es ejercer el poder para dominar al otro, para subordinarlo y someterlo a los propios deseos y otra cosa es reconocer que no siempre quien tiene el poder es reconocido como autoridad y que no todo aquel que ejerce autoridad tiene poder. Así, el poder se convierte en una práctica ilegítima cuando hay sometimiento y subordinación, aun cuando sea legal. En relación con esto Sennett (1982) plantea que:

Muchas veces se usan de manera intercambiable las palabras «autoridad» y «poder». Así lo hacemos cuando llamamos a los funcionarios gubernamentales «las autoridades». Pero también muchas veces se distinguen la autoridad y el poder, como cuando decimos que un funcionario del gobierno carecía de autoridad para comprometerse a algo. En castellano, la raíz de autoridad es «autor»; la connotación es que la autoridad entraña algo productivo. Pero se utiliza la palabra «autoritario» para calificar a una persona o un sistema que son represivos (p. 26)

Fue significativo que uno de los temores expresados por los estudiantes en las entrevistas sea el de caer en prácticas tiránicas o autoritarias tales como imponer unas normas y reglas en el aula de clase sin que sean acordadas con los mismos. En palabras de uno de los entrevistados: “una autoridad más encaminada a una dinámica en la que [...] los estudiantes sean unos sujetos participativos” (E1CS). Estas ideas acerca de lo que sería ejercer la autoridad en el aula de clase, que podríamos nombrar “consensuada” sugiere la pregunta por ¿cómo entender la participación de los estudiantes en el ejercicio de la autoridad del maestro? y ¿la participación estaría representada en la obediencia voluntaria y en el reconocimiento o no que cada uno hace al maestro como autoridad?

También sugiere los siguientes problemas: a) no hay autoridad en una relación simétrica, b) el consenso se opone a cualquier ejercicio de autoridad, c) no hay autoridad cuando se intenta acordar el cumplimiento o no de la norma, d) el estudiante tiene la libertad de obedecer, acatar o no las normas y e) las normas y las reglas en una institución cumplen funciones reguladoras, son preexistentes y no dependen exclusivamente del maestro. Aquí es importante recordar a Meirieu (2003) cuando dice “en la escuela, la ley es la instancia estructurante de la personalidad” (p. 164) y agrega:

El verdadero progreso es cuando la cultura, en nombre de la norma civilizadora, no se impone a los hombres por sus semejantes, sino cuando los vincula; les permite reconocerse como humanos juntos e intercambiar, cuando los hace más inteligentes consigo mismos, con los otros y frente al mundo. Estamos convencidos de que los docentes pueden ser los artesanos de este progreso, sin reivindicar ningún reconocimiento excepcional, pero tampoco sin vergüenza. Con obstinación y felicidad. En la cotidianidad (p. 290).

Agregó este mismo entrevistado que hay que “descentralizar la autoridad” y expresó: “en mi experiencia desde las prácticas, yo ya no voy e impongo la autoridad: aquí vamos a hacer así, todos se van a sentar enfilados, todos van a callarse y van a hablar solo cuando yo les de la palabra, no, yo ya llego y descentralizo esa autoridad” (E1CS). Como puede leerse “descentralizar la autoridad” es en principio, negar cualquier intento de ejercerla, pues si bien hemos dicho que la autoridad se delega como una promesa a futuro, no es posible que el maestro pueda ejercerla al mismo tiempo con sus estudiantes; en estas condiciones ¿quién obedece a quién? ¿quién respeta a quién? y ¿quién reconoce a quién?

Finalmente sintetizamos con Greco (2011) este apartado acerca de lo que no es la autoridad: “no es poder ni violencia, coerción ni persuasión, no es consenso; es jerarquía y obediencia allí donde obedecer implica una acción libre” (p. 49).

Lo que hemos presentado deja ver, como señala Zerbino (2011), que se han dado cambios en el modo de producción de autoridad:

Hoy nadie sabe bien cómo se produce autoridad, sobre ello se discute en todo el mundo. Más o menos intuitivamente, se desarrollan experiencias alternativas, pero lo cierto es que ya no funciona por delegación simple como ocurría antes, hoy no se es reconocido como autoridad simplemente a partir de un nombramiento (p. 19).

