

Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación

*Gabriela Diker, Ph.D**

Recibido: agosto 08 de 2008

Aceptado: octubre 3 de 2008

Authority and Transmission: Some theoretical notes to rethink education

Resumen

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre el tema de la autoridad y la transmisión en los espacios de formación, lo que se convierte en unas notas teóricas para repensar la educación, como la acción pedagógica y el compromiso existente en estos espacios para luchas contra formas autoritarias que impiden un pensar con autonomía. Se busca analizar esta relación de manera crítica desde los discursos ideológicos que se producen para el abordaje de estas categorías, a fin de contribuir con este pensar. El ensayo da cuenta desde lo cotidiano de la escuela, el tema de la autoridad en su relación con la transmisión, lo que conduce a recibir una atención permanente por parte de la comunidad académica como objeto de investigación. La autoridad escolar, producida a partir de las experiencias históricas escolares, se viene asumiendo como tal debido a la manera intensa y conflictiva dentro de los espacios de formación, siendo, que este problema, reproduce mecánicamente formas excluyentes y reduccionistas por parte de la autoridad docente.

Palabras clave: Autoridad, Autoridad docente, Transmisión, Crisis, Modernidad, Instituciones escolares.

Abstract

This essay is made in order to reflect about the authority and transmission within formation sceneries, which becomes into some theoretical notes to rethink education, such as the pedagogical action and the current commitment in these sceneries to fight against authority forms which prevent autonomy thinking. The idea is to look for this relationship in a critical way from the ideological speeches which are produced to approach these categories in order to contribute with this way of thinking. The essay talks about from the daily routine at school, the topic of authority and its relationship with the transmission, which makes it to receive permanent attention from the academic community as a research focus.

School authority, produced from the historical scholar experiences, is being taken in that way, due to the intense and conflictive way within the formation sceneries, as this problem mechanically reproduces, excluding and decreasing ways from the teaching authorities.

Key words: Authority, Teaching authority, Transmission, Crisis, Modernity, Scholar institutions.

* Docente investigadora de la Universidad Entre Ríos, Argentina.

Autoridad y poder

La definición del concepto de autoridad ha sido y es objeto de extensos y complejos debates en el campo de la teoría política y la sociología. Por tal razón resulta imprescindible señalar, aunque no sea sintéticamente, los principales puntos de controversia a fin de esclarecer la perspectiva que asumiremos en este proyecto, para abordar la cuestión de la llamada crisis de autoridad docente en la escolaridad de adolescentes y jóvenes.

En primer término cabe señalar que el concepto de la autoridad aparece generalmente asociado al de poder. Aunque algunas veces se los ha utilizado como sinónimos (en cuyo caso la cuestión de la relación entre uno y otro no constituye un problema), por lo general, se ha considerado a la autoridad como un modo particular de ejercicio del poder. Esta perspectiva, que es propia de la esfera de la ciencia de la administración, considera a la autoridad como una relación de poder establecido e institucionalizado, en cuyo marco “el sujeto pasivo de la relación de poder adopta como criterio de su propio comportamiento el mandato o la orientación del sujeto activo, sin evaluar por su parte el contenido” (Bobbio, 1994:118). La autoridad provocaría obediencia incondicional siempre que el mandato se reciba de cierta fuente, sin importar cuál es el fundamento de la autoridad, que en esta perspectiva puede radicar en la legitimidad del poder, tanto como en la violencia. De allí que Easton distingue *autoridad legítima* de *autoridad coercitiva*. En la misma línea Etzioni distin-

gue tres tipos de poder: el *coercitivo*, basado en la aplicación o la amenaza de sanciones físicas; el *remunerativo*, basado en las compensaciones materiales y el *normativo*, basado en la asignación de los premios y castigos simbólicos. Estos tres tipos de poder se combinan con tres modalidades de relación de los subordinados hacia el poder: *enajenado*, *calculador* y *moral*, cada una de las cuales es valorada por Etzioni en un gradiente de negativo a positivo (Stoppino, 1994). Lo que interesa destacar de esta perspectiva es que solo en el caso de la combinación de una autoridad normativa con una orientación moral, la autoridad aparece inexcusablemente asociada con la ley.

