

INVESTIGACIONES

*SENTIDO DE LA AUTORIDAD PEDAGOGICA ACTUAL.
UNA MIRADA DESDE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES*

Meaning of current pedagogical authority.
A view from educational experiences

Guillermo Zamora Poblete, Ana María Zerón Rodríguez

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
gzamora@puc.cl

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre autoridad pedagógica en escuelas populares de Santiago de Chile. Específicamente, se trata de un análisis cualitativo de datos recogidos a través de entrevistas en profundidad, realizadas a profesores de enseñanza media (científico-humanista y técnico-profesional) del sector sur de Santiago, durante el primer semestre de 2008. El sentido atribuido a la autoridad pedagógica por los profesores constituye el objeto de estudio. Entendemos por autoridad pedagógica un fenómeno social situado histórica y culturalmente. El sentido que cobra un fenómeno social para un sujeto se basa en su experiencia existencial, la cual es situada en un aquí y en un ahora social e histórico. Por consiguiente, la autoridad analizada en esta investigación no remite a un concepto puro o abstracto, sino a una construcción en interacción.

Palabras clave: autoridad pedagógica, experiencia docente, enseñanza media chilena.

Abstract

This article presents the results of a research project on pedagogical authority in lower middle-class schools of Santiago, Chile. Specifically, it is qualitative analysis of the information gathered through individual in depth interviews, conducted with teachers of the south sector of Santiago, during the first semester of 2008. The meaning of the pedagogical authority for the teachers constitutes the object of this study. We treat the pedagogical authority as a social phenomenon situated culturally and historically. The sense of a social phenomenon for a subject is based on his existential experience in the here and now. Consequently, the authority analyzed in this research does not refer to a pure or abstract concept, but to a construction in interaction.

Key words: pedagogical authority, teacher experiences, high school education in Chile.

I. CONTEXTO SOCIOHISTORICO DE LA AUTORIDAD PEDAGOGICA ACTUAL

La preocupación actual por la calidad del clima escolar revela que la relación pedagógica entre profesores y alumnos de enseñanza media presenta profundas tensiones (Floro 1996; Flores y García 2007; Tedesco y Fanfani 2002; Zerón 2006). La crisis de la autoridad del profesor es uno de los problemas que constituye a la vez la mayor preocupación y el mayor desafío para los educadores en el contexto actual (Tedesco y Fanfani 2002).

En Chile, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (UNESCO 2005) advierte que el 67% de los profesores considera que la conducta más frecuente en los alumnos es faltarle el respeto, situación que es admitida por el 25% de los estudiantes. Este estudio agrega que el 63% de los profesores admite tener dificultades en hacer clases debido a los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la VI Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo (CIDE 2006) señala que el 53% de los profesores chilenos considera que los responsables de las deficiencias en la educación son sus propios alumnos.

Estas complejas y tensas relaciones entre profesores y alumnos secundarios logran ser comprendidas, por una parte, cuando se consideran los efectos sociales en el aula de la masificación y democratización de la escolarización. Actualmente, los docentes se relacionan con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y con disímiles formas de aproximarse a la escolarización, que en muchos casos es interpretada como una experiencia molesta y poco significativa (Tedesco y Fanfani 2002; Fanfani 2000). Así también, hoy día se presenta la tendencia cultural al “empoderamiento” de los adolescentes (Dubet 2006; Tedesco y Fanfani 2002). Incluso, en Francia, algunos sociólogos como Renaut diagnostican la muerte de la autoridad de los padres y de los maestros: “La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales (...). Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisibles soportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos” (Renaut 2004: 71).

El desequilibrio de poder entre las generaciones ha sufrido cambios sustanciales. Si bien en la actualidad las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas a favor de los mayores, hoy los adolescentes son considerados como sujetos de derechos: pueden expresar sus opiniones, acceder libremente a la información, participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, participar en tomas de decisiones, etc. De acuerdo a Tedesco y Fanfani (2002), el reconocimiento de los derechos a los adolescentes, aunado a la erosión de las instituciones escolares, está en el origen de las fracturas de las relaciones pedagógicas verticales y unidireccionales, las cuales primaron durante muchos años en los colegios.

También se puede agregar que los conflictos en las relaciones pedagógicas corresponden a una ruptura de los ideales clásicos en los cuales los maestros fueron formados (Dubet y Martuccelli 1998). En efecto, tradicionalmente la escuela se representó como una institución que lograba transmitir, por medio de conocimientos y por la forma de la relación pedagógica, las normas y los valores generales de la sociedad: los niños abandonaban su mundo particular y accedían a una cultura universal, la cual era interiorizada sin mayores resistencias. Sin embargo, a la luz de los factores comentados, este ideal clásico

ha perdido fuerza y sentido. De acuerdo a Dubet y Martuccelli (1998), la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán (2003) lo ha planteado de este modo: “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas” (p. 684).

II. PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los antecedentes presentados llevan a considerar que la masificación de la escolaridad, la democratización y la ruptura del ideal clásico de la figura del profesor generan profundos cambios en la cultura escolar y juvenil, lo que lleva a que la oferta tradicional de la educación escolar se encuentre en una profunda crisis.

Ya en los años sesenta, Arendt (1961 [1996]) interpretaba la crisis de la educación como una paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella. De este modo, el profesor está tensionado a levantar su autoridad pedagógica definiéndola desde sus interacciones cotidianas, considerando las particularidades socioculturales de sus alumnos y de la organización en que participa, y esperando finalmente que ella sea reconocida por los estudiantes.

Dado lo anterior, esta investigación se basa sobre dos interrogaciones fundamentales: ¿cómo los profesores de enseñanza media construyen y ejercen su autoridad pedagógica? ¿Qué sentido atribuyen los profesores a la autoridad pedagógica en el contexto actual? Ambas interrogantes son un aporte a la discusión sobre la autoridad pedagógica, en la medida que participan a la problemática fundamental: ¿Es posible una acción pedagógica sin autoridad?

La presente investigación interpreta la autoridad desde la pedagogía, es decir, desde la relación práctica y reflexiva entre alumnos y profesores que se construye en una situación escolar de enseñanza y aprendizaje. El estudio adopta una perspectiva fenomenológica, por la cual es necesario subrayar que la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de interacción por el cual se coordinan profesores y alumnos en el contexto aula. Ello significa que la autoridad es una realidad que emerge sólo en la interacción social (Kojève 2006).

Por consiguiente, el concepto de autoridad pedagógica cobra sentido en la relación de interdependencia que se teje en la institución escolar entre alumnos y profesores, y entre enseñanza y aprendizaje. La autoridad pedagógica no puede ser pensada sin considerar el imaginario social en torno a la educación formal, la institución escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje del saber escolar.

El objetivo general de este estudio apunta a identificar los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica y su construcción.

III. METODOLOGIA DE INVESTIGACION

Este estudio fue realizado con los relatos obtenidos por ocho profesores de ambos sexos, de enseñanza media, pertenecientes a cuatro establecimientos que atienden a grupos

socioeconómicos medio-bajos de la ciudad de Santiago de Chile. Los profesores entrevistados han sido elegidos por sus estudiantes a través de un cuestionario especialmente construido para este estudio, el cual fue previamente validado por juicios de expertos. Para seleccionar a los profesores, se consideran las respuestas de los estudiantes a las dos primeras preguntas del cuestionario: a) Piensa en los profesores y las profesoras que actualmente te hacen clases. ¿Cuál profesor(a) es al que más obedecen y respetan tus compañeros(as) de curso? Y b) Con respecto a este profesor(a) ¿por qué crees que es el más obedecido y respetado por tus compañeros(as)? Estos ocho profesores son designados como los más obedecidos y respetados por el grupo curso. Cinco de ellos son profesores de matemática (de los cuales dos son también profesores de mecánica), dos son profesores de física y una de lengua castellana. Llevan entre 6 y 33 años de ejercicio docente. Tres son de sexo masculino y cinco femenino.

La recolección de datos ha sido realizada gracias a entrevistas en profundidad individuales semiestructuradas, basadas en dos preguntas guías: ¿Cómo los profesores significan la autoridad pedagógica? ¿Qué experiencias presentes y pasadas están relacionadas con la autoridad pedagógica? La aplicación de las entrevistas se realizó en los establecimientos escolares, entre los meses de mayo y julio de 2008, fuera de horario de clase. Cada entrevista duró entre 30 minutos y 1 hora 30. Las entrevistas fueron aplicadas por los investigadores en ausencia de alumnos y otros agentes de la institución.

De las entrevistas en profundidad, se realiza un análisis de contenido, a nivel temático y semántico siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). Se examinan los discursos identificando, en primer lugar, los conceptos y las proposiciones más recurrentes. Posteriormente, se elabora una tipología de ellos, que permitan relacionar entre sí diversas piezas de los relatos. Finalmente, se elaboran categorías generales que permitan dar cuenta de los elementos constituyentes de la autoridad pedagógica y su construcción. La categorización de las respuestas es realizada por dos investigadores, cada uno en forma independiente. Posteriormente se confrontan los resultados de ambos. En los casos en que no haya coincidencia, se realiza un nuevo análisis.

IV. RESULTADOS

Del análisis del discurso de las ocho entrevistas realizadas, emergieron diversas y heterogéneas dimensiones de la autoridad pedagógica actual en Chile. Dada la naturaleza semiestructurada de las entrevistas, los profesores aprovecharon el espacio de comunicación para relacionar la autoridad pedagógica con problemáticas tales como la disciplina, la resolución de conflictos en el aula, la misión docente cada día más exigente, la evaluación, el fracaso escolar, el clima organizacional y las condiciones de trabajo de los profesores. Hemos agrupado estas temáticas en tres preguntas operacionales que buscan contestar a la interrogación fundamental de esta investigación: ¿Qué sentido los profesores atribuyen a la autoridad pedagógica actual? Recordamos que los profesores de esta muestra han sido designados por sus alumnos como los más respetados y obedecidos por el grupo curso.

En ningún momento se ha solicitado explícitamente a los profesores que definan qué es la autoridad, con el fin de que no elaboren un discurso teórico que podría resultar abstracto e inconsistente con su experiencia. Por consiguiente, lo que se presenta

a continuación constituye una interpretación del discurso de los profesores sobre sus experiencias y percepciones de la autoridad.

IV.1. *¿En qué piensan los profesores cuando hablan de autoridad?* Los profesores, cuando hablan de autoridad hacen referencia al reconocimiento del respeto, a la intención pedagógica, las normas y al manejo de la disciplina.

En el discurso de los profesores, la autoridad aparece como un fenómeno difuso, poco claro, que generalmente se delimita por negación: “No es poder, no es gritar, no es imponer, tampoco es buena onda y chacota, o dejar hacer cualquier cosa, no, es otra cosa, es algo más” (profesor de mecánica). Este “algo más” hace referencia mayoritariamente y con mucho énfasis al respeto. Un profesor de física lo expresa muy justamente: “Los alumnos sienten autoridad (en el profesor) cuando reconocen el respeto mutuo que yo les tengo hacia ellos y que yo exijo entre ellos y hacia mí”. Es interesante observar que el profesor se valora a sí mismo como autoridad cuando logra que sus alumnos lo reconozcan como tal. El profesor está más pendiente de la reacción que causa su comportamiento en los otros que del comportamiento mismo. De ahí que sea difícil para los profesores el precisar a priori qué es la autoridad. La autoridad del profesor es un fenómeno social que se construye en la cotidianidad de la interacción pedagógica.

Por otra parte, los profesores perciben que los alumnos obedecen, hacen lo que les piden que hagan, cuando sienten que es una orden con sentido, “no es así nomás, sino que es para algo” (profesora de castellano). La autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, constructiva por parte del profesor, la intención de enseñarle algo significativo, algo que sirve para su desarrollo en la vida.

Este respeto y esta intención se actualizan en una experiencia situada: el aula. El análisis de la autoridad por parte de los profesores se materializa en el manejo del grupo curso: “Las reglas son fundamentales, hay que tenerlas bien claras, hay que reforzarlas, explicitarlas y ser muy coherente con ellas, aplicarlas siempre, sin excepción, no hay que dejarles pasar nada” (profesora de matemática). En el espacio aula, la relación alumno-profesor se muestra sin falso complejo como naturalmente asimétrica: “Yo soy el capitán de este barco, yo soy la que manda acá; puede haber momentos más relajados, pero yo soy la que decide de los tiempos, cuándo nos reímos y cuándo nos ponemos serios, y dedico las primeras semanas a que eso lo entiendan bien” (profesora de castellano).

Esta autoridad situada en el manejo de la disciplina también se fundamenta en una intención pedagógica, la de proporcionar una “sensación de seguridad” en el alumno. Una profesora de matemática lo explica: “Los alumnos conmigo se sienten seguros porque saben por donde van, les rayo bien la cancha y así no se sienten perdidos o botados a lo que venga, es muy importante eso porque en sus familias, se sienten muy abandonados, no tienen un referente, alguien quien les muestra el camino y con quien pueden contar”. La intencionalidad no se refiere sólo a un control del aula para el buen desarrollo de las actividades pedagógicas, sino también la contención de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y por ende existencial. Esta contención va acompañada de un profundo y sincero compromiso con el alumno: “Yo me la juego a 100% por mis alumnos, ellos sienten que son importantes para mí, para esta escuela, para la sociedad, saben que pueden contar conmigo para sacarlos adelante” (profesor de mecánica).

IV. 2. *¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico?* De su práctica pedagógica cotidiana, los profesores entrevistados destacan cuatro dimensiones fundamentales: las normas, los roles, la transmisión del saber y la evaluación de los aprendizajes.

Con respecto a las normas, todos insisten en el “hecho indiscutible de que las reglas en el aula son indispensables para el desarrollo de las actividades” (profesora de castellano). Éstas deben ser explicitadas, claras, justas, coherentes, aplicadas a la letra y sin excepción. Además, son justificadas y fundamentadas en el porqué de la escolaridad: “No digo que (los alumnos) deben estar como muebles escuchándome, pero cuando paso materia me pongo muy serio, les explico bien eso al principio, que las reglas están para que todos entiendan y aprendan la materia; no permito que nadie ande tonteando porque impide que él y los demás se concentren” (profesor de física). En todos los profesores entrevistados, la firmeza en la aplicación de las normas está dirigida a proporcionar al grupo curso condiciones óptimas de aprendizaje de un saber disciplinario. Pero para algunos docentes, la norma no se limita a esta función, también representa un saber actitudinal que debe ser aprendido. Una profesora de matemática lo expresa en estos términos: “Cuando los límites y las normas en una casa no existen, el colegio debe compensar para permitirles integrarse a la sociedad, porque si no la sociedad los va a crucificar; ahora, si no tienen conocimientos, no van a salir adelante, pero me parece que si una persona es recta, cumple, es comprometida y respetuosa, tiene mayores posibilidades de salir adelante, me da la impresión que le es más fácil”.

La integración de las normas por parte de los alumnos está relacionada, según los profesores, con el reconocimiento y la aceptación de los roles que cada agente cumple en el relación pedagógica. El papel de alumno y el de profesor se delimitan claramente, así como se especifica la misión de cada uno. El profesor constituye en el aula la figura de autoridad por ser el representante del sistema escolar, sobre todo en los casos de ser profesor jefe de un curso. Ahora bien, si esta autoridad institucional no está fundamentada en una intención pedagógica, carece de reconocimiento y por ende de legitimidad por los alumnos: “Por ser profesor jefe, los alumnos a uno le tienen más respeto, porque en última instancia, nosotros decidimos de una expulsión o si un alumno tiene que repetir el año, pero todo depende del profesor, los alumnos captan muy rápidamente si se trata de un profesor gana-pan o un profesor con vocación” (profesor de mecánica).

Para todos los profesores entrevistados, la asimetría asumida entre el docente y el alumno se basa fundamentalmente en el dominio de un saber disciplinar. El profesor es un maestro que tiene como misión la enseñanza; conduce actividades cuyo fin es la comprensión y el aprendizaje por el grupo curso de un saber. Por consiguiente, según los profesores, los alumnos reconocen autoridad cuando la misión docente se dirige exclusivamente hacia lo pedagógico: “Los alumnos me hacen caso porque yo no vengo a dar clases para que me aplauden, o para buscar cariño en los niños, yo vengo a enseñar algo para que los chiquillos salgan adelante” (profesora de matemática).

Esta intención pedagógica exige una enseñanza de alta calidad. La transmisión de un conocimiento es una tarea ardua que requiere de mucha preparación, rigurosidad, creatividad y paciencia. Un profesor de física aclara este punto: “Mi materia es muy difícil para algunos alumnos, hay que explicar mil veces lo mismo, tengo que ingeniarme para que entiendan, busco las mil formas para presentar una materia, porque algunos entienden así y otros así, y eso los alumnos lo valoran mucho”. A la pregunta ¿por qué cree usted que hay profesores que no son respetados y obedecidos por sus alumnos?, este mismo

profesor responde: “Primero porque son *light*, yo no sé en qué universidad estudiaron pero carecen mucho de conocimiento tanto de la disciplina como de la pedagogía; los alumnos son pillos, siempre buscan cuánto sabemos, dónde flaqueamos”.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos representa la dimensión de la pedagogía más compleja según los profesores. La complejidad se sostiene por el carácter de veredicto de la calificación. Las notas influyen y determinan las trayectorias escolares. Los profesores perciben la tensión entre la medición de un aprendizaje y la calidad de la relación interpersonal entre profesor y alumno. Una profesora de castellano lo ilustra: “Se me parte el corazón cuando tengo que poner una mala nota a un alumno que veo que se esfuerza”. También existe la tentación de ser más exigente con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo comportamiento es difícil de gestionar: “Los alumnos están acostumbrados a que las notas de las pruebas vayan bajando según el comportamiento, pero lo más importante es ser justo, porque ahí las cosas pueden confundirse; en este caso, un alumno que se porta muy mal, prefiero ponerle un uno directamente que bajarle las notas de sus pruebas” (profesor de mecánica). La entrega de nota puede fácilmente constituir una situación crítica porque este evento plasma el poder institucional del profesor sobre la trayectoria escolar del alumno. La asimetría entre profesor y alumno es ahí total y es reconocida como autoridad pedagógica cuando la evaluación de los aprendizajes no sirve de castigo sino de instancia constructiva.

IV. 3. *¿Cómo formar(se) la autoridad?* Con respecto a la formación a la autoridad, los profesores destacan las siguientes dimensiones: la formación universitaria, la práctica como formación significativa y la fuerza de la vocación docente.

Los profesores concuerdan en considerar que la formación pedagógica universitaria que recibieron no les sensibilizó a la problemática de la autoridad en el aula, tampoco les brindó herramientas para ejercerla. En palabras de los profesores, la universidad enseña un campo de conocimiento y los fundamentos teóricos de la pedagogía, pero “el profesor es él que está en el aula, no el titulado en pedagogía” (profesora de castellano). Los profesores entrevistados con más años de ejercicio docente observan con preocupación la evolución de la formación pedagógica universitaria. Estas dificultades en torno a una formación de su autoridad no se han resuelto, más aún se han agudizado. Actualmente, los profesores novatos llegan al campo educativo con experticia en una disciplina pero con fuertes carencias de conocimiento pedagógico. Un profesor de matemática cuenta que: “Acá, llegó un profesor de matemática, alumno brillante de la Católica, pero es incapaz de alzar la voz frente a los alumnos”.

La autoridad es percibida como una construcción reflexiva de una práctica pedagógica. La ausencia de grupos de trabajo en las escuelas investigadas hace de esta construcción una reflexión en solitario que se basa en la experiencia práctica cotidiana. Una profesora de matemática explica que “los primeros años (de docencia) fueron terribles, (yo) no paraba de gritar, porque uno llega al campo de batalla, pero todos los días cuando volvía a mi casa me preguntaba ¿por qué no me resultó, por qué no me obedecen? y bueno, observando a los alumnos, estando muy atenta a ellos, y recordando por qué escogí este trabajo, ahí uno logra algo con ellos”. La insistencia de los profesores entrevistados sobre la observación continua y rigurosa de los alumnos subraya que si bien la reflexión sobre la autoridad no es compartida con el grupo de profesores, se basa en una interacción social con los alumnos. Es decir, por una parte los profesores sienten su autoridad cuando

perciben e interpretan en la actitud de sus alumnos un reconocimiento de su intención pedagógica. La autoridad pedagógica es entonces un reconocimiento mutuo del otro en tanto que actor de la relación pedagógica.

La vocación docente aparece en el discurso de los profesores en forma recurrente. De hecho, muchos de ellos distinguen en varias ocasiones a los profesores “gana-pan” y “los con vocación”. Esta vocación se muestra íntimamente ligada con la misión social de la escuela popular: “Yo elegí trabajar en estas escuelas (del sector socioeconómico bajo) porque es ahí donde uno es realmente un profesor, donde uno aporta a la sociedad” (profesora de castellano). La vocación dirige el sentido que estos profesores atribuyen a la autoridad pedagógica: “Yo soy súper seria con los chiquillos pero es porque amo mi trabajo y lo único que quiero es que salgan adelante, y creo que de una forma u otra les transmito a los alumnos el amor por las matemáticas, por lo menos trato de reconciliarlos con las matemáticas, ¡lo que no es fácil!” (profesora de matemática). El reconocimiento por los alumnos de la intención pedagógica que subyace en las prácticas del profesor participa ampliamente a un sentimiento de profunda satisfacción por la labor docente. A la pregunta, ¿qué piensa hacer cuando jubile?, una profesora de matemática contesta: “Pienso trabajar en las cárceles con los jóvenes, ellos son los que más nos necesitan, y también porque yo no concibo mi vida sin la docencia”. Por consiguiente, según los profesores entrevistados, la carencia de formación pedagógica universitaria, si bien es resentida, no imposibilita la formación de su autoridad; en cambio, sí es determinante la vocación y el amor por la pedagogía.

V. CONCLUSION

Comprender la autoridad pedagógica implica analizar el discurso de los profesores y examinar sus representaciones. Es importante hacer hincapié que este estudio no busca describir a un tipo ideal de profesor con autoridad, sino interpretar los componentes significativos que están a la base de los discursos de los profesores en ejercicio, que son percibidos por sus alumnos como los más obedecidos y respetados.

Ahora, ¿qué sentido atribuyen estos profesores a la autoridad?

La autoridad pedagógica es una problemática compleja en la medida que se entrecruzan en forma heterogénea las diversas dimensiones de la educación y de las prácticas pedagógicas en el aula. Posiblemente sea esta complejidad la que hace que su definición sea difícil y difusa. Los profesores aluden más a lo que la autoridad no es, que a lo que efectivamente es. Así también, se puede establecer que la noción de autoridad no es definitiva ni acabada, sino que está en permanente construcción, a la par con las nuevas experiencias socioeducativas. La experiencia clave en esta construcción es la legitimación que hacen los alumnos de la autoridad de sus profesores. La autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí. Ello significa que la autoridad pedagógica es una realidad que emerge sólo en la interacción socioeducativa, en el encuentro entre profesores y alumnos. Un profesor en soledad no es autoridad.

También es importante destacar que la autoridad no puede ser reducida a una mera estrategia del profesor para ser reconocido por sus estudiantes. La autoridad es una relación mediada por el saber, el conocimiento y la cultura. Más aún, pareciera que sin un saber, la autoridad acaba. En este sentido, la autoridad pedagógica se aleja de tácticas

de control de aula que sólo se interesan en la obediencia de los alumnos; por ejemplo, estrategias de control que sólo se basan en generar vínculos afectivos o en el temor ante el poder discrecional. Con respecto a la primera, la tarea sustantiva de enseñar pasa a un segundo plano. La relación sólo se basa en la interacción directa entre maestro y estudiante, desestimando la relevancia del saber. El intercambio entre alumnos y profesor se presenta como un trueque de afectos, diluyéndose las exigencias del profesor. En cuanto a la segunda estrategia de control, la relación pedagógica se transforma en un duelo orientado hacia la sumisión y el reconocimiento del otro. Es una lucha con vencedores y vencidos, donde el centro lo ocupa la sobrevivencia del profesor y no el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, para que se reconozca autoridad pedagógica es necesario que la relación se oriente hacia el aprendizaje del alumno.

¿Cómo se construyen esta autoridad?

Actualmente la autoridad pedagógica no es una condición provista automáticamente por la escuela y tampoco por la formación universitaria. Ello es consistente cuando se considera a la autoridad como un fenómeno social situado y no un concepto a priori. Las formaciones pedagógicas tradicionales se fundamentan en un corpus teórico lógicamente articulado destinado a desarrollar en el profesor un espíritu crítico pero no necesariamente combinado con herramientas para la práctica. La autoridad se construye en la interacción social cotidiana con los alumnos y mediante un trabajo reflexivo y solitario sobre la práctica pedagógica por parte del profesor. Es importante subrayar el carácter solitario de este trabajo reflexivo. Esto concuerda con la crisis del viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños. En esta estructura en crisis, los profesores no construyen sus referentes pedagógicos en diálogo con los directivos, ni tampoco con sus pares. En otros términos, el actor decisivo para construir la autoridad son los alumnos; ellos se convierten para los profesores en el principal y quizás único referente.

Finalmente, la interrogante si puede haber acción pedagógica sin autoridad, encuentra elementos de discusión en los antecedentes presentados. Actualmente, el escenario escolar es altamente heterogéneo; los estudiantes presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y disímiles formas de aproximarse a la escolarización. Desde esta situación, la acción pedagógica de los profesores reconocidos y valorados por sus alumnos se caracteriza por buscar planificadamente vincular a todos los estudiantes con el saber. La autoridad del profesor se manifiesta cuando logra ser el referente y el contenedor de la vinculación entre los alumnos y el conocimiento. Recordemos que la autoridad pedagógica no se reduce a meras vinculaciones interpersonales sino implica una mediación hacia saber y una orientación hacia el aprendizaje de todos los alumnos. Esta vinculación aporta herramientas y estructuras al estudiante para su desarrollo autónomo en dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Considerando este aspecto, se puede decir que la autoridad es, por una parte, vinculación con el saber, y por otra, desvinculación (autonomía) con la persona del profesor. El profesor con autoridad es el que proporciona condiciones para que sus estudiantes dejen de depender de él y sean autónomos en el aprendizaje. Por consiguiente, ante la pregunta si puede haber acción pedagógica sin autoridad, la respuesta es negativa, pues se requiere de la acción de un profesor vinculante orientado hacia la autonomía de los alumnos. Y aquí aparece una nueva problemática, que sólo dejaremos enunciada: ¿puede haber autonomía en los estudiantes sin autoridad del profesor?

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1961 [1996]). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, Estados Unidos: The Free Press.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2003, vol 8, N° 19: 679-704.
- Bérenger, P. y J. Pain (1998). L'autorité et l'école: fin de système. *Revue VI* N° 112. En www.cndp.fr/RevueVEI/beranger.htm
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1970 [1996]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura. Lo que quiere decir hablar*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Cariola, L., C. Bellei e I. Núñez (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. París, Francia: UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- CIDE (2006). *VI Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago, Chile: CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Flores, L. y M. García (2007). Informe final Proyecto FONDECYT N° 1040694: Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa. Santiago, Chile: [s.n].
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. París, Francia: Erès.
- Guillot, G. (2006). *La autoridad en la educación*. Madrid, España: Proa.
- Kojève, A. (1942 [2006]). *La noción de Autoridad*. Madrid, España: Nueva Visión.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de los sistemas sociales. Artículos*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- MINEDUC (2004). *Indicadores de la Educación en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris, Francia: Flammarion.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Francia: Santillana.
- Simões, F. (2002). *Autorité et contrat pédagogique chez Rousseau*. En: www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php
- Taylor, S. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J. C. y E. Fanfani (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID/UNESCO/ MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasília.
- UNESCO (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago, Chile: Idea Chile.
- Zamora, G. y A. M. Zerón (2006). Autoridad pedagógica. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media. *Boletín de Investigación Educativa* N° 24, Vol. 2 (en prensa).
- Zerón, A. M. (2006). Sentido de la violencia escolar. Un estudio de sociología comprensiva. Tesis de Doctorado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.