Este mismo autor señala que en la actualidad tenemos dos problemas: “una categoría de individuos que ya no está dispuesta a aceptar ciertas formas de autoridad”; y, “cierta categoría de individuos que pareciera que ya no quieren o no saben ejercerla plenamente” (p. 16). Agrega que “todas las tradiciones vinculadas con la producción de autoridad que se sostenían en la "experiencia adquirida" y en un "saber hacer" dado por los años y "regulado" por rituales y normativas institucionales, entran en una crisis terminal (p. 19). Y que las condiciones básicas de la autoridad para los modernos se sostenían en la legitimidad; en atributos como el poder y la

dominación y en cierta capacidad para que otros obedezcan (p. 19). De ahí que en la actualidad se trate de otras lógicas, que algunos nombran como crisis de la autoridad.

*Crisis de autoridad y miradas acerca del ejercicio de la autoridad del maestro en la actualidad*

Es común oír entre muchas personas “que la autoridad está en crisis”, que hay “ausencia de autoridad”, que los adultos son impotentes e incapaces “ya de instituir o de sostener lo instituido” (Zerbino, 2011, p. 21). También entre los participantes de esta investigación apareció la expresión. Mostramos en este apartado sus maneras de nombrar y las lecturas que hacemos de ellas.

Para empezar Zerbino nos advierte sobre tres asuntos. El primero se refiere a que:

desde finales del siglo XX y primeras décadas del XXI asistimos a una serie de fenómenos nunca antes vistos: las llamadas “nuevas formas de padecimiento psíquico” o “nuevas enfermedades del alma” (como las llama Kristeva) que afectan especialmente a niños y jóvenes: problemáticas como la alimentación, adicciones, dificultades en el aprendizaje, rechazo, inclusive violento, de ciertas formas de institucionalización, depresiones y medicalización de la infancia; que han sido relacionadas con la autoridad y con las manera en que se la entiende y aborda en las instituciones sociales. Proponiendo así que dichas enfermedades están sustentadas bajo la premisa de la “crisis de autoridad” (p. 13).

Es decir, la autoridad ya no es lo que era en la modernidad o en otros tiempos, ha cambiado; de ahí que Zerbino (2011) se refiera a “regímenes de autoridad” puestos en relación con “regímenes de historicidad”.

El segundo, articulado a esas transformaciones es que después de la modernidad se ha separado claramente poder y autoridad; en el sentido de que “la autoridad está en relación con las temporalidades y el poder con lo espacial, con el control territorial” (p. 34). Esa ruptura, agrega, tiene como consecuencia que “la autoridad queda reducida a ser un mero apéndice del ejercicio del poder” (p. 34) y es ahí,

“donde hay que buscar las razones de una presunta crisis de autoridad, que en verdad no es más que la crisis de un modo de pensarla y, sobre todo, de pretender producirla y aplicarla, junto con una crisis de lo temporal mismo (p. 34).

Y el tercero es que:

“Analizar los problemas relacionados con la autoridad desde el punto de vista de su presunta pérdida, es un modo de no querer saber nada sobre su singularidad, y esa singularidad está en relación directa con las articulaciones existentes entre autoridad y temporalidad” (p. 33).

Pero, ¿cómo explicaron o que nos dijeron las(os) participantes acerca de sus miradas sobre el ejercicio de la autoridad del maestro en la actualidad? Para tres participantes, en Colombia, hay crisis de la autoridad, tanto en el ámbito familiar como en el escolar; para uno, los padres declinaron en autoridad; para otro la autoridad está perdida y para otro más “los discursos que se repiten acá en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, están vaciando de sentido el concepto”. También encontramos algunas explicaciones a esa crisis tales como el abandono de los padres, el desplazamiento de sus funciones a otras personas y la incapacidad para ser reconocidos como autoridad, por sus hijos o por sus alumnos.

Así, un participante expresó: “Yo creo que en Colombia se ha empezado a caer mucho la autoridad, [...] ya no se respeta la autoridad del que tenga el poder y del que dé órdenes” (E1CS). Estas afirmaciones dejan ver lo que Sennet (1982) y Zerbino (2011) han señalado claramente acerca de la separación entre poder y autoridad y del “aplastamiento” de esas dimensiones, en tanto el uno no implica a la otra y viceversa.