Ahora bien, la definición de autoridad como un poder estable, sostenido en el tiempo al que los subordinados prestan obediencia incondicional más allá de cuál es la fuente en la que se basa, no permite discriminar el ejercicio de la autoridad de otras formas de ejercicio del poder, fundamentalmente de aquellas formas asociadas al uso de la violencia. En este sentido, no parece ser una definición adecuada para abordar las relaciones de autoridad docente-alumno en la escuela.

Al respecto, Etienne Tassin ha señalado de manera terminante que la utilización del recurso a la fuerza es la prueba de que la autoridad ha fracasado: “únicamente un punto de vista explícitamente o implícitamente funcionalista podrá confundir la autoridad con el poder o con la violencia: de la similitud observable de la “función”

(la obediencia), se deduce el *modus operandi* (el mando coercitivo). No hay, en efecto, autoridad sin obediencia. Pero lo contrario no es cierto. También obedecemos a instancias que, sin embargo, carecen de autoridad. Y si obedecemos incluso a la fuerza, esta obediencia no confiere a aquella autoridad alguna (...). Así enunciada, la autoridad no solo excluye todo recurso a los medios de coerción, sino que también se anula por el uso de la violencia. Por eso se opone a toda forma de autoritarismo. Solo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción” (Tassin, 2002:158-9). En este sentido Arendt ha señalado que la autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad.

En relación con el problema que nos ocupa podemos afirmar entonces que el recurso a medios coercitivos en la escuela no solo no expresan autoridad sino que harían todavía más visible su ausencia. Ahora bien, lo contrario de la coerción, es decir, el uso de la persuasión o incluso la argumentación –recurso cada vez más utilizado en las escuelas en el marco de los regímenes de convivencia–, tampoco supone ejercicio de la autoridad. En palabras de Hannah Arendt, “la autoridad es incompatible con la persuasión, que presupone la igualdad y opera por un proceso de argumentación. Cuando se recurre a argumentos, la autoridad está suspendida. Al orden igualitario de la persuasión se opone el orden autoritario, que es siempre jerárquico. Si es verdaderamente necesario definir la autoridad, será preciso hacerlo oponiendo a la vez la coerción por la fuerza y

la persuasión de los argumentos” (Arendt, 1972, citado en Tassin, 2002:158).

Hasta aquí, tenemos entonces que 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. Lo que faltaría establecer es cuáles son las bases de ejercicio de la autoridad, o, dicho de otro modo, qué es lo que provoca el “respeto incondicional” cuando lo que se pone en juego no es la violencia ni la persuasión.

Las bases de la autoridad

El término autoridad proviene del latín, *auctoritas* y significa “el poder de un *auctor*”, el poder de un autor, es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen. Claro que no necesariamente el que ejerce autoridad es el autor. Como señala Douailler, “la autoridad se delega; podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás. Pero es hablar u obrar a partir de una potencia de origen, sea nuestra o no (...). Por ejemplo, el mundo de la fe o el mundo de la ciencia tienden a instituirse como mundos ya originados, en los cuales la autoridad (religiosa, erudita) precede a todo lo que al respecto se puede hacer o decir” (Douailler, 2002:87). Desde esta perspectiva, la base de la autoridad de un docente radica en que “cuando habla o actúa con autoridad, lo hace a partir de una potencia de origen que comenzó antes que él. Lo hace a partir de la autoridad de un Estado, de una institución, de una familia, de una sociedad, de un saber,

de una tradición, de una cultura, que preceden a todo cuanto pueda decir o hacer. Por lo tanto, vuelve a activar el origen que allí está contenido” (*Ibidem*).

Por otra parte, el término autoridad también se asoció al verbo *augere*, que significa acrecentar, aumentar. Es decir que la autoridad no solo tiene que ver con el origen, sino también con que aquello que se gesta, pueda crecer y desarrollarse. En este sentido “la autoridad –del Estado, de los padres, de la sociedad, de la cultura, de las ciencias constituidas– no vale tanto por sí misma como por lo que hace nacer. Perdura con su potencia de origen para que algo acontezca” (*Ibidem*).