Por otra parte, una participante señaló que: “La autoridad es algo que [...] está muy perdido en la actualidad porque las familias tienen unas dinámicas muy complejas. Los papás [...] lo que hacen es entrar con suplementos a sus hijos, entonces no le doy afecto, no le doy tiempo pero le doy cosas materiales; no ejercen su función de padre o madre, su rol paterno o materno, sino que lo ejerce otra persona y cuando es ejercido por otra persona, generalmente es el que ejerce la autoridad” (E9PI). Como puede verse la explicación a la pérdida de autoridad, por parte de los padres, radica en un cierto abandono al que se ha sometido al hijo o a que la crianza y su cuidado se ha desplazado a otras personas o a lo que la participante llama suplementos. Agrega esta participante es que en la crisis “está presente la incapacidad de los adultos para ser reconocidos como figuras de autoridad por parte de los niños” (E9PI)

En relación con la declinación de los padres y con el desplazamiento de autoridad, Juan Fernando Pérez, (2008), señala que la ciencia constituida como autoridad desplaza la palabra del maestro y padre. Afirma que:



“Muchos de quienes ejercen la autoridad (padres, maestros, gobernantes, etc.), se hallan a la vez desconcertados y fascinados por los productos de los tiempos; y en su fascinación y desconcierto abandonan toda coherencia de su palabra y por tanto la ejercen con impotencia y ambivalencia, lo que presuntamente habrá de ser compensado con los espejismos de la época, en los que se espera que la técnica resuelva toda dificultad o crisis por profunda que ella sea” (Pérez, 2008, p. 84).

Frente a las situaciones descritas en las entrevistas anteriores, una participante propone que hay que recuperar la autoridad. Expresó: “En el ámbito educativo [...] hay que recuperar mucho la autoridad [...] Recuperar ese asunto de la autoridad como un ejercicio de implementación de la norma. Es una frase que yo le digo mucho a los papás cuando me dicen: ¡ay! es que el niño se está portando tan mal, está hablando tanto en clase” (E9PI). Agrega lo que ocurre es que antes era diferente. [...] obviamente tenemos que adaptarnos a esta época [...] Esta participante nos sugiere al menos tres asuntos: a) solo se puede recuperar lo que alguna vez se tuvo, cómo y por qué se perdió la autoridad? b) la autoridad es implementación de normas y c) y ante los cambios no queda más que adaptarnos; lo que sugiere una posición añorante frente al ejercicio de la autoridad de otros tiempos.

Resultan interesantes las palabras de una participante en relación con que “hay muchos discursos que se repiten acá [en la Facultad de Educación] que se dicen y ya, que están vaciando de contenido las concepciones de autoridad y uno de ellos es el de la crisis de la autoridad”. Agrega, “se habla mucho de que los jóvenes y los niños no respetan, se pregunta ¿qué pasó con las figuras del maestro? Sin embargo para la participante, el problema no radica allí, sino que: “La crisis de la autoridad, [...] me parece que es un discurso muy adulto, de echarle siempre la culpa a los niños y a los jóvenes de los problemas que ellos tienen con esa relación y es porque a los adultos nos quedó grande esa relación con los niños, entonces es más fácil señalarlos y decir que ellos son los que no permiten que esas relaciones sean buenas, cuando ninguna relación humana es armónica y perfecta” (E4PI).

Efectivamente, esta mirada acerca de los discursos que circulan en la facultad acerca de la crisis de la autoridad, es muy importante porque pone el énfasis en los adultos y no en los niños o jóvenes que no obedecen y porque no se ha pensado lo que significa hablar de crisis de la autoridad, sino que simplemente se la nombra.

Creemos que Zerbino (2011, pp. 36-37) nos ayuda a pensar estos problemas del ejercicio de la autoridad en estos tiempos. Plantea que: “Ni vacío de autoridad, ni pérdida, ni "crisis", ni ausencia: lo que hay es pluralización de sentidos, politeísmo de valores y proliferación de "autoridades". Vale la pena señalar además que no es que carezcamos de autoridad, por el contrario, concluye Zerbino (2011):

Podríamos decirlo así: uno de los problemas de la Autoridad hoy es que son tantos los que se ofrecen para ser sus portadores, sus voceros, sus esclavos y sus "verdaderos representantes", que a lo que asistimos no es a una verdadera ausencia de Autoridad, sino a un exceso carnalesco de rivalidades entre pequeños hombrecitos auto-autorizados para adjudicarse la portación de *n* saberes autorizados científicamente". Asistimos a una puja, mediática inclusive, por ser "la" autoridad *ante* la opinión, tanto como por ser "la" autoridad *en* la opinión y *de* la opinión *n* sensata" y *n* posible", *n* serena" y *n* objetiva", "mesurada" y *n* centrada", significantes, todos ellos, de un verdadero *no saber hacer* que retrocede temeroso frente al ímpetu de los tiempos. (p. 26)

Entonces la multiplicación de "autoridades", lo que produce es su “anulación, su cancelación mutua”, pues el exceso de oferta produce devaluación, un ejemplo claro de esto podría ser la denominada “tecnologización de la crianza”, por la intervención de distintos profesionales, que según Coriat, han desplazado los saberes de los padres. Sin embargo, para Zerbino (2011), no es que la autoridad esté agotada, pues “sigue siendo el principio de permanencia y de producción del lazo social” (p. 26).

Concluye este autor:

Afortunadamente, la autoridad es otra cosa muy diferente de un amontonamiento de adultos sumando anotaciones en "libretas de seguimiento" para que los *u data minning* lleven adelante sus explotaciones mineras, dinamitando los puentes que nos unen a los que llegan al mundo, a nuestros cachorros humanos. Afortunadamente, la autoridad es aquello que permite crear, lo que habilita a los nuevos a producir sus propios mundos, antes que a copiar los nuestros. (Zerbino, pp. 26-27).

Entonces, de acuerdo con Zerbino lo que se presenta ante nosotros en la actualidad son otros regímenes de producción de autoridad, y que “*La crisis de todas las formas de autoridad que hoy conocemos y enfrentamos nos obliga a reasumir* "posiciones de respuestas que han quedado vacantes". (D' Allons como se citó en Zerbino, 2011, p.36).

Otros autores como Arendt (1996), Sanabria (2009), Diker (2007 y 2010), Pérez (2008-2010), Greco (2011) también han abordado la “crisis de la autoridad”. Para Arendt (1996) la crisis en la educación es entendida como un fenómeno de origen y naturaleza políticas, ligado a la crisis de la autoridad porque la educación “no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición (Sanabria, 2009, p. 113). Agrega este autor que esta crisis se manifiesta específicamente en la crianza y educación infantil, terrenos en los que la autoridad “se aceptó como imperativo natural por la necesidad de protección del cachorro humano y por la “preservación del legado cultural” (101-102).

Además para (Arendt, 1958/1996), no se trata no de indagar acerca de la “autoridad en general”, “sino sobre la forma específica de autoridad que presidió el desarrollo del pensamiento político en Occidente, y cuya pérdida en el mundo moderno esta crisis expresa” (p. 101).

Para concluir retomamos algunas ideas de Diker que nos permiten pensar el lugar de los maestros y las instituciones en lo que se viene diciendo.

“Las constantes alusiones a la indiferencia de los alumnos, la falta de disciplina y, en su versión más extrema, a los fenómenos de violencia en la escuela secundaria, remiten de manera más o menos directa, a la llamada “crisis de autoridad” en las instituciones educativas a las que asisten adolescentes y jóvenes” (p.1).

Para esta autora la crisis se reconoce en la escuela bajo dos perspectivas que constituyen dos aspectos del mismo problema: “falta de respeto a la autoridad”, que se suele atribuir exclusivamente a los alumnos y falta de autoridad en los maestros. Afirma:

“En contraposición con esta mirada que responsabiliza a los estudiantes, encontramos en la escuela otra perspectiva que centra el problema en los profesores, puntualizando no la falta de respeto a la autoridad, sino más bien la “falta de autoridad” o la falta de legitimidad para ejercer la autoridad” (Diker, p.2007, p. 1).