Por lo tanto ejerce autoridad aquel que actúa por delegación de un *auctor*, es decir, de una potencia de origen y que, a su vez, posibilita o provoca un desarrollo. En relación con el problema que nos ocupa específicamente en este proyecto, hoy parece ponerse en cuestión tanto el origen de la autoridad docente (la validez de su universo de saberes de referencia, la legitimidad del Estado, la eficacia de la institución escolar), como su capacidad de generar algún desarrollo personal y social. Esto pone en crisis la eficacia de la autoridad docente para que los alumnos adopten como criterios de su propio comportamiento, los mandatos o la orientación que les proveen. Ahora bien, ¿qué es lo que provoca el cuestionamiento a la autoridad? ¿A través de qué mecanismos esta se reconoce –y se desconoce–? ¿Qué es lo que asegura el “respeto incondicional” hacia la autoridad?

En la perspectiva weberiana, lo que provoca respeto u obediencia en el marco de una relación de autoridad es la creencia en la legitimidad del poder. De acuerdo con el origen de esta legitimidad, Weber ha distinguido tres formas de poder: el que se basa en la tradición, entendida como costumbre o legado, que da lugar a la *autoridad tradicional*; el que se basa en la utilización de unos procedimientos o códigos que pueden explicitarse y aún justificarse, que da lugar a lo que Weber ha llamado *autoridad racional-legal*; y por último, el que se basa en ciertas características del emisor del mensaje o la orden (carisma), que provocan obediencia incondicional: la *autoridad carismática* (Boudon y Bourricaud, 1990).

Para Tassin, la obediencia que se le debe a una autoridad no tiene una base tan clara. Más bien remite a una combinación de distintos aspectos de los tipos de poder legítimo formulados por Weber: “el ascendiente de un individuo o de una institución, de acuerdo con su propia identidad a la del cargo que ejerce, en virtud de sus cualidades personales, verdaderas o fingidas” (Tassin, 2003:158). En relación con este punto resulta interesante la perspectiva de Zizek quien comienza analizando dilemáticamente el problema de la base o el fundamento de la autoridad (o radica en el contenido del mensaje que se emite o radica en el individuo que emite el mensaje o la orden), para concluir finalmente que la autoridad reside “en el espacio vacío de la intersección de los dos conjuntos, el de los rasgos personales y el de la enseñanza” (Zizek, 2001, citado en An-

telo, 2003:24). Dicho de otro modo, no es lo uno ni lo otro, tampoco es su combinación. Es otra cosa que resulta del encuentro entre un emisor autorizado, un mensaje autorizado y un otro que, paradójicamente, con su obediencia autoriza.

La respuesta a la pregunta por el fundamento de la autoridad no puede buscarse únicamente entonces en los atributos que posee o que rodean a aquel que la ejerce, dado que la autoridad se “realiza” en el encuentro entre estos atributos y aquel que los reconoce como legítimos. Al respecto, Charlotte Herfray señala que mientras el poder “está ligado a un estatus en una jerarquía, a una posición en una organización que permite a aquel que lo ocupa y que es responsable de esas funciones, comandar y tomar decisiones por otros”, la autoridad “se inscribe en una realidad psíquica y corresponde a un lugar que nosotros damos a aquellos cuya palabra, reconocida como justa, tendría sobre nosotros un poder de influencia. Se puede tener poder sin tener autoridad e inversamente” (2005:50). De allí que la autoridad no puede asociarse exclusiva ni principalmente a una posición en una organización o institución. Por el contrario, “la autoridad es acordada a alguien por aquellos que otorgan confianza a su palabra. Se trata de una palabra, Otra, que puede enseñarnos, hacernos aprender cosas, guiarnos, una palabra que representa alguien a quien se quisiera parecer, que se quisiera ser y que posee eso que se quiere tener” (*Ibidem*).

Dicho de otro modo, la autoridad “no es tal

sino cuando se la reconoce como tal. El respeto es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa” (Tassin, 2003:160). En este sentido es que se afirma que “la autoridad parece siempre un poco tautológica” (Antelo, 2003:22).

Desde esta perspectiva, abordar el problema de la autoridad docente implica abordar la cuestión del reconocimiento y la valoración de aquello que está en la base de su ejercicio funcionando como “potencia de origen” (la validez de su universo de saberes de referencia, la legitimidad del Estado, la eficacia de la institución escolar) y también de sus posibilidades de producir algún desarrollo personal y social. Y esto exigirá considerar tanto la perspectiva de los docentes como la de los alumnos, ya no en tanto “representaciones” de la autoridad y de sus bases de legitimidad, sino más bien, como elementos constitutivos de la autoridad misma, toda vez que asumiremos que la consecuencia –y el origen– de la autoridad no es tanto la obediencia, sino sobre todo la creencia en la autoridad, y que ambas, “autoridad y creencia se vuelven fundamentales para el funcionamiento de la transmisión” (Caruso, 2001).

Autoridad y transmisión

Lo desarrollado hasta aquí muestra que el problema de la autoridad en la educación escolar interesa mucho menos en relación con los problemas de la disciplina escolar, y mucho más en relación con la cuestión de la transmisión. En

efecto, encontramos que la autoridad, constituye una condición para que la transmisión tenga lugar. Como señala Herfray, “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.

Es decir que para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. No solo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que aquel que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige. Esta es una cuestión de particular importancia en relación con el tema que nos ocupa dado que los alumnos reclaman de distintas maneras ese reconocimiento por parte de los profesores (el reconocimiento de que ellos “cuentan” como destinatarios de su palabra) como base para reconocer a su vez, autoridad en los docentes.

Se trata de un reconocimiento no solo como destinatarios de aquello que se transmite, sino sobre todo, de un reconocimiento como sujetos capaces de modificarlo. En efecto, según Hassoun lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla, para “introducir las variaciones que permitan reconocer en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que les es propia” (Hassoun:1996). De allí que la transmisión

no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia.

Esta habilitación a transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social. Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa. Transmitir será entonces dice Hassoun, “abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 17:1996).

Ahora bien, ¿cuál es el contenido de este reconocimiento? Según Foessel, lo que se reconoce (lo que mutuamente se reconoce) es que la autoridad misma podría ser transmitida en un futuro a aquel sobre el que se ejerce. “Para que la autoridad pueda ser aceptada serenamente, es necesario que el sujeto que la reconoce pueda al menos imaginar que un 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” (Foessel, 2005:12).

Desde este punto de vista, la autoridad entonces está ligada a la transmisión en varios sentidos. En primer lugar, porque, como se señaló en el

apartado anterior, 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 la autoridad misma es transmitida, en la medida en que 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.

Como puede verse entonces, autoridad y transmisión son procesos que solo pueden ser entendidos en la medida en que se hace intervenir la variable temporal. Al respecto Myriam Revault d'Allonnes ha escrito: "El tiempo es la matriz de la autoridad como el espacio es la matriz del poder. Es la estructura temporal de la autoridad lo que la convierte en una dimensión central del lazo social: ella asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión, la filiación..." (2004:44).¹ En este sentido, la autorización no emana únicamente de los vestigios de la tradición; la autoridad es al mismo tiempo "autoridad de futuro".

La crisis actual de la autoridad no puede entonces desvincularse a la puesta en crisis de los modos tradicionales de concebir la relación

pasado, presente, futuro. Por un lado, nos encontramos frente a una deslegitimación de la llamada "potencia de origen", es decir, del punto de origen que, desde el pasado, delega su autoridad. Por otro lado, encontramos también lo que llamaremos una "falla en los mecanismos de delegación", en la medida en que se hace cada vez más difuso quiénes o qué posiciones serían destinatarios de esa delegación. Finalmente, la apuesta a una autorización a futuro, exige una visión compartida y más o menos estable del futuro, que, como es sabido, también hoy es puesta en crisis. Estas consideraciones, tienen desde ya, contenidos específicos en el caso de la autoridad docente. En el punto que sigue se analiza esta cuestión.

La crisis de la autoridad docente

El problema de la llamada crisis de las relaciones de autoridad no se plantea solo en relación con lo educativo. Hasta tal punto se puede considerar generalizada la crisis, que algunos se han preguntado directamente si un mundo sin autoridad es posible (Foessel, 2005).

En el marco de esas preocupaciones se afirma hoy en general que estamos frente a "una crisis de legitimidad de las instancias que tienen la tarea de asumir la función educativa" (Savidan, 2003:9), señalándose como aspecto nodal de esta crisis, la falta de legitimidad de las antiguas bases que sustentaban el ejercicio de la autoridad de maestros y profesores. Al respecto Antelo ha afirmado recientemente que "la autoridad, la palabra autorizada de la figura del docen-

1. Revault d'Allonnes. "De l'autorité à l'institution: la durée publique". En: *Esprit*, Aout-septembre 2004.

te, parece haber entrado en *stand by*" (Antelo, 2003:21). En la misma línea, Duschatzky afirma que "podemos sugerir que el maestro en tanto subjetividad estatal era aquel que portaba autoridad simbólica para producir un modo de habitar el mundo, o si se quiere, para dar por verdadero un modo de estar en el mundo. Desde ya sigue habiendo maestros, escuelas y alumnos, pero el guión que los sostenía parece haber entrado en *default*" (Duschatzky, 2003:37). Desde otra perspectiva de análisis, Narodowski (1999) llega a la misma conclusión cuando señala: "La disciplina escolar de autoridad incuestionable del maestro da lugar a normas de disciplina basadas en la "convivencia", estemos o no de acuerdo con "convivir" (...). ¿Cómo podría seguir exigiéndose ciega obediencia por parte de sujetos, los alumnos, que muchas veces poseen un dominio mayor de ciertas habilidades digitales que sus maestros?".

En estas perspectivas, la crisis de autoridad docente, aparece asociada a por lo menos tres cuestiones que interesa mencionar aquí.

En primer lugar, a una crisis más general de las instituciones gestadas en la modernidad, en cuyo marco habría que situar conmoción de las bases tradicionales de ejercicio de la autoridad adulta en general y docente en particular. En términos generales, se sostiene que si la organización racional burocrática de los sistemas educativos modernos de finales del siglo XIX, reemplazó con éxito los espacios tradicionales de socialización como la Iglesia y la familia, y permitió construir

una escuela de masas que garantizara la integración de todos los ciudadanos a la economía capitalista de mercado y la consolidación de los Estados-nación, hoy, esa misma organización, rígida, poco flexible y fuertemente homogénea, se constituye en un obstáculo para dar respuesta a los problemas que devienen de la globalización económica, la ruptura de las identidades nacionales, la constitución de un mercado de trabajo flexibilizado, la crisis del ideal ilustrado de progreso, el estallido del campo científico-tecnológico y la massmediatización de la cultura, entre otros procesos característicos de lo que algunos autores han llamado la condición posmoderna. En este marco, las bases tradicionales de ejercicio de la autoridad encarnada en estas instituciones, muestran sus límites. "Podríamos decirlo así: la autoridad, el nombre del padre (llámese ciencia, ley, religión, ideología o Estado) están fácticamente ahí pero ya no nos interpela para pensar el mundo y pensarnos en él" (Duschatzky, 2003:39).

En coincidencia con estas perspectivas, Foesel ha señalado que está claro que ni la Iglesia ni el estado, que durante un largo tiempo habían resuelto los problemas de la autoridad en Occidente, "pueden pretender ser la fuente de todas las autorizaciones legítimas y, al mismo tiempo, los modelos de credibilidad" (2005:8). No obstante este autor sostendrá que este hecho no debe llevar a suscribir tan rápidamente la hipótesis de que la autoridad ya no existe. Antes bien, él sostendrá que lo que se advierte es una pluralización de las fuentes de autoridad y que en todo caso la pregunta es si la pluralización de las fuentes

de autoridad significa la vacancia de toda autoridad.

Esta perspectiva resulta particularmente importante para analizar el problema de las relaciones de autoridad que los adultos establecen con los niños y jóvenes. En efecto, en el seno del proceso de reconfiguración del orden social moderno (Séller, 1996), que habría que situar, como un aspecto específico de la llamada crisis de autoridad, la crisis de las bases de la autoridad adulta y de la familia como para delimitar lo permitido de lo prohibido, cuestión esta que, además, aparece como contracara de la diversificación de los modos de transitar la infancia y la adolescencia que se registran en las últimas décadas. Desde los trabajos ya clásicos de Postman que postulaban “el fin de la infancia”, múltiples autores han dado cuenta de los cambios culturales, sociales y subjetivos que han hecho estallar las definiciones modernas de infancia, dando lugar a nuevas manifestaciones de la subjetividad infantil y juvenil que ponen en cuestión una y otra vez las bases de la autoridad adulta.

En segundo lugar, la llamada “crisis de autoridad docente”, aparece asociada a una crisis de la escuela como institución monopólica de transmisión del saber legítimo, resultado principalmente de la extensión de los medios de acceso a la información, por la vía de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas. En relación con este punto, Téllez señala: “cuando se advierte que medios de comunicación e información —electrónica, informática y telemática

mediante— contribuyen de manera determinante al establecimiento de un denso intercambio mundial de saberes, conocimientos y modelos mentales difundidos sin treguas, en una medida y con una capilaridad sin precedentes, parece pertinente preguntarse: ¿qué ocurre con y en el espacio escolar legitimado, hasta muy recientemente y desde el horizonte del proyecto moderno, como centro de la difusión y transmisión de conocimientos y valores?” (Téllez, 2000:206). Frente a esta pregunta, se destaca el desplazamiento de la escuela como “lugar-centro de las prácticas asociadas tanto a la difusión, adquisición y uso del conocimiento, como a la conformación de hábitos de pensamiento y acción” (*Ibidem*).

En consonancia con esta línea de análisis, Narodowski también advierte que “hoy son algunos agentes de la cultura extraescolar los que tienen la legitimidad de origen que hace 50 años ostentaba orgullosamente la institución escolar y no precisan de una extendida retórica para ser justificada; por ejemplo, los programas de computación, la información en algunos canales de cable, documentales de video, etc. Al estar en crisis el otrora monopólico dominio por parte de la cultura escolar, cualquier conflicto entre la cultura escolar y las culturas extraescolares tendrá un resultado difícil de prever de antemano, un resultado indefinido” (Narodowski, 1999:79).

En este marco, la crisis de la autoridad docente se expresa finalmente en un cuestionamiento a lo que había sido su sustento específico y la base de su eficacia: la posesión de un saber especiali-

zado (en particular el dominio de un método de enseñanza) y unos atributos personales que convertían a los maestros y profesores en ejemplos a imitar (Diker, 2002). “La palabra del educador era poco menos que palabra sagrada e inviolable, y la ordenada disposición de los cuerpos en las salas de aula confluía en un único lugar de mando, ejercido por el docente. Los pedagogos nunca se pusieron de acuerdo al analizar el deber ser de esta autoridad: para algunos, la disciplina escolar debía provenir del ejemplo moral del maestro; para otros, del conocimiento que el maestro debía poseer de la inteligencia y afectividad de los niños. No importa cuál haya sido la respuesta: la autoridad del maestro era incuestionable por ser portador de la legitimidad del saber escolar y la disciplina escolar no era otra cosa que su realización efectiva en las escuelas” (Narodowski, 1999:72).

Este cuestionamiento que proviene frecuentemente tanto de los alumnos como de las mismas familias, se ha expresado también en lo que Caruso ha denominado “políticas de desautorización de los docentes” encarnadas en reformas curriculares, materiales de enseñanza y políticas de capacitación que operarían por imposición de un conocimiento experto prescindente de la cultura y el saber de maestros y profesores (Caruso, 2001:109). Estas políticas, en tanto toman como punto de partida la debilidad o ineficacia del saber del docente, se constituyen en uno de los elementos principales de cuestionamiento de las bases de su autoridad.

En síntesis: cuando nos referimos a la crisis de las bases tradicionales de la autoridad docente aludimos en primer lugar, al cuestionamiento al saber de los profesores como fuente de legitimidad de su autoridad así como también a los límites que encuentra ese saber para dar cuenta de las nuevas situaciones por las que transitan hoy los adolescentes y jóvenes; en segundo lugar al cuestionamiento de su papel en tanto adultos capaces de sostener la orientación moral de los jóvenes; en tercer lugar, al cuestionamiento al lugar de la escuela como institución monopólica de transmisión masiva de un saber relevante para insertarse en la sociedad.

Qué sostiene o puede sostener hoy la autoridad de los educadores es entonces uno de los temas que los pedagogos no podemos soslayar. En contra de las agendas de discusión en uso, que hoy nos ponen por delante problemas como la calidad educativa, las TIC o el curriculum, la cuestión de la autoridad, la transmisión, la filiación generacional y la habilitación de la novedad, constituyen, para nosotros, los temas urgentes.

Bibliografía

- AA.VV., “Faire autorité?”. *Esprit*, N° 313, mars-avril 2005.
- Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Homo Sapiens. Rosario.
- Antelo, E. (2003). “Lo que queda del maestro”.
En: Antelo, E. y otros. *Lo que queda de la escuela*. Laborde Ed. Rosario.

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós. Barcelona.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. (1990). *Diccionario crítico de sociología*. Edicial. Buenos Aires.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, C. (1991). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI. México.
- Caruso, M. (2001). «Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a «lo absoluto-frágil» de Slavoj Zizek». En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Rosario.
- Davisse, Annick y Rochex, Jean Yves (Coord.) *Pourvu qu'ils m'écoutent. Discipline et autorité dans la classe*. CRDP, Academie de Créteil. Créteil, 1995.
- Diker, G. (2002). *Modelos de docencia. Un recorrido posible por la pedagogía moderna*. FEB/cem. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela (2007). «Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía». En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 52. Primer semestre 2007. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Diker, Gabriela (2005). «Autorité et transmission dans le champ pedagogique». En: *Le Télémaque. Philosophie, éducation, société*. N° 26. Presses Universitaires de Caen. Francia.
- Douailler, S. (2002). «Autoridad, razón, contrato». En: Frigerio, G. (Comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2003). «El maestro no tiene quién le escriba». En: Antelo, E. y otros. *Lo que queda de la escuela*. Laborde Ed. Rosario.
- Ferrata, H. y otros (2003). *El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio*. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires.
- Foessel, Michael, «Pluralisation des autorités et faiblesse de la transmission». En: AA.VV., *Faire autorité? Esprit*, N° 313, mars-avril 2005.
- Godinho, E. (1995). *Educacao e disciplina*. EDUFJF. Rio de Janeiro.
- Herfray, Charlotte. *Les figures d'autorité*. Collection Hypotheses. Arcanes. Strasbourg, 2005.
- Jacquard, A., Manent, P. y Renaut, A. (2003). *Une éducation sans autorité ni sanction?* Grasset. París.
- Jacquard, A., Manent, P., Alain, R. (2003), *Une éducation sans autorité ni sanction?* Grasset, París.
- Kantor, D. (2000a). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires.
- Kantor, D. (2000b). *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Preterossi, Geminello, *Autoridad*. Léxico de política. Nueva Visión, 2003.

- Sarlo, B. (2002). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Siglo XXI Argentina.
- Sennet, Richard, *El respeto*. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama, Barcelona, 2003.
- Sennet, Richard. *La autoridad*. Alianza Editorial, 1997.
- Stoppino, M. (1983). "Autoridad". En: Bobbio y otros. *Diccionario de Política*. Siglo XXI. México.
- Tassin, E. (2002). "Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)". En: Frigerio, G. (Comp.). *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Buenos Aires.
- Téllez, M. (2000). "Entre el panoptismo y la visiónica. Notas sobre la educación en la videocultura". En: Téllez, M. (Comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.