Además, se pregunta “¿es posible una educación sin autoridad o asistimos a una reconfiguración de las bases que sustentan el ejercicio de la autoridad en la escuela? ¿En qué casos, bajo qué condiciones los estudiantes reconocen autoridad en sus docentes?” (p.1).

Para Diker la crisis radica en las bases tradicionales de la autoridad docente, entendida, como el cuestionamiento a tres asuntos: a) al saber de los profesores como “fuente de legitimidad de su autoridad [...] y a los límites que encuentra ese saber para dar cuenta de las nuevas situaciones

por las que transitan hoy los adolescentes y los jóvenes”; b) “de su papel en tanto adultos capaces de sostener la orientación moral de los jóvenes” y c) al “lugar de la escuela como institución monopólica de transmisión masiva de un saber relevante para insertarse en la sociedad” (p. 43).

Así, entonces, para Diker (2007), la crisis de autoridad, es una crisis de la escuela: Diker (2007)

“El punto es que se trata de una puesta a prueba permanente en el marco de instituciones que, en conjunto, están perdiendo eficacia simbólica. [...] Es en este marco que la autoridad se pone a prueba, [...] que los docentes se enfrentan con la difícil tarea de reconstruir y resignificar sus vínculos profesionales y personales con los alumnos; [...] que se impone la necesidad de reinventar nuestro modo de acompañar a los alumnos en su aprendizaje y en su crecimiento” (p. 6).

Finalmente, otros elemento a tener en cuenta cuando se quiere comprender este problema de la crisis en escuela es que hoy tenemos otras infancias, otros jóvenes y otros adultos: así lo expresa esta autora:

Otra infancia, otros modos de concebir e intervenir sobre el cuerpo infantil, está dando lugar a la emergencia de otros niños, y por lo tanto de otros alumnos, mientras que el niño inocente, incompleto, maleable, heterónomo, necesitado de protección y cuidado que debe ser formado para ingresar al mundo adulto, está en declive. Como contracara de este proceso también está conmovido el lugar que la modernidad había reservado a los adultos y a los docentes: el de la protección, la responsabilidad, la ternura, la orientación y la educación de los niños. La cara y la contracara de este declive se expresan en la pérdida de la asimetría, la reducción de las distancias o el debilitamiento de la división entre el mundo del niño y el mundo del adulto, cuestión ésta en la que muchos estudios coinciden y que nuestra experiencia cotidiana en la familia y en la escuela no hace sino confirmar” (Diker (2010, p.37).

Entonces tal como nos lo dice Diker no podemos olvidar que hoy nos encontramos con otras infancias, con otros alumnos, con otros adultos y por supuesto con otros maestros. Además que el debilitamiento entre el mundo adulto y el mundo del niño expresan el debilitamiento de la asimetría, que como dijimos es fundamental en la relación pedagógica y en el ejercicio de la autoridad por parte de los maestros.

Concluimos señalando que para para Arentd, Greco, Zerbino y Diker, no es posible separar la crisis de la autoridad de la crisis institucional. “Aunque vamos a sostener, a la vez, que la autoridad del maestro es aquella que puede interrogar, cuestionar órdenes institucionales cerrados, cristalizados e inhabilitantes, cuando el crecimiento de los sujetos está en juego” ( Greco, 2011, p. 57).

## Conclusiones

Una aproximación a los discursos que sobre el ejercicio de la autoridad circulan entre estudiantes de distintos programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que han cursado el espacio de formación Sujetos en el acto educativo, nos permite señalar que la autoridad es entendida como un hecho social, como una relación que compromete al maestro y al alumno, como reconocimiento, asimetría, respeto, autorización, transmisión y libertad.

Los participantes expresaron la importancia de diferenciar entre autoridad y autoritarismo para no caer en prácticas que se ubican en lo que no es la autoridad. También aparecieron posiciones en las que se niega su ejercicio en el aula de clase porque se la confunde con el consenso, la persuasión y la participación.

Otro hallazgo importante es la relación que los participantes establecieron entre autoridad y conocimiento (saber) del maestro. Lo que se reconoce al maestro es su dominio teórico, la solvencia y solidez de sus conocimientos. El conocimiento aparece como fundamento de la autoridad y como una posesión del maestro, pero también como aquello que garantiza una relación en doble vía porque tanto el maestro como el alumno lo poseen. Es significativo que para una participante el conocimiento no implica que alguien tenga autoridad sobre otra persona.

El campo educativo tiene el reto de transmitir la autoridad, pero no desde sus formas antiguas las cuales ya no son reconocidas por los estudiantes, sino que tiene la tarea de pensar otras formas que estén atravesadas por la innovación, por la invención, hacer crecer algo en el sujeto que lo enganche y lo autorice a creer en la educación y la formación que se le oferta.

En algunas entrevistas se deja ver una posición añorante por las formas de autoridad de otros tiempos. Estamos de acuerdo con Zerbino en que no se trata de una pérdida o crisis, sino más bien de otros sentidos, percepciones y formas de ejercer la autoridad.

La reflexión sobre el ejercicio de la autoridad del maestro implica tener en cuenta que nos enfrentamos a nuevas formas de ejercerla, a nuevas infancias, a otros niños, a otros adolescentes,

otras escuelas y por supuesto a otros maestros y que este análisis no es posible por fuera de las instituciones. De ahí que sea importante repensar también las relaciones pedagógicas desde nuevas miradas o puntos de vista.

Finalmente, las entrevistas arrojaron que en general el ejercicio de la autoridad es un tópico que no se aborda de una manera profunda en la formación de maestros, que es una discusión pendiente que los estudiantes consideran necesaria y fundamental.

## Bibliografía

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 13* (1), (p. 3).
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. L. Zorzut, Trad., Primera ed., págs. 101-153). Barcelona: Ediciones Península.
- Benner, D. (1990). *La capacidad formativa y la determinación del ser humano*. Sobre la pregunta y el planteo de una teoría de la formación no- afirmativa. En: *Educación*, Vol. 43, pp. 87-102.
- Coriat, H. (s.f). ¿De quién son los bebés? Singularidades y agrupalidades para nombrar a la infancia. entrevista a Haydée Coriat. obtenido de:  
<http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=1640>
- 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. *Figuras del maestro en América Latina*, 21-51.
- 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. & Terigi, F. (2003). *Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1991). 34' conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En obras completas de Fred, Argentina, Amorrortu editores, vol. 22, pp. 126-145.
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Lecture, Argentina.
- Greco, M. B (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D., y Rattero, C (Ed.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. (pp.39 -63). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad* (Primera ed.). (H. Cardoso, Trad.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Lima, Perú:  
<http://prof.usb.vu/miguelm/La%20Investigacion%20Cualitativa%20-20Sintesis%20Conceptual.html>

- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones* (Primera ed.). (E. Consigli, Trad.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Meirieu, P., & Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... !Se han vuelto locos!*. (A. Zambrano, Trad.) Santiago de Cali: Nueva biblioteca pedagógica.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó
- Miramón, Marco A. (2013). Michael Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. En [http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena\\_78/Aguijon/8\\_Michel\\_Foucault\\_Paul\\_Ricoeur.pdf](http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_78/Aguijon/8_Michel_Foucault_Paul_Ricoeur.pdf)
- Muñiz, M. Estudios de caso en la investigación cualitativa. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León, obtenido en: [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- Pérez, J. F. (2013). *La autoridad y sus desafíos en el medio escolar*. En D. Agudelo, M. Cortés, H. Gallo, J. F. Pérez, M. E. Ramírez, M. Múnera, C. Velásquez, *Conductas de riesgo en el ámbito escolar*. (Primera ed., págs. 87-100). Medellín, Colombia: 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.
- 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.
- Sanabria, A. (2009). *Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación*. (I.y.postgrado,Ed.) sciELO, V.24(2),108-123.
- 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., y Rattero, C (Ed.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. (pp.13 -38). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

### Códigos y fechas de entrevistas

E1CS: febrero 2 de 2016  
E2LC: febrero 29 de 2016  
E3PI: marzo 4 de 2016  
E4PI: marzo 10 de 2016  
E5LC: marzo 31 de 2016

E6LC: abril 7  
E7PI: abril 22  
E8LC: abril 22  
E9PI: abril 29  
E10CS: mayo 2



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación