

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA AUTORIDAD Y
AUTORITARISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

MARIA CLAUDIA PAJARITO SANTANA

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN INVESTIGACION SOCIAL INTERDISCIPLINARIA
BOGOTÁ D.C.**

Septiembre 08 de 2015

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA AUTORIDAD Y
AUTORITARISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

María Claudia Pajarito Santana

Tesis para optar al título de:

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria

Director:

Dr. Héctor Lara Romero

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN INVESTIGACION SOCIAL INTERDISCIPLINARIA

BOGOTÁ D.C.

Septiembre 08 de 2015

Dedicatoria

A Dios

Por haberme dado salud para lograr mis objetivos propuestos, también por su gran amor y bondad

A mi esposo

Por estar presente en todo el proceso investigativo.

A mis padres

Por su apoyo constante, sus consejos, sus valores, por su motivación y amor incondicional.

A mis hermanas

Por sus orientaciones, su tiempo y soporte en los momentos difíciles.

A mi tutor de tesis

Doctor Héctor Lara por su gran apoyo y motivación en la elaboración y culminación de esta tesis, también por su tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de la investigación en Colombia.

A mis compañeros

Que nos apoyamos mutuamente, por sus voces de aliento y aportes profesionales.

Introducción	8
1.1. Autoridad y Autoritarismo. Las representaciones sociales en la comunidad escolar..	13
1.2. Las concepciones de la autoridad y del autoritarismo.	15
1.2 El papel de la familia como anclaje de representaciones de la autoridad.	21
1.3 La autoridad y el autoritarismo en el aula de clases.....	24
1.4 Algunas concepciones clásicas de autoridad.....	27
1.5 Autoridad desde la escuela de Max Weber.....	27
1.6 Autoridad y autoritarismo en el espacio escolar	38
1.7 Las representaciones sociales.	45
1.7.1 La naturaleza social de las Representaciones.....	50
1.7.2 El consenso, un aspecto de las Representaciones sociales.....	51
1.8 La educación en escuela colombiana.	54
1.8.1 Estudios sobre la autoridad en el aula de clase.....	60
1.9 Metodología e instrumentos de investigación.	64
1.9.1 Enfoque de la investigación.	65
1.9.2 Tipo de investigación	68
1.9.3 La etnografía.	70
1.9.4 La investigación-acción.....	71
1.9.5 Los instrumentos de la investigación.....	71

1.9.6 Análisis de contenido	73
CAPITULO II	76
2. Las imágenes de la autoridad y el autoritarismo en la mente escolar.....	76
2.1 Tipos de profesores: autoridad del conocimiento y autoridad por imposición.....	78
2.1.1 Las representaciones de la enseñanza y la autoridad del profesor.....	78
2.1.2 Representaciones sociales. La imagen del docente en los estudiantes.....	88
3. Representaciones sociales la autoridad.....	94
El imaginario de los docentes.	94
4. Conclusiones	101
Bibliografía.....	115

RESUMEN

Las representaciones y significados atribuidos a la autoridad pedagógica por los estudiantes y profesores constituyen el objeto de estudio de la presente investigación.

Las metodologías que se utilizaron para obtener los datos recogidos fueron entrevistas y encuestas realizadas con profesores y estudiantes de los grados décimo y undécimo del Colegio Veinte de Julio de la localidad San Cristóbal para indagar acerca de las representaciones ancladas en la mente social escolar acerca del concepto de autoridad, para entender desde esta construcción simbólica el por qué se generan situaciones de conflicto y/o tensión escolar.

Se muestran los componentes significativos que están a la base de los discursos de los profesores en ejercicio, que son percibidos por sus estudiantes como los más obedecidos y respetados.

De este trabajo se concluye que la autoridad no está dada, se construye en la interacción social, en el encuentro entre docentes y estudiantes, no se da solo por la implementación de estrategias para ser reconocido por los estudiantes, ésta se da por una relación mediada por el saber del docente que vincula el conocimiento con los intereses de los estudiantes.

Palabras Claves: Autoridad, Autoritarismo, Escuela, Representaciones, Estudiantes, Docentes

ABSTRAC

Representations and meanings of the pedagogical authority assigned by students and teachers make up the object of study.

The methodologies used to obtain the facts are composed of a number of interviews and surveys made to teachers and students of tenth and eleven grade of the Veinte de Julio school in order to inquire into representations of the concept of authority embedded in the social mind . To understand why troubled situations or scholarly tension are caused, from this symbolic construction.

The components on the base of the teachers' speeches are shown. They are seen by the students as the most obeyed and respected.

The conclusion of this work is; authority is not given. It is constructed by the social interaction, in the meeting of students and teachers. They are not only the strategies applied to be recognized by students. It's given by the relationship between the knowledge and the interests of the students, mediated by the teachers' knowledge.

Keywords: Authority, Authoritarianism, School, representations, Students, Teachers

Introducción

En el marco de la Maestría en Educación con enfoque en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia, me dado a la tarea de problematizar una temática de investigación que surge a partir de mi experiencia docente en los espacios escolares que he participado. Dicha temática consiste en comprender la relación del individuo con la autoridad y los significados con los que la socia. Hace no menos de una década, me resultó desconcertante y angustiante corroborar cómo un concepto asociado a una práctica social y a una representación social relacionado con el respeto por el otro, con el reconocimiento de la experiencia, se deterioraba cada día más. Este constructo tenía que ver con la autoridad. Dichas situaciones violentas, de desencuentro, de des-comunicación pasaron de ser una problemática individual y laboral a ser un problema de estudio.

En el capítulo I, se puntualizará en este documento sobre la relación entre jóvenes y padres y las formas de legitimación de la autoridad que se dan en el espacio social del hogar.

En mi experiencia laboral en las instituciones observo que los fenómenos de violencia que se viven en los centros educativos y de protección provenían en su mayoría de los hogares disfuncionales, de los medios masivos de comunicación, la televisión, y de las redes sociales. Estos factores de la ecología del entorno social han afectado notoriamente la convivencia en las escuelas unido al debilitamiento de la autoridad tanto en los padres de familia, de la escuela, la sociedad y las políticas gubernamentales inconsistentes, autoritarias y restrictivas.

Por ejemplo, repetidamente se observa que a la salida de los colegios se presentan riñas y que la policía trata de dispersar a los estudiantes que se conglomeran para hacer barra a los luchadores, pero ya ni los estudiantes temen a la autoridad, incluso la desafían pues son respaldados por la ley de infancia y adolescencia ya que no pueden ser detenidos por la policía, además, se presentan casos de agresión a la autoridad.

En su mayoría, en la IED del 20 de julio, el actual centro educativo donde me desempeño, también, se presencian casos de violencia y de marcada intolerancia, en conversación con algunos de los jóvenes, expresan que sus peleas inician por bobadas o chanzas, chistes de mal gusto.

Así las cosas, aunque el tema de la autoridad ha sido muy cuestionado y su abordaje investigativo aun es insipiente, hoy se vive una crisis por el abuso de autoridad o la falta de ella en los ambientes familiares, lo que ha repercutido en la violencia que se observa en las instituciones educativas y en la calle. Este fenómeno preocupa tanto a docentes, padres de familia y a las instituciones del Estado que velan por la protección de los niños y niñas.

Los jóvenes de hoy son retadores e intolerantes, se muestran todo el tiempo inconformes con las exigencias de las experiencias pedagógicas que proponen sus maestros y en la actualidad se observa con mayor frecuencia, actitudes de enfrentamiento directo con el profesorado y un vandalismo destructor del material y los insumos escolares.

La dirección de la autoridad en los contextos educativos ha sido ignorada por los representantes gubernamentales. Desde el fuero especial de la educación, desde los ministerios, no se ha trabajado seriamente por sentar bases fuertes para direccionar el tratamiento real de las crisis. Este manejo se ha dejado en manos de las instituciones educativas cuya competencia escapa a la gerencia de la autoridad por antonomasia. La escuela cada vez más, en lo relativo a lo pedagógico, está atravesada por tendencias que evitan el influjo de una violencia psicológica, y las formas simbólicas de transgresión del individuo en el espacio de la enseñanza. En otras palabras, los actores tienen el mismo grado de importancia, por lo que son innecesarias las jerarquías, estas no son deseables. En lo relativo a la responsabilidad de los profesores en el contexto del aula, al ser el adulto mayor en el salón de clase, es apenas lógico que se le otorgue la jurisdicción para la toma de decisiones en el espacio, por lo que es señalado constantemente por los actos de violencia que se dan en los colegios.

En otra instancia del problema, el concepto de autoridad ha sufrido un proceso de desprestigio, peroración, o de resignificación, de tal modo, que la crisis de la autoridad académica y escolar no es más que una manifestación de la situación nacional frente a las falencias políticas de protección a los niños. Otra parte es que infantes y jóvenes, cada vez más cuentan con menos formación frente a los valores culturales, por el lado de los padres, usualmente, estos escapan a las exigencias de sus responsabilidades. Además, dejan a entera responsabilidad del espacio escolar la formación de los niños. Otro matiz que influye en una mediación de la autoridad, es la falta de preparación de los padres, la juventud, ahora cabeza de familia, usual de encontrar en los colegios, por ejemplo, niñas embarazadas desde los 15 años sin ninguna información ni preparación para ser madres.

Desde la perspectiva del profesor, en la mayoría de los casos, todo esto le genera descontento, le produce molestia el comportamiento de un estudiante con la certeza de que, por muy inaceptable que sea la actuación del muchacho en la institución educativa, mucho más impresentable es aún su conducta familiar. Pero la autoridad docente ha perdido, legitimidad. La justificación ética de su legitimidad se ha menoscabado porque la sociedad ha eliminado de entre sus valores morales el principio de autoridad, se reitera, en el espacio pedagógico y más en manos del docente.

La autoridad del profesor ha perdido *legitimidad* o aceptación (consentimiento) por parte de quienes tendrían que adherirla, velar por hacerla efectiva. El principio que regula este comportamiento se verifica y valida en la dimensión comunicativa, su comportamiento es dialógico. La doble contingencia de su signo se percibe porque un concepto de autoridad es impensable y de imposible realización mientras no incluya la actitud recíproca. El efecto comunicativo de esta actitud, guste o no, se ve reflejado en algo que culturalmente se llama *obediencia*, en cuanto a la autoridad general (política, judicial, legislativa). Adicionalmente, lo que se entiende por *disciplina*, en lo que se refiere a la vida académica, puede ser entendido de dos formas, la primera se refiere a la capacidad para tener persistencia en la realización de secuencias pedagógicas y didácticas, la segunda, se refiere a preservar las observaciones de la conducta que apuntan los más adultos.

La autoridad no se puede regular, ni imponer legislativamente. Depende de las valoraciones que la sociedad mantenga sobre la propia autoridad, en lo que se estudia en este documento,

acerca de la función del educador en relación con sus estudiantes y viceversa. De tal manera, que se logre identificar una representación social de la autoridad y se contraponga a la de autoritarismo, con el fin de establecer las yuxtaposiciones que se presentan entre una y otra. Además, es importante comprender el significado del autoritarismo y su práctica social.

El autoritarismo es la imposición de la voluntad que quien ejerce el poder en ausencia o desconocimiento de la opinión de los demás. Genera un ambiente social de opresión, de maltrato, de coerción de la libertad y autonomía. La falta de respeto a toda autoridad por parte de algunos estudiantes es el fruto de la educación permisiva y la total tolerancia es lo que han aprendido en su grupo familiar o bien por seguir los mensajes de las cadenas televisivas y sus hipnóticos programas que desdibujan las relaciones sociales y culturales de un pueblo que están buscando representar en la narrativa melodramática televisiva.

En este sentido, en el mismo ejercicio reflexivo mencionado, se plantean varios cuestionamientos:

¿Qué factores son determinantes para que los estudiantes acepten la autoridad de un profesor?, ¿A qué se debe que los estudiantes, obedezcan, agredan, contraríen, o se burlen de unos profesores y de otros no?, ¿Por qué es importante para el profesor constituir representaciones de una figura de autoridad?, ¿Cuáles son los factores, internos y externos, que inciden en la constitución y el ejercicio de las relaciones de autoridad?, ¿Se trata de un solo tipo de autoridad, o de varios?, y en este último caso ¿Cómo identificar las representaciones sociales de la autoridad y del autoritarismo en la escuela?

Todas estas preguntas contribuyeron a explorar la construcción de las relaciones de autoridad en el aula y su ejercicio, en particular, las representaciones sociales que se dan desde la prácticas sociales, las experiencias, e indagar por la correlación entre tales relaciones y los procesos de la autoridad y el autoritarismo.

Finalmente, de todas la preguntas sopesadas, se planteó la siguiente interrogante como la fundamental para esta investigación.

¿Cuáles son las representaciones de la autoridad o el autoritarismo en la comunidad escolar? La metodología empleada para el desarrollo de este ejercicio fue de corte cualitativo. Aquí fueron importantes los aportes de la experiencia y las anotaciones de campo para lograr documentar la investigación. Pero que sobre todo, que se tuviera la posibilidad de rescatar lo más relevante de las contribuciones de la comunidad de la IED 20 de julio.

En conclusión, el lector encontrará las contribuciones teóricas esenciales para problematizar la autoridad o el autoritarismo en el espacio escolar desde la perspectiva de las representaciones sociales. Una metodología apegada a los cánones reconocidos dentro de los procesos etnográficos, que intentan rastrear sucesos, contextos, y datos relevantes desde las incipientes perspectivas que por ahora se reconocen en el campo de los Estudios Sociales, el objetivo buscó describir las representaciones de la autoridad y del autoritarismo de la comunidad escolar.

CAPITULO I

1.1. Autoridad y Autoritarismo. Las representaciones sociales en la comunidad escolar.

En este capítulo se expone el marco de referencia conceptual y teórica con el que se busca concebir y comprender cada una de las categorías y de los constructos de esta investigación. Los principales elementos delimitadores de este proyecto de investigación social persiguen resolver interrogantes en torno a lo que significa pensar actualmente: *Autoridad, Autoritarismo, Comunidad escolar*. La herramienta teórica conceptual fundamental para la comprensión de estas categorías en el desarrollo de la investigación es el concepto de Representación Social. Con esta construcción teórico-conceptual se persigue aglutinar los hallazgos en torno a los conceptos tratados en este aparte. En ese orden de ideas, la teoría busca dilucidar la relación existente de ciertas prácticas sociales y de lo que conciben actores sociales como los estudiantes o los profesores de un colegio de Bogotá, Colombia.

Las principales relaciones que se exploran a través de la perspectiva de las representaciones sociales son las oposiciones aparentes entre las concepciones de autoridad o autoritarismo que ocurren en el terreno de la educación escolar colombiana. Esto, en el sentido de las transformaciones de las relaciones sociales en los actores que se desenvuelven en una escuela de Colombia. Por ello, con las representaciones sociales se busca aglutinar las creencias y las prácticas que tanto estudiantes como docentes poseen en la actualidad sobre las relaciones de poder que se generan en los espacios educativos.

Uno de los propósitos en este del proyecto es estudiar algunas de las dimensiones de las problemáticas sociales que rodean la concepción de la autoridad, en un escenario muy específico de la educación, la escuela media colombiana. Así, desde las evidencias de algunas de las prácticas sociales de los estudiantes de secundaria y de algunos docentes de un colegio de la ciudad de Bogotá, se busca contrastar aquellas representaciones sociales de

la autoridad o el autoritarismo desde planteamientos que algunos autores han desarrollado sobre estos conceptos, en este espacio académico. En definitiva, el apartado plantea un diálogo entre las concepciones de dichas categorías desde las representaciones sociales articuladas por los autores y por las que efectivamente surgen en el espacio de la escuela, a su vez, las prácticas sociales de los actores escolares que se evidencian, sobre todo, desde las prácticas comunicativas de los estudiantes

Adicionalmente, se ponen de relieve las concepciones de autoridad desde algunos aportes relevantes de aquellos autores imprescindibles para estudiar tales cuestiones en los espacios culturales, sociales e institucionales, pero específicamente aquí, en las instituciones educativas.

De otro lado, el recorrido narrativo propuesto para la presentación del marco teórico obedece a una retórica de orden deductivo, dicho de otro modo, se aborda el tema y se hace la exposición de lo general a lo particular. Además, la concepción, comprensión y tratamiento, de las categorías corresponde con algunos de los recursos asociados con una metodología cualitativa, brevemente, principalmente aquellas herramientas etnográficas de utilidad, lo que se contrasta, en parte, con algunos aspectos puntuales de técnicas del método cuantitativo tales como encuestas. Esto último, con la intención de que el análisis de la cuestión proceda desde las categorías a las prácticas sociales, sobre todo, las mediadas por la enunciación, de modo que evidencian representaciones sociales de la autoridad o del autoritarismo, con la meta de lograr una adecuada descripción y comprensión de la problemática.

Así las cosas, el capítulo se desarrolla temáticamente de manera que se exponen las concepciones de la autoridad y el autoritarismo, después, la exposición de las prácticas sociales de los estudiantes y los docentes según la teoría. Se desarrolla el diálogo de lo conceptual enfocado a las percepciones en el espacio de la escuela media y, posteriormente, la descripción las representaciones sociales de los conceptos abordados en el contexto mencionado anteriormente. Se dialoga, en torno al consenso observable en el espacio escolar sobre las cuestiones de la autoridad según las experiencias del investigador, con los actores escolares. Se intenta probar que se cae más bien, en una interpretación del

autoritarismo como manifestación de la autoridad por parte de los estudiantes y que los docentes se encuentran sin herramientas para realizar un ejercicio adecuado de la autoridad.

En consecuencia, las representaciones sociales de la autoridad y el autoritarismo de los estudiantes a través de sus prácticas sociales son el soporte metodológico del proceso de la investigación y la antesala de abordaje de la teoría.

1.2. Las concepciones de la autoridad y del autoritarismo.

A partir de aquí se plantean los elementos que proporcionan contexto para la comprensión de las categorías sagitales del trabajo. Son los dos constructos que delimitan este proceso de investigación social, a saber: Autoridad y el Autoritarismo. En dónde es primordial comprender algunas de las características que rodean a estos términos utilizados de manera indistinta en el habla cotidiana, por lo pronto, se presentan algunas cuestiones etimológicas que tienden a relacionar, y en ocasiones confundir sus significados. Dicho de otro modo, para el común de la gente son bastante parecidas, pero además, se entiende poco de sus similitudes y las radicales diferencias. Sin duda alguna ofrecen significados radicalmente opuestos entre ellas.

En primer lugar, se desarrolla el concepto de autoridad desde diferentes perspectivas teóricas. En segundo lugar, se hace la extrapolación u oposición con el de autoritarismo. De manera preliminar, se plantea la noción base para la comprensión de alguna de estas categorías, por lo que se pone de relieve, como primer referente, que el término autoridad según Guillot (2007), es cercano en latín al término “*auctoritas*”, proviene del verbo “*augere*” que significa aumentar: el poder de la vida y aumentar la autoafirmación, crecer. De igual modo, autoridad tiene como raíz etimológica “*auctor*”, un autor, el dueño de sus obras, primero, de sus pensamientos. Esto permite decir que la autoridad es un aspecto de las características de alguna función que pueden ejercer los actores en la sociedad cuando

desempeñan diversos roles. Aunque, en ocasiones, el término también se utilice para señalar a la quien públicamente personifica la representación en la figuras de autoridad.

Por ejemplo, Arendt (2003b) menciona que en la educación dicho concepto de autoridad se comprende desde un marco propio y, por lo tanto, se entiende de forma distinta a como se le considera en otros contextos. Por eso, si bien en el espacio escolar se debe comprender el ejercicio de la autoridad y la necesidad de hacerlo desde las prácticas sociales, es porque conforma parte de la estructura de valores. Allí, no se desarrollan las formas morales de la misma manera, ni se estructura el comportamiento por la misma relación de la autoridad que se da en otros contextos. De acuerdo con los planteamientos de Arendt:

“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 2003b, p. 298).

En esta época, tal como había señalado Hannah Arendt a mediados del siglo pasado (Arendt, 2003a), ya no se cree en la autoridad como principio clave para regular casi ningún aspecto de la vida colectiva. En este sentido, como también en otros, esta idea rompió con el periodo anterior de la historia, en el siglo XIX, en el que la autoridad y la tradición vertebraban el mundo. Más específicamente, en los periodos previos al siglo XX, el entendimiento de la autoridad y la autoridad en la tradición tenía importantes anclajes con la vida colectiva de esos tiempos. La estructura de la vida familiar y social en el mundo occidental devenía de la capacidad de comprender el ejercicio de la autoridad y la manera que regulaba todas las actividades de la vida cotidiana.

Por ejemplo, quizá ningún otro pueblo o cultura de la historia hizo de la autoridad el núcleo y la esencia de su identidad colectiva, de su manera de entender su presencia en el mundo como sucedió con el pueblo romano. Ellos pensaban en un tipo de autoridad que para el mundo actual está casi perdido. Este concepto de autoridad se diferencia en que se plantea, como se sabe, de uno muy similar, el de la *potestas*. En efecto, quienes tenían autoridad disponían de la capacidad de conferir a sus decisiones una mayor legitimidad, capacidad de la que carecían quienes contaban únicamente con la amenaza de la fuerza para hacer ejecutar sus mandatos; éstos últimos tenían poder pero no autoridad. Esta noción de autoridad comportaba jerarquía y desigualdad legítimamente admitidas por todos los implicados en dicha relación, por lo que excluía el empleo de la violencia, pero también el recurso del diálogo para convencer a quienes debían estar ya convencidos (Arendt, 2003a, p. 147; Kojève, 2005, pp. 36 y ss).

De acuerdo con Arendt, la autoridad así entendida, forzosamente estaba unida a la tradición para los romanos, a un momento originario fundacional, en este caso, la creación de Roma, *-aburbe condita-* que proveía de sentido a todos los acontecimientos humanos posteriores (2003a, pp. 193-94). Este hecho fundacional tenía un carácter trascendente para la vida romana, ya que estaba más allá de toda temporalidad histórica. Para Revault D'Allonnes (2008), de todas formas, dicha tradición actuaba vinculándola con aquel origen.

No obstante, el hecho de que la autoridad estuviera unida a la tradición, de ningún modo significaba que los romanos se apegaran al pasado sino que dicha creencia orientaba el establecimiento de las figuras de poder con el pleno de la potestad. En efecto, aunque la autoridad se movía en una dimensión temporal cuya fuente era el pasado, este pasado no se encerraba en sí mismo, sino que era capaz de proyectar luz sobre el presente y el futuro con el propósito de mejorarlos. A través de este *continuum* temporal que enlazaba el pasado con el presente y el futuro, las instituciones que encarnaban el principio de autoridad conferían estabilidad y permanencia al mundo, pero también lo regeneraban y lo renovaban, especialmente en momentos de crisis. Así, los romanos concibieron un modelo e idearon el modo de escapar a la fragilidad, a la mutabilidad y a la contingencia de los asuntos humanos, otorgando a estos asuntos un carácter duradero e inmortal que se reflejaba en sus

creencias y rituales, sin por ello dejar de mirar al futuro. En este contexto histórico, sus formas de concebir la educación tenían como principal derrotero, hacerla una herramienta para trasladar dicha tradición a los más jóvenes, por ejemplo, por medio de la autoridad que ejercían los adultos sobre ellos, con la finalidad de que la incorporan y la recrearan cuando ellos llegaran también a la edad adulta (Neraudeau, 1984).

Por otra parte, es Greco (2012) quien en un primer momento expone este concepto de autoridad desde la perspectiva de la igualdad, reconocimiento, reciprocidad, confianza y la emancipación. En ese sentido, para Greco la autoridad como representación debe surgir con el concurso de los grupos sociales.

“El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que a alguien se le confiera autoridad. Es imposible nombrarse así mismo autoridad si no es mirado como tal por los otros. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro, pero no será autoridad estrictamente hablando, para ello necesita ser reconocido” (Greco, 2012, p. 40).

Por su parte, Guillot (2007) prefiere caracterizar una concepción de la categoría autoridad sobre una plataforma que parte del buen trato, del respeto y la exigencia. Practicar la autoridad que construye implica “sentir por sí mismo, pensar por sí mismo, existir por sí mismo” (Guillot, 2007, p. 45). Para el autor la autoridad está relacionada con la autonomía, y también, advierte evitar su relación con la idea de permisividad, más bien, con una plena libertad de expresión, de pensamiento. En ese orden de ideas, el ejercicio de la autoridad posibilita la convivencia entre los miembros de la familia, de la escuela y la sociedad, asimismo, exige el establecimiento de límites para la actuación basados en el respeto y la tolerancia.

Para Dubet (2007), el rol de la escuela y sus agentes también se ha transformado. Ésta ha entrado en el mundo del mercado, de la oferta y la demanda, como productora de títulos y mano de obra. Mientras que en el programa institucional era la escuela la que imponía las reglas a los usuarios, ahora es ésta quien debe responder múltiples demandas.

La concepción, las funciones y sobre todo las maneras de aprender de los estudiantes han cambiado. En este contexto el rol del maestro pasó de la vocación al oficio, de tal manera que “Ya no se pregunta a los profesores si „creen” en Dios o en la Razón, sino si se sienten hechos para este oficio, si les gusta enseñar, si aguantan a los niños, si piensan que pueden realizarse con su trabajo (Ibídem:53). Su autoridad no proviene más de lo sagrado de su vocación, sino de sus competencias, cualificaciones y eficiencia.

El maestro debe convencer acerca de la validez de su acción, motivar a los estudiantes y poner en juego su personalidad, hacer lo que la institución hacía por él. De esta manera, según Dubet, el régimen de justificación pasa entonces de la institución al individuo. Le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizándolo que, a falta de otro concepto llamamos su personalidad. Ahí donde la subjetividad del maestro desaparecía tras su rol, se antepone a éste, provocando un replanteamiento profundo y un agotamiento puesto que la clase ya no es una rutina. (2007:57)

Lo anterior indica que la autoridad es aceptada socialmente porque se valora la inteligencia de quien la ejerce, sus capacidades, sus aptitudes, sus propuestas e intereses particulares. Esto es, que es su inteligencia, a partir de la manera como un actor maneja sus comunicaciones, su asertividad, solo así, es posible determinar el grado de autoridad que se le confiere socialmente en un momento determinado. En contraste, dicha noción de autoridad se cruza y se opone con la definición de autoritarismo, todavía más, cuando se ejerce como un poder amenazante que causa conflictos y transgresiones en los grupos sociales, pero además, que es propio de aquellos que evidencian más dificultades para comunicarse.

Por eso mismo, en términos de la identidad del sujeto, el autoritarismo se liga necesariamente con la personalidad autoritaria. Aquí es bueno tomar los planteamientos de Theodor (1950) con su enfoque de la organización de la acción de los sistemas, quien reconoce perfectamente la necesidad de estructurar jerarquías claras y plenamente establecidas en lo social. Lo entiende desde la explicación necesaria a las respuestas que surgen de frente a un tipo de desorganización de la acción (teoría del control de un monto excesivo de ansiedad para la capacidad del sistema) por un aumento de la tensión en los sistemas de acción. Lo que quiere decir, es el autoritarismo surge como consecuencia de una respuesta por fuera de las regulaciones sociales, ante la necesidad de defenderse de la excesiva ansiedad, el aumento de la tensión debido a sucesos sociales, lo que genera la adaptación de ideologías autoritarias y la estratificación del poder (Theodor).

Por ello, es posible que la personalidad autoritaria se forme a través de la ejecución de roles y la interacción social, que se va moldeando a partir de la negociación de las necesidades humanas, en ese sentido, quiere decir que la personalidad no se puede aislar del sistema social “las influencias más importantes sobre el desarrollo de la personalidad se presentan en el curso de la educación del niño dentro del círculo familiar” (Theodor, 1950, p.7).

En contraste con la idea de unidad, solo la familia es el concepto opuesto que se relaciona con la idea de proceso de socialización primaria en el que se desarrolla un individuo. Es allí donde se aprende el reconocimiento de normas entendidas éstas como “reglas de comportamiento que establecen obligaciones o deberes, así como prohibiciones; buscan propiciar comportamientos que favorezcan la vida en sociedad” (Theodor).

Así que solo en el contexto de la familia es donde se tejen y se fortalecen las primeras formas de relaciones sociales, que derivan en los modelos de convivencia y las formas de comportamiento que se proyectarán grupalmente. Solo allí las prácticas institucionalizadas de crianza que sus integrantes construyen en relación con la autoridad familiar, se

encuentran atravesadas por representaciones sociales que permiten pensar e interpretar la realidad, en especial, cuando se organiza políticamente la distribución del poder y además, cuando dicha práctica depende de toda la experiencia en torno a esa construcción social de la representación de la autoridad.

1.2 El papel de la familia como anclaje de representaciones de la autoridad.

A partir de este punto es necesario dejar en claro, la forma en que la familia cumple con un papel esencial en la articulación de representaciones sociales de autoridad y del autoritarismo.

En el complejo universo de la transformación de los fenómenos de la violencia en todos los contextos, los padres de las décadas anteriores a la culminación del siglo XX, buscaron formas más alejadas de los estilos propios con los que sus padres los educaron. Eran tiempos herederos de una tradición y una práctica habitual en la que se imponía la autoridad por medio de la violencia, específicamente, en la dimensión jerárquica en la que los hijos obedecían ciegamente las órdenes y los condicionamientos de sus padres, so pena de sufrir vejaciones propias de siglos pasados. La formación de las concepciones, las creencias, la cultura y los saberes de los hijos giraba en torno a una dependencia ciega en las palabras de su padre, en la que un hijo era una propiedad de la que se disponía según las circunstancias. Por eso, Camps dice que “la obediencia era la virtud nuclear y vertebradora de todo el conjunto. Y la infancia, la época destinada a obedecer: obedecer a los padres, a los maestros y a los adultos en general” (2010, p. 21).

A modo de contexto Camps brinda, en ese sentido, una explicación de la etimología de la palabra obediencia y la circunscribe al concepto de creencia. De acuerdo con sus planteamientos se resalta la siguiente afirmación:

En catalán se entiende por obedecer a “Creer”. “Aquest nen no creu” significa “Este niño es un desobediente”. El vocablo “creer” dice algo más que el mero

“obedecer”. Significa la necesidad no solo de hacer lo que está mandado, sino de adherirse sentimentalmente, con el corazón o con las emociones, como diríamos hoy, al contenido de las órdenes emanadas de la autoridad (Camps, 2010, p. 21).

Por otra parte, el contexto escolar actual presenta un escenario en el que las condiciones de autoridad familiar se desdibujan en las relaciones sociales y se manifiesta en las problemáticas de convivencia del espacio escolar. Negociar la autoridad en los espacios escolares enfrenta grandes resistencias, precisamente, por las formas de identidad que se construyen actualmente de la juventud. Camps (2010) plantea que:

“Las generaciones que han ido creciendo desde entonces han sido formadas al margen de la organización jerárquica y del sentido de la disciplina que dominó la formación de sus padres y abuelos. Aquella era una disciplina marcada por reglas que solo tenían una lectura posible, la lectura que venía dada por la autoridad reconocida y establecida, una autoridad que nadie osaba discutir. Todo estaba pautado y previsto” (Camps, 2010, p.19).

Hace unos años el lugar de la familia y la escuela era el saber y el poder, en donde tales instituciones sociales ocupaban un lugar privilegiado para que el individuo comprendiera las regulaciones de la sociedad. A su modo, el aprendizaje se dejaba en manos del docente y los padres solo cumplían el papel de receptores pasivos frente a la retroalimentación académica de los estudiantes, simplemente, se aceptaba y se corregía con castigos físicos y/o psicológicos el bajo desempeño o las conductas que el maestro encontraba reprobables.

Ahora bien, las prácticas represivas por medio del uso de la violencia no prosperaron en los centros de educación más allá del siglo XX, incluso hasta mediados de la década de los 1980 a los niños todavía se les reprendía con golpes de regla en sus manos, o con otros

castigos físicos cuando sus conductas merecían represión. Por supuesto, el acto de conducta impropia del niño se evaluaba desde las consideraciones y las creencias que se representaba socialmente el docente. En ese sentido, un elemento que contribuyó en el cambio de dichas prácticas fueron las metodologías pedagógicas en gestación, y en el caso de Colombia, la formación de profesionales en el campo de la docencia, que contribuyeron en la transformación del rol docente y en concientización de la representación social de que la violencia debía estar ausente en los espacios educativos, más aun, era el espacio donde se formaba al individuo para evitarla y pensar en un modelo de sociedad.

En ese mismo contexto histórico, se dio en Colombia que las escuelas de pedagogías y licenciaturas formaron un capital docente que apropió otras formas de práctica frente al rol y a los elementos de la profesión. Entre estas prácticas, la no utilización de la violencia física como forma de represión y menos de asociación con la educación. De otro lado, los jóvenes de esa generación, en algunos contextos, crecieron con mayor libertad de acción. De acuerdo con Camps (2010) en las décadas previas al siglo XXI “el mundo no era de los jóvenes ni de los adolescentes (la adolescencia como tal no existía), sino de los adultos, que eran los que tenían el sartén por el mango. La infancia apenas merecía contemplaciones” (p. 21). Por ello, estos debieron luchar por el mundo y la plataforma de despegue consistió en controvertir el papel de la educación y los escenarios políticos que allí se generaban.

Unas de las repercusiones inmediatas de esta manifestación tocaron los fenómenos violentos y su interpretación desde la perspectiva de la academia. Es decir, que la educación se enfocó en erradicar aquellas prácticas sociales en el plano de la educación que tendían a señalar de manera negativa los actos violentos.

En contraste, las actitudes, las actuaciones y las prácticas sociales institucionalizadas por los estudiantes, tienen que ver con algo opuesto en el contexto de la escuela. Dicho de otro modo, las formas de actuación de los estudiantes escolares reflejan según las investigaciones un cambio en la forma de comprender la creencia sobre la base de obedecer ciegamente. Es así que, el poder y la autoridad en el espacio de la escuela es algo que se ha venido negociando y revisando conforme se han transformado los modelos de comportamiento de los estudiantes en el salón de clase.

En ese sentido particular Camps sugiere unas concepciones de la autoridad en relación con el significado profundo de la educación. De acuerdo con sus argumentos es afortunado que dicho énfasis se haya transformado. Es decir, el modelo de la imposición y de la violencia del docente ha cambiado. Esto se debe a que según Camps “Aquello no era propiamente educar. No lo era en el sentido que le deberíamos dar a la palabra “educación” derivado de su etimología. “Educar”, *educere*, quiere decir extraer de la persona lo mejor que lleva dentro” (2010, p. 22).

Siguiendo con los planteamientos de la misma autora, ella parte de la idea en educación de que “educar no solamente es transmitir unos conocimientos instrumentales que se supone que eran más o menos útiles, o inculcar unos hábitos y unas rutinas determinadas (2010, p. 22).

1.3 La autoridad y el autoritarismo en el aula de clases

Por ejemplo, específicamente, en el ámbito escolar el ejercicio de la autoridad se confundió con el autoritarismo, en el sentido de la imposición de reglas y sanciones disciplinarias a los estudiantes, de manera que, de momento, se lograra erradicar la conducta y no buscar las causas que generaron dificultades de convivencia. Otra práctica que es usada en la escuela

es la disciplina que se enmarca en la puesta de límites para favorecer el aprendizaje, el orden y la obediencia que se mezcla con el de convivencia.

En ese contexto, en el Manual de Convivencia se resaltan las faltas, lo que conduce a pensar que se parte de las falencias y no de los aciertos, lo que obstaculiza la constitución de un sujeto autónomo y responsable.

El tema de la autoridad familiar y escolar parte de la necesidad de ilustrar la problemática que inquieta tanto al sistema educativo como a entidades nacionales e internacionales, pues le atañe a todos los ambientes sociales que se identifican con el tema, pues la problemática trasciende los muros escolares.

El respeto, más que la confianza, aparece como un concepto central en el acto de reconocimiento de la autoridad. Los hijos reconocen la autoridad moral de inmediato, incluso antes de saber comprenderla o entenderla. La autoridad no es un fin en sí mismo, sino que exigir su cumplimiento tiene como meta, el que los hijos alcancen la madurez precisa, para ejercitar su libertad de modo responsable. La autoridad se tiene que apoyar en el cariño y la coherencia. La razón por la que los padres ejercen la autoridad, es la de lograr el máximo desarrollo que su hijo pueda alcanzar. Abordar el tema de autoridad nos acerca a la psicología, sociología, antropología y pedagogía, disciplinas que se ocupan en profundizar en las prácticas parentales.

Abordar las representaciones de autoridad en la Institución de Educación Distrital 20 de julio permitió dilucidar las prácticas de familiares y escolares y su incidencia en el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase, frente a la figura del profesor. Condujo al planteamiento de una propuesta de investigación social en el escenario cultural de la pedagogía que permitió describir algunas de las representaciones de autoridad y el

autoritarismo dentro de los conflictos escolares. Es así que del estudio se beneficia la comunidad educativa de la IED 20 de julio, en tanto que exige confrontar los escenarios en los que las dificultades de convivencia se constituyeron en escenarios donde se pone a prueba los que los actores manifiestan frente al ejercicio de la autoridad.

En este estudio se presenta la autoridad no como un ejercicio individual, sino un tejido de relaciones intersubjetivas establecidas en un contexto social determinado, pero también aprehendido culturalmente a partir de las prácticas sociales, y latente, en los usos manifiestos del lenguaje. Es por esto que es importante examinar las diferentes concepciones que tienen los jóvenes sobre la autoridad, para mirar el pensamiento de las nuevas generaciones. También, para reconocer desde su lenguaje particular la forma como sus comportamientos reflejan una representación social de autoridad o de autoritarismo. En particular, cuando dichas comunicaciones tienden a representar la concepción de autoridad con la que asocian al “profe”.

Es así “que proponemos pensar que la autoridad pedagógica, en particular, puede insistir en convalidar un experimento donde se enseñe y se aprenda a abrirse a vivir una experiencia diferente de enseñar y aprender proponiendo a otros esa posibilidad” (Greco, 2012, p. 32). Definir la autoridad requiere explicarla, diferenciarla, reconocer sus diversas representaciones, exige la mirada intersubjetiva para reconocer sus diversos sentidos de relación.

Como lo define Greco en una primera lectura remite a la autoridad al poder de un sujeto o institución sobre otros, sea por derecho o de hecho, en forma legítima o ilegítima, demandando obligación y obediencia, por dominación, mediante la fuerza o la persuasión (2012, p. 37). Por lo tanto la autoridad no solo estaría centrada en la individualidad de las

personas sino que también estaría en las instituciones donde se ejerce el poder sobre un sistema de jerarquías.

Por otra parte, Greco ubica la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un grupo y asumir una responsabilidad en él, por contar con una experiencia en algún campo de importancia para el grupo. De nuevo se plantea que la autoridad se da en un espacio de relaciones entre dos o más de dos y que se ejerce en beneficio de otros.

1.4 Algunas concepciones clásicas de autoridad

Hannah Arendt subraya tres elementos de la autoridad. En primera medida, la *auctoritas*, que se comprende a través del verbo *augere* (aumentar). Ejercen la autoridad no los que son autoritarios sino los que aumentan constantemente su fundación o el reafirmamiento de su autoridad. La *auctoritas* dependía de la vitalidad del espíritu de fundación, gracias a la cual era posible aumentar, incrementar y ampliar los cimientos que habían sido puestos por los ancestros. (1962, p. 207).

1.5 Autoridad desde la escuela de Max Weber

Algunas de las principales investigaciones sobre las cuestiones de la autoridad se dieron desde el análisis de las escuelas sociológicas. En su mayoría parten de las concepciones weberianas del poder y la autoridad. Particularmente, en el espacio de la escuela, algunas de las construcciones conceptuales que se abordan en este texto dialogan con los planteamientos teóricos de Weber, como lo sugieren Pace & Hemmings (2007). Estos

descubrimientos surgen de un estado del arte desarrollado por ellos al respecto en el año 2007, por ello, uno de los acercamientos teóricos al concepto de autoridad especialmente, interesantes para el desarrollo de esta investigación es el de Max Weber.

Ahora bien, uno de los conceptos de partida de Weber es la existencia del poder, ya que esta concepción, desde la perspectiva histórica, es vital para comprender algunas formas de división social. En otras palabras, lo anterior contempla aquella relación entre los conceptos de poder y autoridad, con arreglo a dicha distinción o relación, resulta pertinente nombrar Erfray (2005), este autor afirma que:

“El poder está ligado a un estatus a una jerarquía, a una posición en una organización (...) mientras que la autoridad corresponde a un lugar que nosotros damos a aquellos cuya palabra se reconoce como justa, tendría en nosotros un poder de influencia. Se puede tener poder sin tener autoridad y viceversa” (Erfray citando en Diker, 2010, p. 31).

Lo anterior implica que el poder puede apelar más a los medios coercitivos cuando requiere de estos para legitimarse, mientras que la autoridad está del lado del reconocimiento de aquellos que están sujetos a la misma. Esto lo complementa Diker diciendo que “En relación con el problema que nos ocupa podemos afirmar, entonces, que el recurso a medios coercitivos en la escuela no sólo no expresa autoridad sino que haría todavía más visible su ausencia” (2010, p. 31). En otras palabras, el poder es una condición todavía inestable en el espacio escolar. Todavía más, cuando es el estudiante quién tiende a distanciarse de las formas sociales de poder que se dan en el contexto académico.

En últimas, la autoridad puede representarse como un modo particular de poder, uno que abarca una serie de relaciones amplias. Pero aquí es importante, presentar la autoridad, de

la manera como se intenta definir en el presente capítulo y que busca demostrar la investigación, cuyo significado está más próximo, fundamentalmente, a la idea de reconocimiento.

En ese sentido, de acuerdo con las interpretaciones que los dos autores mencionados hacen de las tesis de Weber, por ejemplo, no se hace ninguna distinción entre la dominación y la autoridad, no plantean sus diferencias y convergencias. Para los autores se trata de la misma relación.

Weber entiende el poder como “la posibilidad de que una persona o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun contra la oposición de otros participantes de la acción” (1985, p .45). No obstante, considera que es necesario un concepto más preciso ya que la imposición de la voluntad se puede dar por razones infinitas. Tal concepto es la dominación, definido como “la probabilidad de que un mandato sea obedecido” (1974, p. 43). En ese sentido para un autor como Zabłudovsky (1995), quien interpreta estos conceptos desde Weber, el poder es una concepción más amplia que la de autoridad, abarca más relaciones y situaciones. Este último, sería un caso especial del primero.

Por su parte, Max Webber en Zabłudovsky, (1995) plantea que la autoridad requiere de la existencia de dos relaciones complementarias entre sí: la dominación, que es la posibilidad de obtener obediencia por parte de otro u otros, y la sumisión. A partir de ellos establece tres tipos de dominación: la autoridad carismática cuando se obedece a una persona por algún tipo de poder, autoridad tradicional cuando se obedece porque tradicionalmente esta persona ha representado la autoridad. El tercer tipo de autoridad, se denomina autoridad racional o legal, en la que el poder para mandar está consagrado en una ley o reglamento para un determinado grupo.

Con relación al tercer tipo, es de mencionar que en la actualidad, la autoridad no se gana desde la legislación, a su vez, depende de las valoraciones y concepciones que la sociedad mantenga, por ejemplo, en el caso del espacio escolar, también de las actitudes de los educadores, pues, de acuerdo con Weber, la misión de ésta se centra no en mandar sino hacer crecer y sobresalir. Y tal planteamiento weberiano es vital porque abre la posibilidad de pensar en un tipo de actividad pedagógica alejada de las órdenes, más bien, de la posibilidad aprender y construirse a sí mismo, de tal manera, que el individuo que entró a la escuela, al cabo de su recorrido sea sobre saliente.

En términos Weberianos, la autoridad no se confunde con el poder. Mientras que el poder es la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia, la autoridad es la “probabilidad de encontrar obediencia, adhesión, dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para cualquier tipo de mandato)” (Weber, 1983, p.170).

Por su lado, está el aspecto sociológico del “tipo ideal” en Weber (1983). Es una construcción intelectual ideal y puramente racional, que en la realidad no se puede encontrar. A partir de ésta, se puede aproximar el significado, las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas del comportamiento que influyen en la acción como desviaciones del tipo. En palabras de Weber, “(...) la construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve... a la sociología como un tipo ideal, mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional” (1944, p. 7). Por esto, en el caso de la autoridad, el autor advierte que se trata de tipos ideales y que, por tanto, no es posible encontrar estas formas en la realidad, pero también

señala que tal clasificación funciona como principio para comprender las relaciones sociales a las que se refiere.

Bajo el soporte conceptual que supone esta construcción, se caracterizan las dinámicas de las relaciones de autoridad, el cuadro administrativo que las garantiza, sí es el caso, si se asocia con algo fundamental, también sus efectos sobre los individuos y la sociedad.

Ball (1987), a partir de los planteamientos teóricos de Weber, realizó un estudio etnográfico sobre el ejercicio de los directores de escuela. A pesar de tratarse del mismo cargo, él muestra como la autoridad puede ejercerse de distintas maneras y sus diversos efectos.

Por ejemplo, según su investigación, distingue entre el tipo interpersonal –carismático- y el administrativo –legal-, en el primero se privilegia el diálogo y la autonomía, al director no le interesan tanto los requerimientos legales y formales de la administración sino actuar a partir de las expectativas de los profesores, atendiendo más a la lealtad. En el segundo caso, la dirección se lleva a cabo a partir de la conformación de equipos diseñados en forma especializada y jerárquica, las decisiones deben ser oficializadas y consignadas mediante documentación escrita, las preocupaciones son definidas en términos de metas u objetivos, la tarea del director se somete a la correcta aplicación de procedimientos institucionales (Ball, 1987).

De lo anterior se infiere que el supuesto central en la investigación de Ball (1987), es que según sean los fundamentos de la autoridad así serán los efectos. Asimismo, se asume desde la perspectiva weberiana que es posible construir tipos de autoridad a partir de los fundamentos expresados. De acuerdo con las descripciones que aparecen en su investigación es posible clasificar y discriminar los siguientes tipos de autoridad escolar:

Autoridad legal o racional. Descansa en la creencia de la legalidad de los ordenamientos político administrativos estatuidos, y en los derechos que desde allí se otorga a quienes

deben ejercer la autoridad. Es de tipo impersonal, pues no importa quién ocupe el cargo, sino el cargo como tal, su competencia y las obligaciones que éste genera.

Autoridad tradicional. Se fundamenta en el carácter sagrado de las tradiciones vividas cotidianamente. En este caso, se obedece a los llamados por la tradición a mandar, además, estos se encuentran investidos por una autoridad que parte de la costumbre y la tradición de su comunidad.

Autoridad carismática. Descansa en lo extraordinario de un individuo, en sus características no comunes, destacando el heroísmo, la santidad o ejemplaridad. Se obedece a sus ordenaciones reveladas o creadas.

La jerarquía es un elemento que Weber no explicita pero que está presente en su concepción de autoridad, así como en los tipos, por ejemplo, en las relaciones padre-hijo, profesor-estudiante, ministro-funcionario, maestro-discípulo, etc. Es decir, a la legitimidad como elemento característico de las relaciones de autoridad, se le suma la jerarquización. Pero esto no implica un relacionamiento meramente coercitivo, pues la voluntad del dominado es necesaria. “Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad” (Weber, 1974, p. 170).

Por su parte, Zabłudovsky (1995) plantea que la autoridad no renuncia a la fuerza ni a la violencia, sino que éstas se ejercen con un sustento legítimo, minimizando la necesidad de mantener los medios de coerción en alerta constante. La absoluta carencia de voluntad, para este autor, sólo se da en la esclavitud.

Ante todo, en la autoridad legal y en la tradicional, al tratarse de relaciones jerárquicas, cada cual tiene un lugar y unos derechos/obligaciones asociados al mismo. Esto implica que el comportamiento sea previsible. No obstante, no es suficiente con ocupar un cargo y con lo previsible que ello supone, pues quien tiene el derecho a mandar debe ratificar y fortalecer su prestigio por medio de rituales (Zabludovsky, 1995). Además, responder a las exigencias y expectativas de quienes están sujetos a su autoridad.

Ahora bien, es posible afirmar que los dos primeros tipos de autoridad son propios de ordenamientos institucionalizados, y, que en este sentido, corresponden a la “autoridad tradicional”, mientras que la autoridad carismática, está asociada a la “autoridad individual”, categorías que se plantean en el capítulo siguiendo a Dubet (2007).

De otra parte, Zabludovsky analiza el concepto de autoridad de Weber, y distingue entre “autoridad formal” y “autoridad efectiva” (1995). La primera corresponde a un cargo que no tiene mayores efectos en quienes se supone están sujetos al mismo, en ésta los que hacen las veces de autoridades formales “(...) no toman las decisiones políticas sino que se limitan a participar en las ceremonias y rituales” (p.5) por lo que se trataría de un lugar que si bien está ocupado por una persona se encuentra vacío en la medida que su influencia o injerencia son apenas formales. La “autoridad efectiva”, por el contrario, sería aquella con efectos profundos para los que se hallan sujetos a la misma.

Asimismo, Weber relaciona, así, autoridad con legitimidad; los sujetos no obedecen a quienes no consideren legítimos según su juicio. De esta manera, la autoridad como creencia en la legitimidad es medida por la obediencia voluntaria (Sennet, 1982), sin olvidar que precisamente esa creencia se ve configurada y mediada por la historia y la cultura del grupo.

Así, hasta el momento se puede plantear de acuerdo con los autores revisados la autoridad debe ser pensada como el resultado de las relaciones que las personas establecen entre sí y que están unidos por vínculos que dan sentido a sus acciones posibilitando espacios de pertenencia. Lo anterior permite pensar la autoridad no solo como una acción desde el exterior, sino como el resultado de una red compleja de relaciones.

Para Gallo entender la autoridad no como algo objetivado, sino como producto del entramado de relaciones sociales y por lo tanto como parte de la cotidianidad de los sujetos, nos permite rescatar también las nociones de cambio y transformación, conflicto y equilibrio, para el análisis del poder y la autoridad.

Ahora bien, para Sennett, la Autoridad es un concepto que no puede analizarse aisladamente porque apunta a una *relación*. Vivir en sociedad implica soportar, sostener y apelar a un sistema de leyes que crean derechos y obligaciones, implica hacer “pactos” en torno a la ley. Esto es insoslayable y quiebra la esperanza imaginaria de una supuesta “libertad absoluta”. El libre albedrío supone libertad en torno al cumplimiento de leyes, de códigos y normas que nos hacen circular por un “mundo simbólico”. La relación de autoridad es inherente al *lazo social*, ya que se trata de una *relación contractual*.

En las dos citas que siguen, se encuentran algunos elementos a destacar, por ejemplo, el valor de la influencia que la autoridad ejerce sobre quienes la reciben; la imposibilidad de pensarla en términos de imposición; y el papel activo, es decir, la posibilidad que tiene aquel sobre quien se ejerce la autoridad de no hacer lo que se le “manda”. Si una sociedad quiere reproducirse como tal, debe montar algún mecanismo para controlar el proceso de socialización e individuación de las nuevas generaciones, que no puede quedar librado a un virtual proceso espontáneo. Éste es el sentido de las instituciones educativas en cualquier sociedad que busca ahuyentar los fantasmas de la desintegración. De acuerdo con los autores:

Dice Alexandre Kójeve (2005) que la autoridad “es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo”.

De acuerdo con Mommsen citado en Kojève lo que dice la autoridad “es menos que una orden y más que un consejo que se trata de una especie de llamada que, si bien no puede obligarnos a nada, sentimos la compulsión de seguirla incondicionalmente” (p. 16).

Como acto educativo, en la transmisión de una narración no importa sólo el contenido sino el acto de reconocimiento que hace el adulto del niño o del joven. En ese acto, la autoridad pedagógica, el adulto, autoriza, faculta, aprueba que un niño ocupe un lugar en esa historia.

“La diferencia estaría planteada en si ese acto se realiza con fuerza manipuladora o con pretensiones de adoctrinamiento o con el propósito de legar lo mejor que tiene en sus manos para que libremente ellos puedan recrear la cultura y su propia subjetividad al mismo tiempo”.

Es sumamente interesante el planteamiento de Sennett cuando dice que tememos y rechazamos tanto a las autoridades como a quedarnos sin ellas, a no tener puntos de referencias, a ser abandonados a nuestro albedrío a punto tal de no importarle a nadie lo que hacemos (Op. cit).

Sennett plantea dos rasgos para revisar el ejercicio de la autoridad: que sea *visible*, es decir, que pueda ser clara acerca de lo que se puede y no se puede, explícita acerca de sí misma y confiable acerca de sus promesas; y que sea *legible*, es decir, que la forma de hacer esa declaración sea abierta, que pueda dar cuenta de las decisiones que toma, de los criterios que las fundamentan y hacerse cargo de sus consecuencias.

La autoridad es una posición que se alcanza en el vínculo con los otros, en la tarea compartida que aborde cuestiones pedagógicas, cuestiones con las familias, cuestiones con los chicos. El papel de la autoridad es aquel en que los docentes justifiquen su presencia en el espacio escolar, acompañados de los estudiantes en la revisión de los contenidos, en la construcción del conocimiento.

La autoridad en la construcción colectiva de un proyecto común que aborda la tarea pedagógica, que reconozca a cada uno de los actores de la comunidad educativa y que genere espacios donde se sienten juntos a pensar la escuela que quieren.

Entonces, para empezar, hay que observar la escuela actual, hay que propiciar momentos de encuentros, hay que leer el Diseño Curricular, discutirlo con base en el diseño de esa escuela que se pretende. Al reelaborarlo institucionalmente, se contempla la evolución de ese espacio para mejorarlo.

Al abrir espacios de consenso, para la toma de decisiones en cuanto a la definición de un proyecto educativo que se centre en la enseñanza. De acuerdo con el ideal de esta, es una tarea que le atañe al docente, como tal, es la que legitima el ejercicio de la autoridad y proporciona un valor diferencial de frente a los estudiantes. “El docente debe ser alguien que se sienta autorizado a serlo, y como tal, sentirse capaz a su vez a autorizarles mundos a sus alumnos” (Pineau, 2009).

Para Max Weber en su obra póstuma *Economía y sociedad*, de 1922, distingue entre el poder, como capacidad general de obtener obediencia a una determinada orden, y la autoridad, como poder legítimo. Entre uno y otra hay un salto cualitativo. La existencia de la autoridad, para Weber, supone la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado y este asentimiento o consentimiento de los sometidos a ella se sustenta en una creencia en su legitimidad que, en última instancia, la asienta en el Estado. Frente a

la suposición de encontrar obediencia, se abren dos posibilidades: o la adhesión o la oposición; o el consentimiento o el rechazo. La dominación implica a cada instante la posibilidad de su impugnación: la negativa a reconocerla, el riesgo de que pierda su legitimidad (Revault d'Allonnes, 2008, p. 157).

Recordemos brevemente que Weber define tres tipos de autoridad: la *tradicional*, que reposa en la creencia del carácter sagrado de las tradiciones y de quienes dominan en su nombre. En este caso, la legitimidad proviene de haber enmascarado el hecho de que la tradición es una invención. La autoridad *carismática* se funda en la creencia según la cual un individuo posee alguna aptitud o característica que lo convierte en especial de acuerdo con las circunstancias históricas y que lo puede hacer apto para fundar un nuevo orden. Por último, la autoridad *legal racional* descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones instituidas por una ley y de los derechos de mando de aquellos habilitados por esas ordenaciones para ejercer la autoridad. Aquí, la obediencia a la autoridad no se produce porque ésta sea portadora de un valor intrínseco, sino porque fue instituida legalmente y porque quien ocupa el cargo fue designado y obra de conformidad con procedimientos preconstituidos.

Kòjeve (2005, p. 35), por su parte, en 1942 sostenía que solo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción real: únicamente se tiene autoridad sobre aquello que puede «reaccionar», es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, la representa, es activa y no pasiva. Es también un fenómeno esencialmente social, pues debe predicarse en una relación social o, más propiamente, dentro de un tipo de relación social que implica relaciones de dominación que suponen una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. Por eso, es preciso que existan por lo menos dos sujetos.

Entonces, según este autor, la autoridad «es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás sin que esos otros reaccionen contra él pese a que pueden hacerlo». En su

enunciación, lo mismo que en los planteamientos de Weber, se destaca que «por ser una forma particular de dominación que tiene como prerrequisito cierto consentimiento por parte de los dominados, excluye por definición la resistencia y el uso de la fuerza». La «reacción» nunca surge del campo de la posibilidad pura (nunca se actualiza): su realización destruye la autoridad. No reconocer la autoridad implica destruirla. Asimismo, este autor señala que la autoridad es perecedera: en cada momento, la posibilidad voluntariamente reprimida de la reacción puede actualizarse y, así, anularla. En definitiva, su ejercicio conlleva siempre un elemento de riesgo para quien la ejerce. La autoridad se ejerce «en acto».

Hasta aquí se ha desarrollado parte del objetivo, pues la investigación ha buscado revisar los constructos que permiten pensar las representaciones de la autoridad en el espacio de la educación colombiana, particularmente la escuela media. Es así como dicho objetivo gira en torno al análisis de las representaciones de autoridad escolar que, como ya se planteó páginas arriba, por ejemplo, según Moscovici “no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad y se determinan por las personas a través de sus interacciones” (Álvaro, 1995).

1.6 Autoridad y autoritarismo en el espacio escolar

En la actualidad persiste una percepción de crisis en la educación en general. Pero más aún en la relación docente, docente y su entorno. Estos actores se encuentran enfrentados a situaciones complejas, mientras cada uno de estos se resiste al cambio y se le dificulta la adaptación al espacio escolar. Una de las razones de la “crisis” es la autoridad, los maestros se encuentran desarmados ante las nuevas fracturas sociales que refleja el espacio escolar. “En la última década, la autoridad de maestros y profesores, o más precisamente su “crisis”, pasó a ser un tema de agenda” (Pierella, 2009, p. 32). En ese sentido, esta es una de tantas problemáticas por las que pasa la educación. Según Pierella (2009), son un ejemplo los casos de violencia escolar, la necesidad de elaborar códigos o manuales de convivencia, y

aparecen docentes que afirman: “No sabemos más qué hacer para que nos escuchen (...)” (p. 32).

Por consiguiente, de acuerdo con el aparato conceptual, dicha relación con lo que significa la autoridad es pobre o inexistente en la educación. La crisis deriva en que la mayoría de las ocasiones, los estudiantes desconocen las órdenes de los docentes, estas no son obedecidas. En consecuencia, la labor docente cuenta con muchas resistencias para su normal ejecución. El profesor no tiene poder.

Desde la perspectiva de un campo como el de las ciencias políticas, se puede hallar una contribución en Florio a la definición de autoritarismo. Para él es en general “(...) toda organización estatal cuyo régimen no es del tipo democrático liberal, o constitucional, o sea, donde el gobierno ejerce una autoridad opresiva que impide la crítica y restringe el ejercicio de ciertas libertades públicas fundamentales”. Más adelante continúa Florio afirmando que “Constituye una forma de Estado que, invocando el interés público, ejerce su gestión sin tener en cuenta las leyes constitucionales de un país y no permite ninguna oposición ni control a su línea política” (Florio, s.f).

No obstante, autores como Pierella, Bernal y Gualandi (2009), coinciden en que en la década de los años 70 y 80 del siglo XX, toma impulso el cuestionamiento a las figuras de autoridad constituidas, atribuyéndoseles aspectos de las personas autoritarias. En ese sentido, parte del papel crítico de las ciencias sociales estuvo encaminado al reconocimiento de la manera como la política ponía en el escenario a este tipo de figuras de carácter autocrático, que usualmente se asocian con el autoritarismo.

Como se ha venido constatando en el capítulo toda autoridad es sometida a una serie de valoraciones para ser aceptada a plenitud, pues, existen algunos grados de resistencia de

acuerdo con el contexto en el que se analice la cuestión. Por ejemplo, estas ideas tuvieron fuerte impacto en instituciones como la familia, la escuela y la iglesia, lo que generó dudas acerca de la compatibilidad entre la autoridad y la educación.

En el contexto escolar se lanzaron toda clase de críticas frente a la forma en que los docentes ejercían la autoridad. En el caso colombiano, se generaron toda clase de resistencias para la comprensión de la autoridad de quien desempeña la labor docente en el aula de clase, surgió la tendencia a desestimar la calidad de su formación y la capacidad profesional de los docentes para ejercer su liderazgo. Muchos de los motivos de inconformidad se relacionaron con el ejercicio de una disciplina demasiado estricta, otras veces severa.

Por ejemplo, Pierella (2009) afirma que autoridad se constituyó en un sinónimo de sumisión, de dominación, de jerarquías inquebrantables. El principal damnificado fue el proceso de aprendizaje de los escolares, pues, aquellos desmanes de los docentes con la autoridad, fracturaron el sentido de su práctica y afectaron la motivación de los estudiantes. En este punto de la historia, se reconoce que una educación sobre la base del miedo, dificulta el proceso de apropiación del sentido en el estudiante y además, limita lo creativo.

Según Pierella:

“(…) resulta bastante problemático ya que, si bien es cierto que perderles el “miedo” a las autoridades, interrogarlas, preguntarse cuáles son los fundamentos de las jerarquías puede resultar liberador, también es posible afirmar que aquello que permite la transmisión de elementos simbólicos y culturales es precisamente la autoridad delegada a quien “pasa un conocimiento” (Pierella, 2009, p. 32).

Para ella pasar conocimiento tiene que ver en este contexto con la construcción del propio yo, de uno mismo, por lo que constituye toda una serie de procesos con los cuales se

transmite la herencia cultural (Brígido, 2007). La idea opuesta se encuentra esbozada por Freire en la década de 1970 cuando plantea que la memorización tiene una profunda relación con el intento de llenar un recipiente vacío. En ese orden de ideas, contribuir a la construcción del conocimiento en el aula tiene que ver profundamente con la autoridad, no en el sentido de la obediencia o la sumisión sino con el reconocimiento a quien desempeña un papel regulador.

Ahora bien, se exaltó la necesidad de autonomía de los estudiantes, entendida como aquella facultad de razonar y actuar por sí mismo (Carson, 2006 citado en Bernal & Gualandi, 2009). A los estudiantes se le impone el reto de la construcción de su propio yo, cuyo proceso favorece la capacidad para ejercer autonomía en espacios externos al contexto escolar. En ese sentido, Carson (2006) sugiere fomentar dicha capacidad por medio de relaciones de trato igualitario entre docentes y discentes, con lo que se aporta a la construcción sobre todo, del espacio escolar. Estas ideas son similares a las que concebían Freire en la década de los 70 del siglo XX, pues para este, contribuyen a la distribución de las responsabilidades.

Estas propuestas fueron las apropiadas para las exigencias, ya que buscaban hacer partícipe al estudiante de su proceso académico y de la construcción del conocimiento en el aula. En ese sentido, Freire (1970) advirtió en su momento sobre el rol pasivo del estudiante en su propia formación y la manera en que el profesor era el poseedor de toda sabiduría. Algunos de los efectos de dicha propuesta, fomentaron espacios formativos sin docentes o sin mediadores, negando las fortalezas de los modelos en los que el conocimiento se apropia con la ayuda de maestros, de pares, etc.

Es decir, que ese espacio escolar también ha sufrido fracturas debido al cambio en los procesos sociales y culturales, en los que el rol del profesor ha sufrido transformaciones. Pues, empezó a negociar su autoridad en la medida de un conocimiento necesariamente apegado a la tradición y a las formas de la cultura reproducidas históricamente. En este

sentido, para Hanna Arendt “la crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el tiempo pasado” (1996, p. 205). Cada vez es más latente el hecho de que reproducir el pasado encuentra resistencias en las nuevas generaciones ajenas a la novedad tecnológica e informativa.

Adicionalmente, siguiendo con Arendt (1996) “La tradición no es portadora de la verdad, ni tampoco los que la transmiten, por lo que es preferible seguir exclusivamente la razón propia” (p. 516). Así que no es aceptable la autosuficiencia del docente, en otras palabras, su autonomía, como único condicionante para el ejercicio de la autoridad escolar, todavía más, cuando no está garantizado su papel en la necesaria conformación del estatuto social.

En contraste, aquella labor docente amparada en la tradición ha perdido terreno en el espacio de la escuela, por lo que los actores institucionales se enfrentan a los vacíos propios de una época de cambios drásticos en las características de la comunicación y de la legitimidad de sus actos. En relación con lo anterior, afirma Pierella que “En tiempos de crisis de la autoridad sostenida institucionalmente, adquieren fuerza los discursos que resaltan la importancia de hacerse a sí mismo, del hombre como forjador de su propio destino, del individuo como único responsable de sus logros y fracasos” (2009).

Mirando al pasado de la educación surge una contradicción innegable, se resaltó la importancia de la escuela y de la educación como espacios privilegiados para la transmisión del saber científico y la construcción del individuo. Pero además, a ese fenómeno se le sumó una exacerbación por el individualismo y la autoformación o el aprendizaje autónomo. Tal concepción se ha encargado de desdibujar, de desmitificar a los actores responsables de la formación, más aun, sin proporcionales nuevas herramientas para enfrentar los desafíos que esta institución enfrenta en esta época. Lo que se ve es una polaridad opuesta entre la sociedad y el individuo.

En este punto es preciso aclarar la comprensión de la relación sociedad-individuo. Tal como lo señala Elias (1987) en los estudios sociales siempre se presenta esta relación de manera diametralmente opuesta. Por un lado, está aquella en la cual el ser humano es el valor supremo: individuo autónomo, que depende de sí mismo, libre, con una personalidad cerrada, separado de los demás individuos, que puede conocer el mundo de afuera por sus propios medios y desde su propia experiencia –*homo philosophicus*–, de tal manera que no habría aprendizaje a través de, ni con los otros. Por otro lado, existe aquella que idealiza el conjunto social, los sistemas, sus funciones, las estructuras de roles posibles, y son los individuos quienes están totalmente subordinados y sujetos a sus estructuras. No obstante, esta dupla de términos debe superarse, pues la comprensión, la explicación de los fenómenos sociales pasa por el reconocimiento de que el individuo está inmerso en la sociedad y a su vez la sociedad están en el individuo, “(...) la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social” (Marx citado en Brígido, 2007, p. 79). En este sentido, Elias (1987) propone que no se les trate como entidades separadas, pues eso dificulta su comprensión.

Desde una mirada sociológica, el desconocimiento del sentido y funcionamiento de las instituciones lleva al incremento de dichas polaridades entre los elementos del sistema social. Por lo que es apenas razonable asociar a la figura autoritaria con la coerción propia del sistema institucional, mientras que el individuo desea habitar en un ambiente de entera permisividad. Siguiendo el planteamiento de las autoras (2009), la tensión autoritarismo-permisividad está vinculada con la tensión sociedad-individuo de forma indirecta.

Por ejemplo, en el espacio escolar la situación puede plantearse en el sentido en que las figuras autoritarias asumen que todos los individuos que integran una comunidad están sujetos a las instituciones, y en consecuencia, a quienes ejercen la autoridad legítimamente.

Los autoritarios se encuentran revestidos del poder que proporciona la institución social y garantizan el aprendizaje de estas relaciones jerárquicas.

Por su parte, los individuos permisivos asumen la inexistencia de un aprendizaje social, controvierten la necesidad de facilitadores del aprendizaje, negando el papel de lo social y de la cultura en el proceso. De esa manera, se suele caer en la negación de los aprendizajes longitudinales, y en la importancia de los inventarios de saberes existentes acumulados socialmente.

En desfavor de los anteriores planteamientos teóricos, se juzgó como negativa la concepción de autoridad en el espacio escolar. Aquellos que promulgaban el no autoritarismo cayeron en la permisividad. Para Bernal & Gualandi la permisividad es “la presión sociopolítica que ha influido en la tendencia a relacionar autoridad con autoritarismo y a considerar que sólo es acorde a la democracia un clima social permisivo, sin normas ni autoridad” (2009, p. 516). Por ello, se puede comprobar la estrecha resistencia que ofrecen los conceptos, pues, se han venido sustituyendo accesoriamente uno por el otro, sin comprender plenamente sus significados. Así, “La compleja tarea de democratizar la educación erradicando los “vestigios del autoritarismo” colocó a la “autoridad” en el lugar de aquello que había que eliminar” (Pierella, 2009, p. 32).

Ahora bien, autoras como Bernal & Gualandi (2009) proponen las “figuras autoritativas”, cuya fuerza y representación social parte del saber, del conocimiento como requisito para ostentar una autoridad. Esta postura intenta mediar entre lo que se comprende por autoridad a ultranza y permisividad. La labor central del concepto es rescatar el papel de las figuras de autoridad en la educación, pero como el término “autoridad” está tan viciado y a su alrededor existen desconfianzas e incertidumbres, la figura autoritativa parece ser el concepto con el que diferencian autoridad de autoritarismo.

Entonces, para comprender mejor el rango de uso de la figura autoritativa, las investigadoras se apoyan en la siguiente afirmación “el reconocimiento de la autoridad del educador es tan importante como el reconocimiento de la dignidad de todos los sujetos que protagonizan la educación” (Renaut, 2007, p.14 citado en Bernal & Gualandi 2009, p. 518). En ese orden de ideas, el verdadero sentido de la autoridad del docente se refiere sobre todo al saber; en términos de Bocheński, dicha autoridad es epistemológica, antes que deontológica, lo que no excluye que los profesores den algunas órdenes, aunque esta tarea se subordina a la formación del sujeto y a la construcción de conocimiento.

1.7 Las representaciones sociales.

Uno de los campos clave en los estudios sociales modernos, cuya función primordial es contribuir a la edificación de la teoría social, es el concepto de las representaciones sociales. Particularmente, esta categoría de mediados del siglo XX surgió en el campo de la psicología discursiva, allí se construyó la relación existente entre las actividades en las que se evidencia casi cualquier práctica humana con las actividades mentales que desarrolla un individuo. Por ello, la construcción de una teoría de las representaciones sociales, inicialmente, se asoció con el paradigma individualista y con el reduccionismo cognitivista. Esto se presenta debido a que uno de los puntos de partida de la obra de Moscovici, es la dicotomía expresada en el surgimiento de la sociología, a saber: “hombre-sociedad”, dicho de otro modo, la relación u oposición entre individuo y sociedad. Tal concepción es heredada de la división del trabajo propuesta por Durkheim en el nacimiento de estas dos disciplinas humanísticas, esto es, la Psicología y la Sociología.

De acuerdo con Moscovici, La categoría de Representación está basada en categorías y procesos mentalistas, la propia noción de representación deviene de esos desarrollos

mentalistas del siglo XIX y XX. Para estudiar esta relación de manera más concreta se desarrollaron elementos complementarios al concepto, como por ejemplo, los procesos de anclaje y objetivación (Parker, 1989; Ibáñez, 1992; Potter y Edwards, 1999). Nuevamente, debido a que en el surgimiento de las disciplinas que abordaban lo social, fue necesario el uso de conceptos que pudieran aterrizar y evidenciar las formas en las que se pone de relieve el discurso y su relación con los actos humanos. Aquí, se ponen de relieve a cuatro tendencias epistémicas principales que contribuyeron a moldear la categoría: Émile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl, Jean Piaget y, por último, Sigmund Freud.

Ahora bien, antes de presentar algunos aspectos fundamentales de la discusión actual de la teoría de las representaciones sociales, vale la pena introducir al lector a algunas de sus definiciones y premisas básicas. De acuerdo con la “representación histórica” que Moscovici (1998) construye para esclarecer las influencias que lo llevaron a desarrollar una propuesta teórica de las Representaciones Sociales.

Es a propósito de los estudios realizados por Freud que Moscovici publicó un texto que marcó la pauta en el estudio de las representaciones sociales, se trató de una investigación sobre la representación social del psicoanálisis, el cual tuvo para ese momento una buena recepción entre el público francés, con el título: *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Allí fue donde el autor compartió la teoría de lo que se constituyó en un campo novedoso de investigación al interior de la psicología social (Rodríguez, 2003). Para este mismo autor, “la representación social no es otra cosa que un producto de la era moderna” (p. 56). Su surgimiento fue posible, en parte, por el desarrollo del sistema de las ciencias y por los procesos de difusión que posibilitaron la construcción de objetos mentales a los que hoy por hoy se les denomina “Representaciones”. Resulta que fue en gran medida, el desarrollo y la repetición de los métodos positivistas en las ciencias sociales a lo largo de varios siglos, los que posteriormente, en particular, el siglo XX, permitieron enfocar la orientación de la investigación en paradigmas centrados en el individuo, como los propios de los métodos cualitativos.

En relación con lo anterior, se deriva la estructuración de un nuevo sentido común cuyos fermentos para el análisis, es decir, los elementos que nutren de forma directa el desarrollo de métodos más individualistas devienen del saber científico. Dicho de otro modo, esos paradigmas han surtido fases de ensayo y error que han permitido afianzar creencias y conocimiento. Por ejemplo, uno de los centros de los métodos propios que abordaron la Representación, los elementos que aporta el lenguaje, lo dicho, más adelante, la naturaleza del discurso.

En ese sentido, Moscovici apunta a la naturaleza lingüística de la representación, ya que no puede ser entendida como un simple vulgarismo o, quizás, como una distorsión de los contenidos científicos, sino que son procesos creativos de reelaboración de los mismos (Moscovici, 1984b). De allí que el lenguaje adquiera un nuevo lugar protagónico en la elaboración del constructo.

Sin embargo, las Representaciones Sociales también se caracterizan de manera más puntual como aquellas entidades que operan en lo mental y que facultan no solo el entendimiento, sino también, la comunicación y la actuación cotidiana. Lo anterior quiere decir que las representaciones sociales son conjuntos más o menos estructurados de nociones que configuran las creencias, las imágenes, las metáforas y actitudes con las que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1984).

De lo planteado hasta acá, es esta última forma de concebir las Representaciones Sociales la que ha tenido más eco en la investigación empírica y en las disciplinas etnográficas en las ciencias sociales. La teoría de las Representaciones Sociales pretende estudiar una dicotomía de relaciones, desde los conceptos de objetivación y el anclaje se pretende

bocetar la forma del pensamiento social, y aquí se enfatiza en la naturaleza social del pensamiento y la importancia del pensamiento en la vida social.

En ese sentido, (Cfr. Moscovici citado por Duveen, 2001, p. 12). Una Representación Social tradicionalmente ha sido comprendida como un constructo que refleja un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: por un lado, establecer un orden que le permita a los individuos tener pautas de orientación y administrar su mundo material y social, por otro lado, entender el lugar que ocupa la comunicación en lo social, así como lo que socialmente se privilegia en la misma, entre los miembros de una comunidad. Por ello, es que se afirma que en el código de la comunicación es donde se nomina, se nombra y se clasifica los diversos aspectos del mundo y de la sociografía tanto individual como grupal, es decir, socio-cultural.

Con lo hasta ahora abordado de algunos de los planteamientos de Moscovici, se puede afirmar que las representaciones cumplen dos funciones principales:

a) “Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que encontramos. Les otorgan una forma definitiva, las localizan en una categoría y gradualmente las establecen como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas” (Moscovici, 1984a, p. 22).

b) Prescribir, en el sentido de que “se nos imponen con una fuerza irresistible. Esta fuerza es una combinación de una estructura que se nos presenta antes de que empecemos a pensar y sobre una tradición que nos marca qué debemos pensar” (1984a, p. 23). Las representaciones son sociales por su carácter compartido, su génesis en la interacción y sus funciones en los grupos sociales.

Por su parte, de acuerdo con la perspectiva en la que Jodelet (1984) lo entiende, lo social interviene de diversas maneras: por el contexto concreto en el cual están situadas las personas y los grupos, por las características de la comunicación que se establece entre los actores, por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural. También, por los códigos, los valores, las ideologías ligadas a las posiciones o arraigos sociales específicos. De otro lado, fue Moscovici quien señaló la existencia de dos mecanismos para comprender mejor una representación: la objetivación y el anclaje. Estos sirven para explicar la manera en que lo social transforma un conocimiento en representación y a su vez la forma en que ésta representación transforma lo social. Con dichos aspectos explicó los procesos que intervienen en la construcción de una representación social.

De los acercamientos realizados hasta ahora, interesa revisar aquí la concepción que las teorías aportan en cuanto al significado de imaginación cultural. Muchos de los planteamientos de las ciencias sociales de principios de siglo XX buscaron indagar por la construcción cultural de los objetos que pueblan la esfera social. Los autores hasta ahora abordados se centraron en el análisis de objetos, o representaciones sociales con una historia larga, como el género, la sexualidad, la mujer, el matrimonio, la enfermedad y la locura, entre muchos otros, con los que buscaban hacer visible el comportamiento de los grupos sociales y la forma con la que determinaban una construcción cultural.

En lo relativo a la historia, también es preciso revisar aquellas condiciones y acontecimientos sociales que determinaron la forma que presentaban determinadas representaciones a través de su proceso histórico. Aquí se habla de las condiciones y acontecimientos sociales y políticos, donde las representaciones que prevalecen tienen un corto plazo de significación para la vida social pero ayudan a entender la manera en la que se moldea una. “Los temas característicos de este campo giran alrededor del conflicto social, tales como la desigualdad social, la xenofobia, los conflictos nacionales, los

movimientos de protesta, el desempleo, el aborto, el debate ecológico y el movimiento feminista, entre muchos otros” (Rodríguez, 2003, p. 57).

1.7.1 La naturaleza social de las Representaciones.

En la elaboración del concepto de representaciones se destaca el hecho de que su naturaleza social se desprende de un doble factor, a saber, ser elaboradas por un grupo social determinado y a su vez la capacidad de ser compartidas por el mismo. De la misma manera, se señala que las Representaciones Sociales son reelaboraciones o construcciones activas en los procesos de comunicación e interacción cotidianos. Sin embargo, las revisiones críticas de la teoría han puesto en duda el aspecto social de la representación y su carácter de construcción activa determinada socialmente.

Por ejemplo, se juzgó desafortunada la sustitución del término de colectivo por el de social, porque contribuyó con la pérdida de los vínculos entre representaciones y procesos sociales (grupos sociales de larga duración, estructuras sociales, estructuras de poder, producciones ideológicas, etcétera) (Ibáñez, 1988). Para este autor, lo social en la teoría de las representaciones sociales se reduce a la suma de producciones individuales. Como se advierte, esta crítica se aplica sobre todo a la estructura y organización de los estudios de corte empírico, más que a los planteamientos y a los desarrollos teóricos recientes. A lo largo de la evolución de la teoría se encuentran diversas definiciones e hipótesis que problematizan la noción de consenso en las representaciones sociales.

1.7.2 El consenso, un aspecto de las Representaciones sociales.

Las representaciones implican significados compartidos y son expresiones de consensos grupales, pero no siempre sucede así ni en el mismo grado (Rose et al. 1995). En sus formulaciones, Moscovici (1988), Doise (1991) y Abric (1993) reconocen la manifestación de formas diferenciadas dentro una misma representación social. No obstante, de acuerdo con los estudios empíricos, más que todo aquellos de carácter cuantitativo, condensan, esto es, que reagrupan el concepto de consenso en una sola designación, y por lo mismo, tienden a desconocer la posible coexistencia de temas opuestos en una representación.

De acuerdo con Rose, et al., lo anterior también atribuye fenómenos a las consecuencias que esto tiene para el funcionamiento de las representaciones en la vida social (Rose, et al., 1995). Muchos de estos estudios cuantitativos y otros de corte etnográfico operan metodológicamente con una definición estática del concepto de representación social y tienden a presuponer la existencia de consensos más que a su extracción para el análisis empírico (Cfr. Potter y Wetherell, 1987).

Por ejemplo, el procedimiento metodológico al que se recurre en el intento por detectar y describir una representación social pasa por recoger y analizar una serie de materiales discursivos producidos por individuos particulares, el cual resulta problemático. Moscovici (1988) aclara que se debe asociar al consenso que caracteriza a las representaciones sociales con algo dinámico. Esto no significa necesariamente la uniformidad y tampoco excluye la diversidad:

“La representación asume una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna pretensión de uniformidad, donde la incertidumbre como los malentendidos son tolerados, para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular” (Moscovici, 1998, p 54).

Por ahora, la teoría de las Representaciones Sociales desarrolla herramientas teórico-metodológicas para distinguir tipos de representaciones, para valorar las diferencias de “fuerza” o “eficacia simbólica de las representaciones”, así como sus tendencias de transformación. En este afán Moscovici (1988) distingue tres clases de representaciones en el siguiente orden de acuerdo con lo expresado por Rodríguez (2003):

- 1) Representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas.
- 2) Representaciones emancipadas, que se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos.
- 3) Representaciones polémicas, aquellas que son expresadas como aceptación y resistencia y creadas en conflictos sociales.

Por otro lado, la hipótesis de Abric (1993) plantea que cualquier Representación está hecha de un código central y un entramado de elementos periféricos que le otorgan cohesión y legitimidad a los grupos sociales y a sus producciones discursivas. De ahí, que el núcleo central de la representación sea estable, coherente, consensual, él también plantea que dicho proceso está influido por las construcciones de la memoria colectiva del grupo y de su sistema de valores. Esto es a lo que Abric (1993) se refiere canónicamente como temas colectivos.

Mientras que por otro lado, el sistema periférico de las representaciones contextualiza permanentemente las determinaciones normativas, por eso, el resultado lo constituye el dinamismo y pluralidad que adoptan las representaciones y que faculta una variación de estas en el plano individual, dicho de otro modo una representación en términos de la prácticas sociales se desenvuelven en las relaciones de centro periferia y viceversa. Asimismo, esta diferenciación entre elementos periféricos y núcleo central tiene por objeto

orientar los procesos de transformación de las representaciones sociales. Particularmente, el autor distingue entre tres procesos de la siguiente manera:

- a) La transformación de resistencia donde los elementos que cambian son solo periféricos.
- b) La transformación progresiva que ocurre cuando el núcleo central es modificado por la integración de nuevos elementos sin fracturarse el sistema central de elementos.
- c) La transformación total.

Por otra parte, Doise también intenta evitar una definición de las representaciones como consenso y acepta la posibilidad de variaciones individuales en términos del constructo. En este sentido, afirma más que opiniones consensuales, las representaciones sociales son: “principios organizadores de posiciones que se adoptan respecto a referencias comunes, y a menudo permiten una gran variación entre los individuos” (1991, p. 198). Las representaciones entonces son ideas, máximas o imágenes que en cierto sentido son virtuales o implícitas.

Así, el principio de organización al que atiende reduce la ambigüedad y la polisemia que constituye las ideas, las imágenes y las hace relevantes en un contexto social determinado.

En ese sentido, desde el punto de vista de Moscovici y Vignaux (1994, p. 160) hay una profunda analogía entre éstas dos hipótesis: ambas tocan los problemas de cómo las representaciones son generadas y se transforman. Los resultados de estudios empíricos muestran claramente este carácter múltiple y diferenciado de las representaciones. Se encuentran representaciones que parecen gozar de mayor legitimidad y que están construidas en términos factuales, representaciones que se construyen deliberadamente

mediante justificaciones y críticas, así como representaciones que abiertamente subvierten y particularizan sentidos dominantes.

Este reconocimiento de que no todos los contenidos de las representaciones sociales sobre un objeto determinado gozan de un nivel homogéneo de aceptación es fundamental para la evolución del concepto. Si bien es importante reconocer los aspectos comunes y consensuales de las representaciones, se impone evitar su idealización.

1.8 La educación en escuela colombiana.

En general, la educación en Colombia ha pasado por diversos escenarios de transformación. En la actualidad es un escenario convulsionado en el que los actores, sus roles, sus funciones y todas las actividades que se desempeñan pasan por reflexiones. Por ejemplo, la finalidad del espacio educativo, sus objetivos y sus consecuencias, también, es recurrente el tema de la calidad educativa y de los procesos necesarios para generar experiencias de educación acordes con la época, además, el tema de la autoridad de los distintos actores y el entendimiento que se debe tener de la misma con arreglo a las situaciones y los eventos que se dan en el escenario educativo.

La educación se analiza y problematiza desde la perspectiva social, tecnológica, pedagógica, comunicativa, entre otros, etc. Aquí, particularmente, se enfocó el estudio a la comprensión de las representaciones sociales de la autoridad que surgen en algunas prácticas sociales de los estudiantes de escuela media. Es de aclarar que esta búsqueda significa el esfuerzo por comprender diversos fenómenos que ocurren en el escenario de la educación en relación con la autoridad y la manera como se la representan los actores escolares, sobre todo, los estudiantes.

La escuela es una de las principales experiencias de interacción que hace tangible el proceso de socialización primaria cuyo entorno se convierte en un espacio de práctica enriquecedor para el ejercicio de la autoridad. No obstante, los padres y docentes cumplen el rol de modelos fundamentales en la formación socio afectiva. Dicha relación aparece cuando ofrecen pautas de comportamiento y vinculación emocional, verbalizan y hacen visibles los sistemas de creencias y valores por medio de sus prácticas sociales y los discursos de la autoridad.

Por ejemplo, En el espacio educativo la autoridad está por todos lados, pero se cuestiona su ausencia o lo opuesto, su exceso. Particularmente, cuando se denuncian sus excesos y su invisibilidad, se hacen esfuerzos por calibrar y mejorar su práctica. Aunque lo habitual sea lamentarse, esto es común, lo difícil es encontrar los puntos de fuga y las soluciones eficaces. De acuerdo con la literatura, algunos comportamientos se reconocen como autoritarios mientras que otros son considerados más laxos, es natural que se confunda autoridad con miedo o respeto, por ello, algunas prácticas buscan responsables o culpables.

De ese modo, la autoridad escolar no puede pensarse de manera aislada, tampoco puede tratarse términos esencialistas, ni reducirse exclusivamente a la disciplina, al proceso disciplinario, o al manual de convivencia. También, debe vincularse con la familia y a la sociedad en general. Así, este se convierte en el verdadero reto de la labor del docente en el aula, ofrecer otras miradas y reflexiones en la experiencia en el aula. Por ellos Victoria Camps destaca que:

“A pesar de las circunstancias cada día más negativas e irreconciliables de nuestras sociedades, es necesario que la esperanza en la educación prevalezca sobre los intereses netamente egoístas de los medios de comunicación, de la política y de la

vida comercial. Familia-escuela y Estado deben contar con la suficiente fuerza simbólica para hacer del niño un ciudadano responsable, en donde existe un conjunto de valores, actitudes y maneras de actuar que no se aprende si nadie se toma la molestia de enseñarlo” (Camps, 2008, p. 15).

De lo contrario, la vida social se convertiría en un caos, si hay ausencia de reglas, en la que cada cual hace lo que quiere, algunos criterios sociales comenzarían a desestabilizarse. Es allí donde la escuela puede convertirse en una institución mediadora pues de lo contrario devendrá en irremediable violencia.

Como lo expone Guillot en *La autoridad en la educación* “La crisis de la autoridad se manifiesta en el seno de las familias, en las instituciones escolares, en el recelo hacia los poderes... La crisis de autoridad es una crisis de humanidad. Para este autor salir de la crisis es salir de la inhumanidad” (2007, p.12). Lo que significa que las crisis de la familia afecta la construcción de un sentido y concepto de la autoridad, todavía más, si ese espacio académico se queda sin las herramientas para organizar lo social y lo cultural en el contexto pedagógico.

Por esa misma vía, lo que se conoce como La autoridad pedagógica es una noción compleja en la medida que se entrecruzan en forma heterogénea las diversas dimensiones de la educación. Posiblemente, sea esta la complejidad la que hace que sus sentidos sean difusos. En el espacio de la educación, la agencia social de los profesores es la de señalar más aquello que no es la autoridad, que lo que es efectivamente o lo que se puede interpretar.

Cuando se habla de autoridad en la escuela, se piensa que está en crisis, se observa una visión desalentadora ante el manejo de esta y se delega al orden jerárquico en el contexto escolar “otros la abandonan a su suerte en tiempos difíciles argumentando que ya nada puede sostenerla, con cierta melancolía resignada, o bien dejándose llevar por un

individualismo irresponsable... Es que hablar de autoridad es también hablar de lazos, relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio de vivir juntos” (Greco María Beatriz, 2012, p.5).

Según Camps en el texto: *Crear en la Educación* enfatiza “La dejación de la autoridad, que siempre tiene que ocupar un nivel superior para poder enmendar y corregir los errores e indicar que se debe hacer, no solo desemboca inevitablemente en la permisividad y en el todo vale, sino que refleja un acierta inmadurez” (Camps, 2008, p. 29). Luego, la autoridad forma parte y encabeza la lista de valores que hacen al individuo, pero esto no es suficiente, es necesario proponer nuevas condiciones de relación social.

Entonces, centrarse en la dinámica de los actores y su interacción en las comunidades educativas no implica un sinónimo de desconexión con el contexto social, en la medida en que estos espacios escolares se encuentran atravesados pero no necesariamente determinados por una realidad más amplia. Siguiendo a Gallo (2011) “Las interpretaciones de los sujetos no hablan solamente de sí mismas, sino también de fenómenos más amplios y generales”, de acuerdo con sus palabras, de la forma en que estos fenómenos sociales son percibidos por los actores escolares. En este sentido, la búsqueda de significados y representaciones no debe hacer olvidar que estos se insertan en un marco más amplio, que son producto de la historia social de los sujetos y que sobre ellos actúa el peso de estructuras sociales complejas (Gallo, 2011, p. 22).

En su exposición también comenta acerca del trabajo docente en la enseñanza pública, de la manera como está expuesto a un momento de crisis en lo referido al manejo de la convivencia y particularmente en la educación secundaria, ante la pérdida de la autoridad. (Gallo, 2011, p. 22). En esa medida los actores escolares, en especial los profesores, están vulnerables frente al ejercicio pedagógico de la convivencia en la escuela secundaria en Colombia. Por ejemplo, existe la creencia de que un docente ejerce la autoridad a través de

los gritos, todo lo contrario, es aquel que usa la palabra, el que busca por todos los medios posibles, hacerse explicar para que todos lo entiendan, dominar la comunicación.

Por su parte, la molestia de los estudiantes en los actos cotidianos frente a la desmotivación en su proceso formativo exige despertar, recuperar y aprender nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. De procedimientos de ensayo y error para el reconocimiento de estrategias didácticas que motiven el interés de los estudiantes y la adhesión a las propuestas pedagógicas del docente.

En contraste, el docente tiene como misión transformar su propio ejercicio de la autoridad pedagógica en los espacios pedagógicos del colegio. Asimismo, con el dominio de la comunicación para ejercer la autoridad desde este referente y no del de actor con autoridad, en el aula junto con los estudiantes, sin imponerse por el ejercicio de la fuerza o la violencia simbólica, la renuncia a la omnipotencia y a moldear al otro, por el afán del control y poder.

En Colombia la relación escuela y autoridad constituye un tema de estudio de la educación, lo que genera la preocupación por analizar la manera en que la autoridad se ejerce o se impone, dejando de lado la complejidad que asumen las relaciones de autoridad en el interior de las escuelas. Además, hay que tener en cuenta que, “por su propio origen (la escuela de la modernidad surge con la modernización de los Estados-nación), la relación entre sistema educativo y Estado suele aparecer como prioritaria en el análisis para entender la lógica y el sentido de otros aspectos más específicos de la escuela, entre ellos el problema de la autoridad (Fantani, 2004, p. 9)

Philippe Meirieu, en su libro *Frankenstein educador*, usa la metáfora de la fabricación para plantear la necesidad de hacer una “revolución copernicana” en la educación. Señala que lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se

oponga. Y en ese sentido, quienes educamos deberíamos renunciar a la pretensión de ocupar el puesto del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar, por lo cual es totalmente imprevisible. Plantea que hacerles lugar a los niños en nuestro mundo es ofrecerles los medios para ocuparlo. Ofrecerles y no imponer. Crear espacios de seguridad en los que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo.

“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 2003b, p. 298).

En todo caso, lo que resultó fue que los niños fueron excluidos del mundo de los adultos, se les restringió del mundo de la vida, esto lo explica precisamente Rousseau cuando sostiene que parte de la educación busca proteger ese estado infantil del que se supone adolece todo adulto. Ellos (los niños) se encuentran entregados a sí mismos o bien a la tiranía del grupo en el que socializan, en contra de este hecho, dada superioridad numérica del colectivo, ellos no pueden huir para cualquier otro mundo, precisamente porque el mundo de los adultos les ha sido interdictado. La reacción que se ha comprobado en los niños tiende a ser el conformismo o también la delincuencia a escasa edad, frecuentemente, lo que se constata es una mezcla de ambas.

En ese sentido, Arendt emprende el estudio de una genealogía de la autoridad y distingue entre autoridad legítima, la cual parece haber desaparecido de nuestro mundo, y el autoritarismo ilegítimo, que resalta justamente la pérdida de sentido de la autoridad en el mundo contemporáneo. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Dice Tenti Fanfani: "... En el origen de los sistemas educativos modernos, la autoridad del maestro se afirmaba como una especie de "efecto de institución". El acto del nombramiento en un "cargo" o una "cátedra" de la escuela oficial (es decir, reconocida por el Estado para ejercer la función educadora) generaba esa consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de crédito. Por el solo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir... En la primera etapa del desarrollo de los sistemas educativos modernos, en general la autoridad era más un efecto casi automático de la institución que un mérito personal" (Tenti Fanfani, 2004).

Otro tema para reflexionar es la autoridad reglamentaria. Hay una serie de derechos individuales que surgen en diferentes lugares del mundo y que la gente los invoca para hacerse respetar. "Las nuevas generaciones, tanto en el seno de la familia como en la escuela, tienen ahora derechos definidos (a expresarse, a participar en la toma de decisiones en asuntos que les competen, a proveerse de información, a su identidad, etcétera). En este contexto, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función. Para ello, debe emplear nuevos recursos relacionados con la capacidad y la disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la argumentación racional, etcétera".

1.8.1 Estudios sobre la autoridad en el aula de clase.

Los estudios sobre la autoridad en el espacio escolar cuentan con una historia respetable, de más de 30 años. De todas formas, los campos que más han abordado el estudio de la

cuestión son: las teorías sociales, las ideologías sobre educación y los estudios cualitativos (Pace y Hemmings, 2007). De acuerdo con las autoras son estos tres marcos desde los que se han hecho consideraciones teóricas y/o estudios relacionados con la autoridad. En otras palabras, desde estos campos se han aportado elementos para el desarrollo de investigaciones de la autoridad en el aula de clase, no obstante, todavía hay muchos espacios de análisis y variables que abordar. Esto porque siguiendo a Pace y Hemmings ninguno ha tomado el estudio del constructo de forma directa, más bien, como un tema lateral o ligado con otras problemáticas, sin enfatizar en las características con las que se manifiesta en la escuela, por lo que concluyen que faltan más investigaciones sobre la autoridad en el aula de clase (2007, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, Pace y Hemmings denominan “*bodies of literatura*” a los tres ejes de análisis mencionados arriba, y plantean sus importancia para llevar a cabo estudios sobre la autoridad en el aula. Por un lado, las teorías sociales proporcionan aquellas definiciones fundamentales y básicas para distinguir la autoridad de otro tipo de relaciones sociales, entre ellas el poder, o el autoritarismo con el que se suele confundir frecuentemente. Por otro lado, la concepción de las ideologías sobre la educación faculta ubicar esos contextos históricos, las luchas políticas y los aspectos de la formación que inciden sobre las relaciones de autoridad en el ámbito escolar. Por último, los estudios asociados con los métodos cualitativos permiten ilustrar las complejas realidades en el aula y la manifestaciones en las relaciones profesor-estudiante.

A modo de aclaración, las autoras enfatizan en la importancia de una definición del concepto para abordarlo. Consideran que la autoridad en la escuela es “(...) *a social construction constituted by interactions between teachers and students that are variable in*

their forms and meanings, and are shaped by contextual factors” (Pace y Hemmings, 2007, p.5).

En cuanto a los precedentes para la construcción teórica de esa definición del concepto de autoridad, las investigadoras empiezan por considerar el planteamiento de Haywood Metz

“Authority is distinguished [...] by the superordinates’s right to command and subordinate’s duty to obey. This right and duty stem from the crucial fact that the interacting persons share a relationship which exists for the service of a moral order to which both owe allegiance” (1978, p. 26).

De acuerdo con Metz, la autoridad se caracteriza por el derecho de los superiores a mandar y el deber de los subordinados a obedecer. Esto sucede de esa manera en parte por la interacción latente frente a mandar y obedecer. Pero también plantea que eso ocurre dentro de un orden moral en el que se construye el grupo social en torno al deber de la lealtad. En otras palabras, los participantes se organizan en torno a la mutua lealtad.

Metz (1978) no describe puntualmente el orden moral al que se refiere, la única pista que proporciona se relaciona con lo difuso que puede ser como el sentido de la vida de una sociedad tradicional lo es. Otros autores como Hemmings y Selnic, citados en Pace y Hemmings (2007), proponen que el orden moral está conformado por una serie de propósitos compartidos, valores y normas dirigidos a mantener juntos a los individuos y así realizar las metas institucionales.

De acuerdo con esto, el derecho legítimo de una persona a impartir órdenes surge en el instante en el que quienes obedecen aprueban y adhieren a dicha legitimidad, por ello lo consideran una figura de autoridad. Así, las directivas las cumplen o ejecutan porque

quienes las realizan consienten ello. Entonces, unos tienen la legitimidad para guiar a los otros que están de acuerdo en con la manifestación en concreto de ordenamiento social. No obstante, Peace y Hemmings (2007), mencionan que cuando el orden moral que hace posibles estas relaciones se pone a prueba o surge la duda de legitimidad o se controvierte, la autoridad se torna inestable.

Por su parte, en lo relativo a las ideologías sobre educación, Peace y Hemmings (2007), toman en consideración aquellos movimientos sociales y políticos que han incidido y transformado históricamente el currículo y algunas características de la educación en Latinoamérica. Por ejemplo, los movimientos que buscan escuelas más igualitarias, los anti-semitas y feministas, quienes han ubicado a la escuela y su formación como espacio de exclusión por excelencia. En el caso de Colombia, ideologías políticas como las conservadoras y liberales también han tomado postura, a veces abogando por otorgar mayor poder y control al profesor y en otras, todo lo contrario, legitimando la voz de los estudiantes. Alrededor de estas últimas, se ha determinado la forma en que han transformado no sólo el currículo sino también el marco jurídico que ha reconocido derechos a los jóvenes que antes se hubieran negado.

Todas estas luchas políticas e ideológicas han derivado en la abundancia de discursos sobre lo que debe entenderse por autoridad en el espacio escolar, pero algunos de esos discursos han sido criticados por la ausencia de estudio serio y disciplinar, la falta de elaboración y concreción teórica al respecto. En todo caso, el desarrollo de propuestas de elaboración y entendimiento de la autoridad en el aula y su contraste frente al autoritarismo es deficiente, estos estudios no tienen el alcance necesario para explicar los fenómenos que se manifiestan. De todas formas, la ideología en lo relativo a la educación, hay proyectos de escuela que han construido pedagogías, cuya práctica ha buscado transformar las relaciones en el aula. Un ejemplo particular en América Latina es la pedagogía crítica de Freire, que le han dado un lugar protagónico al estudiante como sujeto político y poseedor de conocimiento.

En ese orden de ideas, el análisis de este estado del arte que exponen Peace y Hemmings (2007) permiten inferir que las pocas investigaciones existentes, cuyo objeto sea la autoridad en el aula de clases todavía están por desarrollarse. En especial, aquellas que exploran si han surgido concepciones diferenciales entre autoridad y autoritarismo en la escuela colombiana.

Por el lado de lo metodológico, se confirma que la mayor parte de las investigaciones se realizan desde la perspectiva de los estudios cualitativos. Los métodos de estudio han buscado dar cuenta de relaciones que aparecen en el espacio escolar y las características que las determinan. La mayoría de las veces se acude a la entrevista como instrumento para sacar a la luz las creencias de los actores escolares. En ese sentido, lo cualitativo se ha centrado en observar relaciones cercanas al concepto de autoridad como el poder, también, las evidencias de la complejidad de la dinámica de las relaciones en el aula de clase. No obstante, no han asumido la autoridad como el centro de investigación y todavía menos, su contraste con el de autoritarismo.

1.9 Metodología e instrumentos de investigación.

A partir de aquí, se describen algunos de los distintos aspectos desarrollados en el planteamiento metodológico de la investigación, en particular, las técnicas y los instrumentos relacionados con los métodos del proceso de indagación. Para acercarse a una comprensión preliminar del estudio de las representaciones de la autoridad y el autoritarismo en la escuela es necesario tener en cuenta el recorrido narrativo y las decisiones conceptuales que se tuvieron en cuenta en el marco teórico de la investigación, además, las asunciones que desde la perspectiva metodológica permitieron dar tratamiento al tema que se expone. Por ello, este capítulo aborda los aspectos relativos a los métodos

empleados para el estudio y desarrollo de la pregunta de investigación. Todavía más, para problematizar la manera como se desarrollan los estudios sociales en la actualidad y las posibilidades que brindan los métodos y las técnicas de investigación.

Así, en este aparte se exponen las experiencias más significativas sobre el desarrollo de los aspectos metodológicos del trabajo de campo con los estudiantes y algunos de los profesores del colegio 20 de julio. Esta experiencia se realizó con los dos grupos de los cursos décimo y once grado de la IED. Aquí se describen de manera primaria las contribuciones sobre las técnicas, las herramientas y los instrumentos que se usaron durante la observación etnográfica con un grupo de estudiantes para capturar algunos datos, también, con los profesores elegidos para el proceso investigativo.

La exposición del capítulo gira en torno a las particularidades de los desarrollos metodológicos empleados en el proceso de investigación en el salón de clases, y por qué no, de aquellos fenómenos que se percibieron por fuera del aula, pero en todo caso, en el espacio escolar de la IED 20 de julio. También, es de aclarar que las decisiones para los procedimientos de indagación, tuvieron como referente las propuestas más sobresalientes de los textos de metodología de la investigación que se pueden constatar en la bibliografía de la investigación. No obstante, con el desarrollo narrativo del capítulo se percibirá los principales modelos y referentes de este ejercicio académico. Asimismo, la investigación tuvo un enfoque mixto debido a que la recolección empleó elementos para obtener los datos de manera cualitativa y cuantitativa.

1.9.1 Enfoque de la investigación.

La investigación se enmarca dentro del objetivo general de describir y analizar, las concepciones de autoridad que circulan entre los jóvenes del colegio Veinte de Julio en el contexto escolar.

Objetivo general:

- Analizar y comprender las representaciones sobre la autoridad que tienen los estudiantes de grado décimo y undécimo del contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Indagar, describir y analizar el modo en que los estudiantes definen la autoridad.
- Identificar, describir y analizar los rasgos, características y prácticas que reconocen en las personas consideradas como autoridad.
- Explorar y analizar en qué medida estos rasgos, características y prácticas se expresan en el funcionamiento de la autoridad en la escuela.

El ejercicio investigativo tuvo un enfoque mixto con el fin de identificar cualitativa y cuantitativamente los principales rasgos de las representaciones sociales de la autoridad y el autoritarismo en la comunidad educativa del colegio 20 de julio y describir los elementos observados tanto en estudiantes como en profesores. Al combinar los procedimientos y estructuras de cada uno de los enfoques se logró abordar con mayor precisión el fenómeno estudiado.

El presente proyecto se enmarcó dentro de las investigaciones que proceden con un enfoque mixto, esto es, una mezcla de métodos y técnicas del paradigma cualitativo sobre todo, y de la investigación cuantitativa en una menor proporción. Por ahora, se puede decir, que el enfoque de la investigación es cualitativo y cuantitativo. La justificación tiene que ver con las características propias de los estudios sociales y a que las metodologías todavía no están plenamente establecidas, lo que otorga libertad para el abordaje de las investigaciones.

En ese sentido, del mismo modo en que “la estrategia de una investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado” (Abela, 2002, p. 26). Por su parte, la investigación cuantitativa persigue la cifra o la cuantificación de los hallazgos.

Además, se aplicaron elementos de corte explicativo e indicadores para contrastar los hallazgos de esta investigación. De todas formas, el análisis cuantitativo se orientó a la contrastación y comparación de las categorías en relación con el objetivo de esta investigación. Como lo expresa Abela: “El análisis cualitativo consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los instrumentos” (2002, p. 22). Por ello, se ha procurado sustraer el trasfondo de los mensajes de los estudiantes, luego, de “profundizar en su contenido latente y su contexto social” (Abela, 2002, p. 22).

Por su parte, Sampieri propone que “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (2003). Por ello, se aplicaron algunos procesos de análisis y recolección de datos que derivaron datos cuantitativos y cualitativos que permitieron explorar con mayor profundidad los hallazgos del estudio.

Por su parte, las investigaciones cuantitativas basaron sus observaciones en fundamentos cuantificables por medio de los estudios estadísticos. Detectaron “tendencias generalizables en el comportamiento y actitud de las personas, de tal manera que cualquier investigador, siguiendo el mismo protocolo de investigación, llegue a los mismos resultados” (Lozano, 2007, p. 10). Dicho de otro modo, el enfoque cuantitativo estableció los parámetros para estudiar la comunicación y los mensajes desde la perspectiva numérica, a fin de verificar sus condiciones y su aplicabilidad en diversos contextos.

1.9.2 Tipo de investigación

El trabajo investigativo fue descriptivo, ya que durante el proceso fue necesario realizar una especificación sobre cada una de las características de los elementos que conforman las representaciones de la autoridad y el autoritarismo en la escuela. Este tipo estudio busca “describir situaciones o acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones” (Tamayo, 1995, p. 44).

De acuerdo con Sampieri este tipo de estudios explora “las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (2001. p, 60). Por ello, la investigación descriptiva permitió construir un desarrollo metodológico acorde con el objetivo final de la investigación, que es describir de forma comparada las principales representaciones sociales de la autoridad y el autoritarismo en la escuela (objetivo).

Esta investigación también es comparativa en la medida que se trató de una contrastación de dos tipos de concepciones diferentes en las representaciones sociales de los estudiantes de bachillerato, pero también, de algunos de sus docentes. Por un lado, el concepto de autoridad y por el otro, el de autoritarismo en las prácticas sociales en el espacio escolar del colegio 20 de Julio de la ciudad de Bogotá. Al describir y analizar estas dos categorías desde lo que los estudiantes y profesores se representan, se busca comprender la relación existente para ellas y el tipo de prácticas que las ejemplifican. Es decir, poder describir ese tránsito entre una concepción y otra, en particular, la forma en la que se evidencia cada categoría desde las prácticas que se dan en el espacio de la educación escolar.

Según Hurtado de la Barrera, “la investigación comparativa tiene como objetivo lograr la identificación de diferencias o semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos o más contextos” (2002, p. 249).

A través del desarrollo conceptual de la investigación se procedió, primero a establecer las características en la fase descriptiva y posteriormente, en la fase comparativa se llevó a cabo la elaboración de matrices conceptuales que agilizaron el proceso de contenido de los mensajes.

Además, de acuerdo con autores como Sampieri (2010), Hurtado de la Barrera (2000), Ianfrancesco (2003), (Sandín, 2003), el interés de contrastar las categorías del estudio desde el enfoque cualitativo, facilita dicho contraste desde el énfasis etnográfico que evidencia las prácticas del espacio educativo delimitado en el proyecto. Asimismo, se toma como referente algunas propuestas de la Investigación-acción para el trabajo de campo, en especial, en la aplicación de los instrumentos. Esto corresponde con lo descriptivo del contraste de las categorías en el desarrollo metodológico, es decir, el proceso que se lleva a cabo con los estudiantes para comparar las representaciones de la Autoridad y el Autoritarismo (2003).

En ese orden de ideas, lo más interesante de esta investigación es la eventualidad de análisis profundo y de descripción de los hallazgos que permitan contrastar las representaciones de los estudiantes escolares. En especial, determinar el conjunto de prácticas sociales (Abric) asociadas con las representaciones de la autoridad o del autoritarismo en el espacio escolar de la educación colombiana. En ese sentido, la intención al realizar un trabajo de campo con ellos, aporta aspectos diferenciados de las afirmaciones conceptuales cuyos análisis enriquezcan los hallazgos conformes con la teoría revisada (Hurtado de la Barrera, 2000).

1.9.3 La etnografía.

Los métodos etnográficos “se usan profusamente en la actualidad en el ámbito de la educación con la finalidad de comprender ‘desde dentro’ los fenómenos educativos” (Sandín, p.158). Con estos se busca una descripción de una realidad con base en “las percepciones, las atribuciones de significado opinión de los actores” de las personas que participan (ibíd.).

Según Goetz y LeCompte, (1988) citado en Sandín, la etnografía educativa es una herramienta de gran importancia en estudios como:

- ✓ Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
- ✓ Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas.
- ✓ Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
- ✓ Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades.

Además, según Sandín citando a Wilcox (1993), existen dos grandes tendencias en la exploración etnográfica en el ámbito escolar que derivan de una serie de ámbitos educativos. De todas formas, se proponen dos espacios de análisis en los que la etnografía es un importante instrumento: la escuela como espacio de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula (p. 159). Este ejercicio investigativo tiene particular interés en el segundo espacio mencionado, pues, el centro coyuntural donde se desenvuelven los acontecimientos que se quieren explorar, se da precisamente en el aula de clase.

1.9.4 La investigación-acción

La necesidad de recurrir a la investigación-acción dentro de este proyecto, particularmente, el diagnóstico de campo, obedece a que según autores como Bartolomé (1988b) está orientada a la práctica educativa. En el diseño metodológico, tal perspectiva introduce un elemento novedoso para la investigación en el contexto de la educación y es su capacidad de orientar la toma de decisiones para el mejoramiento de la misma. Esto porque dentro del espíritu de este enfoque investigativo cabe la posibilidad de preguntarse por los tipos de escuelas y los saberes que en ellas circulan (2003).

De acuerdo con Sandín (2003) citando a Bartolomé, la autora menciona para la época de los años 80 de siglo pasado sobre la existencia de estudios evaluativos que entre tejen la investigación-acción con la utilización de estudios de orientación etnográfica para comprender algunos procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.9.5 Los instrumentos de la investigación.

En lo relativo a los instrumentos de la investigación, es preciso tener en cuenta que son de distinta naturaleza y privilegian elementos distintos del proyecto.

Por ejemplo,

Durante el diagnóstico se tuvo en cuenta el uso de una libreta de apuntes, que sirvió para la construcción de:

- ✓ La bitácora del proceso.
- ✓ Se aplicaron unos instrumentos de investigación.(anexos).
- ✓ Se desarrollaron borradores de trabajo para la realización de las entrevistas en el aula.

En la bitácora no solo se consignaban asuntos relacionados con los comentarios y los elementos del desarrollo de la clase, también, con las percepciones de la investigación en el espacio escolar.

Como se dijo previamente, dentro del trabajo de campo de la investigación, se procuró el uso de unos instrumentos con unos fines prácticos dentro del proceso, encaminados a enriquecer la posterior etapa de análisis. Básicamente, el diseño de esos instrumentos de investigación se sometió a un previo pilotaje y validación con la idea de establecer si contribuían con el objeto de la investigación.

Con la sistematización de las experiencias que surgieron en el salón de clase, la aplicación de entrevistas y encuestas durante la búsqueda de datos se narra la observación del proceso. Dichas experiencias son el insumo más importante del trabajo de campo pues representan el grueso de los datos en crudo, esto es, sin analizar. Además aportan una buena parte de los elementos contextuales que surgieron dentro del proceso de diálogo con los dicentes. Es decir, los aspectos actitudinales, de seguimiento del caso a estudiar para establecer la manera en que se plantean el ejercicio de la autoridad, de la disciplina y el rigor académico con las materias según la afinidad que surge con los docentes.

Otro componente, es el trabajo de análisis profundo de los insumos recogidos tras el proceso de observación. Esta es una tarea de la investigación de suma importancia para la apropiación del contenido del conjunto de los datos, pues, aporta los elementos descriptivos que se narran en el capítulo de resultados. En relación con lo mencionado, los instrumentos se pilotaron, se pusieron a prueba con el fin de homogeneizar la toma de datos sobre las base de unas intuiciones desarrolladas durante el abordaje de la literatura existente sobre el campo de estudios, esto es, los marcos de referencia (Zabalza, Zabalza Cerdeiriña, 2010). A su vez, las propias intuiciones que guían la actividad del investigativa, en cuanto a la detección de las representaciones de la autoridad y el autoritarismo en la escuela.

Por consiguiente, la idea es que según Sandín (2003) los resultados de la investigación surjan tras esta cópula procedimental, en la que se complementan los elementos etnográficos y de la Investigación Acción con otros de orden cualitativo, mientras, otros de características más cercanas a los métodos del paradigma cuantitativo ayudan a saturar la observación de los fenómenos observados, por ejemplo, el análisis de contenido. No obstante, sobre la base de una problemática tan reconocida como la que se da en la escuela, es de utilidad recoger los hallazgos más relevantes al estudio.

En lo relativo, a los métodos y las autoridades que los desarrollan, se anota que se emplean dos grandes corrientes o paradigmas investigativos: la investigación cualitativa y la investigación en educación.

Por otro lado, sobre los instrumentos de diagnóstico utilizados para extraer datos del contexto, acerca de la actitud de los estudiantes para el reconocimiento o la representación de la Autoridad o el autoritarismo en su espacio escolar, se busca que inviten a la reflexión y a la descripción de sus representaciones. En general, los insumos de la experiencia investigativa permitieron un análisis enriquecedor para los otros momentos restantes de la investigación.

1.9.6 Análisis de contenido.

Para efectos de la recolección e interpretación de algunos datos se utilizó el análisis de contenido como herramienta para analizar los elementos hallados en las encuestas. Esta técnica permitió analizar e interpretar de manera sistemática los datos obtenidos a través de la lectura de los instrumentos para ubicarlos en el estudio.

Para lograr los objetivos planteados en el trabajo investigativo se seleccionó esta técnica por la flexibilidad que presenta para poder analizar el contenido de mensajes presentados a través de textos o imágenes. Asimismo, esta herramienta presentó una ventaja al analizar las manifestaciones de la representaciones de autoridad porque permitió tener en cuenta indicios cuantificables y *no* cuantificables, para la explicación, y la descripción de las representaciones de la autoridad y el autoritarismo en la escuela.

El análisis de contenido fue definido por Krippendorff como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, p. 28). Entendido así el análisis de contenido debe analizar los contenidos situándolos y relacionándolo con el contexto de los datos. Así el contexto se define como el marco referencial donde se exponen los conceptos, se desarrolla y adquieren una significación.

Por otro lado, Hostil y Stone afirman que el análisis de contenido permite “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto”, con esta definición también se abre la posibilidad a hacer un análisis de contenido de carácter cualitativo de los textos. Al igual que Krippendorff, estos autores hacen referencia a la formulación de inferencias, entendidas como las explicaciones y deducciones a partir de los elementos que componen la pieza comunicativa.

Laurence Bardin, reunió en una sola definición todas esas características que los anteriores autores han atribuido al análisis de contenido. Así que es entendido finalmente como “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (1986, p. 32). Dicho de otro modo, la forma en que las representaciones sociales de los actores delimitan el entendimiento en el espacio escolar de conceptos como autoridad.

Según los autores compiladores del libro ‘Metodología de la Investigación’, las categorías “son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis”, lo que hizo más productiva y eficaz la elaboración del análisis de contenido (Sampieri et al., 2001, p. 298). Es decir, las unidades de análisis son “categorizadas o encasilladas en uno o más sistemas de categorías” (Sampieri et al., 2001, p. 299), siendo las categorías las grandes aglutinadoras de ítems a estudiar. Por regla general, las categorías y subcategorías son de carácter exhaustivo, mutuamente excluyentes, derivadas del marco teórico y de un diagnóstico de la situación que se planea estudiar.

Para el desarrollo del proyecto se han establecido, por su parte, diversas tipologías de categorías, las cuales fueron:

- Categorías de valores: se definieron como las encargadas de agrupar las expresiones que representan las emociones humanas respecto al objeto de estudio.
- Categorías de dirección: fueron aquellas generadas a partir del objetivo de la investigación, de los pasos y de las tareas a seguir en dicho procedimiento (Sampieri et al., 2001).

El análisis de contenido utilizó, desde sus inicios, la codificación. En ‘Metodología de la Investigación’, se escribió la siguiente definición: “proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (Sampieri et al., 2001, p. 296). En otras palabras, el sustento teórico y pragmático del mensaje debió ser susceptible de ser analizado y desmembrado en sistemas que faciliten su comprensión, y posterior aplicación de las técnicas de investigación. Por ello, el análisis de los instrumentos debió derivar en una matriz de datos que permitiera representar los hallazgos apropiadamente.

CAPITULO II

2. Las imágenes de la autoridad y el autoritarismo en la mente escolar.

En el capítulo uno se evidenció la dificultad existente para plantear una concepción de la autoridad, sobre todo, en el espacio escolar. En ese orden de ideas, una manera democrática de pensar el ejercicio de la autoridad lo expone Diker (2010): “la respuesta a la pregunta por el fundamento de la autoridad no puede buscarse únicamente (...) en los atributos que posee o que rodean a aquél que la ejerce, dado que la autoridad se “realiza” en el encuentro entre estos atributos y aquél que los reconoce como legítimos” (p. 31). En ese orden de ideas, Diker propone una concepción de la autoridad orientada al ejercicio del mutuo reconocimiento entre diversos actores sociales, por ejemplo aquí, estudiantes y profesores, en los espacios de ejercicio donde la disciplina juega parte del reconocimiento.

De acuerdo con esto, se consideró necesario explorar las representaciones sociales de la autoridad desde las expectativas y las necesidades de los estudiantes en relación con sus maestros. Desde la manera como el estudiante configura una imagen del profesor y la manera como se lo representa socialmente a partir de unas manifestaciones específicas en la interacción con él. Se describen algunos de los elementos que reconocen los estudiantes y que permiten que el docente fundamente y ejerza su autoridad, pero que además, lo ubican legítimamente en una función social específica. Los resultados planteados en este capítulo se obtuvieron a partir de la aplicación de unas encuestas(Ver anexos), de unas entrevistas, y de las observaciones en aula que se documentaron en la bitácora.

Es de aclarar que aunque en este capítulo se privilegia la lectura de las construcciones de autoridad a partir de los estudiantes, ésta se relaciona a su vez con el capítulo de resultados

siguiente, que describe las representaciones de los docentes. Así, se considera que es inevitable hacer la conexión entre unos y otros, pues el espacio, sus relaciones y sus prácticas los conectan. Aparte, desde la posición de docente se debe mencionar la dificultad para negar las relaciones de autoridad desde dicho ejercicio, en ese orden de ideas, necesariamente, el apartado también está permeado por las concepciones de las representaciones que el profesor contribuye a formar en los estudiantes. Es decir, que a pesar del intento objetivo de descripción, la relevancia que se le da a la posición del estudiante, también está relativizada por la visión del profesor.

Se identificó que los estudiantes tienen diferentes concepciones y clasificaciones de los profesores con los que han tenido clases. Para caracterizarlos, toman en cuenta aspectos que van desde lo académico hasta la apariencia física del maestro. Por ejemplo, lo que enseña, cómo enseña, el conocimiento que exhibe cuando explica, la calidad de su trato y la relación que establece con los estudiantes, los estados de ánimo, el temperamento, las formas de hablar y vestir, los valores que profesa o evidencia, los sentimientos que genera, las maneras como asume y resuelve conflictos. Para el estudiante es claro que a partir de dichas representaciones sociales, sus prácticas sociales, se construye y se ejerce la autoridad. Esto le permite al estudiante advertir los condicionamientos de la cultura que manifiesta el profesor en lo relativo a los posicionamientos sociales, económicos, políticos o ideológicos, entre otros, etc.

Con base en algunos de los hallazgos, de datos recabados de los instrumentos de empleados en la investigación, se describen las representaciones sociales de los estudiantes frente a los docentes, por ahora, se presentan de la siguiente manera. En el primero, se analizan los referentes a partir de los cuales los estudiantes caracterizan a un profesor y a sus clases y se hace una lectura de dichos referentes en conexión con las representaciones de la comunidad escolar de autoridad o de autoritarismo. En el segundo apartado, se presentan las observaciones o las quejas que los alumnos hacen de los docentes en el sentido de un ejercicio de la autoridad.

2.1 Tipos de profesores: autoridad del conocimiento y autoridad por imposición

Cada estudiante hace un reconocimiento, tiene una concepción de quién es el profesor y cómo son sus clases, es decir, de la persona del docente y de su quehacer. En esa medida, construye una representación irregular de la imagen del profesor con base en la articulación de prácticas sociales relativos al ejercicio profesional del docente. Por ahora, se puede decir que los referentes a partir de los cuales los estudiantes caracterizan a un maestro y a la clase que imparte, según los datos a partir del trabajo de campo, son tres: (1) Manera de enseñar, (2) relacionamiento con los alumnos y (3) características personales o físicas. Estos elementos siempre están presentes en la caracterización que los estudiantes hacen del maestro, aunque pueden enfocarse más en alguno de ellos. En consecuencia, los alumnos se refieren a la actividad académica, la valoran, consideran sus efectos; tienen en consideración el trato que reciben del docente, las maneras como él o ella se siente tratado, en la relación mutua; y, por último tienen en cuenta aspectos de la personalidad y del carisma del docente al relacionarse con los estudiantes donde son determinantes aspectos como el temperamento, los valores y principios. Aquí se plantea esa división para efectos de los análisis de la exposición de los resultados aunque suceden de manera simultánea en el ejercicio docente.

2.1.1 Las representaciones de la enseñanza y la autoridad del profesor.

Todos los estudiantes conciben que la principal función del maestro, su esencia, su responsabilidad, su quehacer, junto con los derechos y obligaciones asociados al mismo, consisten en enseñar. Así, un primer factor al que los estudiantes hacen referencia para caracterizar a los profesores es el método o metodología de enseñanza. Este comprende la

forma como el profesor explica, el carisma para expresarse, lo que dice, los ejemplos, la seguridad y conocimiento sobre las temáticas, las estrategias para que los estudiantes comprendan, la forma como asume las dudas de ellos, las actividades que plantea, la manera como relaciona lo teórico y lo práctico, la actitud hacia su labor y hacia su asignatura, entre otros aspectos. A partir de allí identifican la clase de un profesor, y a él mismo, con múltiples calificativos como “buena”, “amena”, “mala”, “aburrida”, “interesante”, “explica bien”, “no se le entiende”, “es monótona”, “es muy teórica”, “se nota que sabe”, “es inteligente”, “le falta experiencia”, etc. Esta mirada de los estudiantes al profesor y su quehacer tiene que ver con lo epistemológico de la autoridad, es decir, con la autoridad como saber y con el docente como sujeto de conocimiento.

En este sentido, los estudiantes, de forma implícita y explícita, conciben al docente como un sujeto dueño de un saber disciplinar y saber pedagógico, conceptos que fueron presentados en el marco teórico. Esto quiere decir que reclaman que el profesor demuestre un saber sobre la disciplina que imparte, sobre cómo enseñarla y sobre los estudiantes. En esto hay coincidencia con Diker cuando afirma que “Uno de los factores que se señala como fundamento de la autoridad del docente es el saber, en tres dimensiones: saber la materia que enseña, saber cómo enseñarlo; saber acerca de los alumnos” (2010, p. 44). Ahora bien, la metodología de enseñanza, como la comprenden los estudiantes, tiene que ver con cómo son las clases, el desarrollo de las temáticas en el transcurso de las mismas, las propuestas didácticas del maestro y los efectos que esto genera en ellos. En este sentido, para los estudiantes hay “profesores buenos” que hacen “buenas clases” como también hay profesores que hacen clases pésimas. Lo interesante acá es que cuando un profesor es considerado de esta forma, en primera instancia, sale a relucir la concepción de autoridad epistemológica, en el sentido del reconocimiento del saber del docente, tanto en lo que enseña y en la manera para hacerlo. Sin embargo, esta puede tener un carácter meramente formal y no efectivo, pues la efectividad resulta de la consolidación de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje.

En este sentido, los alumnos reconocen los esfuerzos de los maestros para desarrollar sus clases y son críticos frente a lo que hacen estos y sus efectos. En relación con esto, se encontraron consideraciones como las siguientes en las encuestas y en las entrevistas realizadas a estudiantes de décimo y once grado del colegio:

“Las clases son bien explicadas, hace bien su oficio”; “A ese profesor no le gusta hacer nada, nos pone a escribir y a perder el tiempo y no se aprende nada”

En la afirmación anterior es posible ver que aun cuando los estudiantes no poseen ninguna formación en relación con la enseñanza y el aprendizaje son críticos frente a estos procesos y al igual que muchos teóricos –por ejemplo Pozo (2006), De Zubiría (2004), Freire (1970)- cuestionan prácticas como la copia, propias de la educación tradicional. Aquí cabe citar nuevamente a Pozo cuando afirma que “A pesar de la escasa formación teórica (...) de prácticamente todos los alumnos -en todos los niveles- sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, sin duda tanto profesores como alumnos tienen sus propias ideas sobre lo que significa aprender y enseñar, aunque muchas veces no sepan que las tienen y en qué consisten, de ahí que las llamemos *“denominaciones implícitas”* (2006, p. 34).

Ahora bien, una de las situaciones con mayor connotación negativa para los estudiantes, en lo que a la enseñanza se refiere, es que el profesor no prepare, o peor aún, no realice clase, sino que emplee este tiempo para el ocio, sin enseñar nada. En ese sentido los estudiantes se refieren a una clase donde el profesor no realiza ninguna actividad y ellos pueden emplear este tiempo para hablar, jugar, realizar tareas de otras materias, etc., bien sea dentro o fuera del aula.

Aunque en las observaciones se evidenció que en ocasiones los alumnos solicitan abiertamente que no se haga clase, al respecto en las encuestas no se identificó ninguna consideración positiva, sino, por el contrario, se hicieron comentarios como los siguientes:

“debería preparar mejor sus clases”, “esa es la clase que menos me gusta porque no hacemos nada, sólo jugar por internet, en vez de saber cosas de las redes sociales, de software, del manejo de internet”

De tal manera, los estudiantes identifican cuándo existe, y cuándo no, agrado, interés, motivación, etc., es decir, una actitud positiva del maestro hacia su labor. Dos de los comentarios que recogen este sentir de los siguientes suelen ser: *“la clase que más me gusta es inglés. Me gusta como [la profesora] es de creativa con los estudiantes porque se ve que le interesa que sus alumnos se interesen por el inglés”* y *“la clase que menos me gusta es informática porque se ve que ese profesor no se preocupa por enseñarnos”*. En este último caso, contrario a lo que sucede con el primero, el profesor no responde a las expectativas de los estudiantes, de lo que según su concepción no debería ser un maestro, esto lo deslegitima como autoridad y genera tensiones en la relación. Por ello, los estudiantes le pierden respeto y tienden a retarlo y a irrespetarlo.

Esta representación del sentido de la autoridad, a partir de las expectativas u exigencias de los estudiantes coincide con los planteamientos de Diker cuando afirma que “los alumnos reconocen como base o fundamento de la autoridad docente la voluntad y el deseo de que los alumnos aprendan” (2010, p. 46). Esto, según la misma autora implica un llamado a que el profesor lo reconozca no tanto como individuo o como persona sino como alumno.

Además, los estudiantes plantean la necesidad de que las clases sean dinámicas, que no se reduzcan o enfaticen en lo teórico, en la repetición del contenido del libro de la materia sino que permitan la comprensión de los aspectos que les permitan abordar temáticas, problemáticas, conceptos, etc., de otras maneras distintas a la apelación a lo discursivo o lo verbal. En ese sentido, cerca del 80% de los estudiantes desean clases con menos teoría y más práctica, lo que sugiere también una crítica a la educación tradicional, que como se vio en el capítulo 2, enfatiza en un modelo oral o verbal. Aunque, como lo señala Leave (1998) citado por Nuthall en el 2000: “La cognición se sitúa “en el proceso de experiencia del mundo y en el mundo experimentado, mediante la actividad, en contexto” (p. 41). En ese sentido, lo verbal permite la presentación y la representación de la actividad cognitiva, es decir, que el lenguaje y la comunicación son herramientas esenciales de la experiencia individual y social.

En relación con la crítica generalizada que los estudiantes hacen frente al “exceso” de lo teórico y al “defecto” de la práctica conviene citar a Pozo et al. cuando afirman que en nuestra cultura académica:

“(…) Se asume, de acuerdo con un modelo racionalista, que los saberes verbales, abstractos o formales son superiores a los saberes prácticos, concretos e informales, de forma que la palabra siempre guía la acción y que, por tanto, proporcionar conocimiento verbal o explícito es la mejor forma de aprender [...] esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable en algunos ámbitos, es muy alejada del conocimiento cognitivo habitual, natural, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder lo contrario” (2006, p. 97).

En este sentido, las mejores clases, y los mejores profesores para ellos, son los que realizan actividades diferentes, en la medida que tratan de incorporar elementos que distan de lo verbal y que además toman en consideración sus realidades, intereses e inquietudes. Algunos lo expresaron de la siguiente manera: *“muy aburridas las clases, muy simple”*; *“ella nos explica sobre hechos de la vida real y nos ayuda a entenderlos”*. Sumado a esto, los estudiantes, como lo explicitó uno de ellos, solicitan que el profesor *“(…) no deje volver las clases una rutina(…)”*. Esto implica, y se confirmó con las observaciones, que aun cuando algunas actividades resulten interesantes para ellos, como por ejemplo la proyección de una película, si esto se vuelve cotidiano, se convierte en una actividad desagradable o aburrida.

Sumado a lo anterior, los estudiantes valoran de forma crítica la manera como los profesores asumen las dudas de los alumnos: *“(…) ella sabe explicar, no importa que uno no entienda a la primera”* o *“En las clases no se le entiende nada, algo malo del profesor es que si le preguntan siempre responde de mala gana”*. Esto, en términos de autoridad, implica que la actitud de los docentes frente a las dificultades de los estudiantes en relación con el aprendizaje es considerada como un elemento que fundamenta la autoridad del

docente y que la dificulta cuando hay deficiencias, desde la perspectiva de los estudiantes, en este sentido. Aquí se encuentra nuevamente la relación entre saber pedagógico y autoridad.

Ahora bien, así como para los estudiantes la principal función del maestro consiste en enseñar, representado por la práctica social de la función que se asocia con su rol, esto es, el desarrollo de la explicación y en el empeño que evidencia su práctica, también, consideran que los resultados de todo esto se evidencian en la manera como entienden el contenido. Esto en particular se corrobora con las entrevistas que se aplicaron a los estudiantes de decimo y once.

Por su parte, para los estudiantes el entendimiento consiste en que puedan realizar adecuadamente las actividades que el maestro propone para reforzar o verificar el conocimiento. En este sentido, tal entendimiento tiene una connotación de corta duración pues hace referencia al desarrollo de actividades concretas durante la clase y no la construcción longitudinal de dominio de saberes. Según algunas entrevistas en la mayoría de los casos no se ahonda en relación con el aprendizaje desde la perspectiva de las inquietudes de los estudiantes a menos que no tuviera que ver con su relación en torno con la autoridad. Sin embargo, lo que aquí se presenta en cuanto al aprendizaje es tema de una exploración que requiere mayor profundización y desborda los límites planteados para este ejercicio.

En esa dirección, se podría abordar la pregunta que sugieren Frid y Malone (1994): ¿cómo sabe un estudiante que aprendió? El ejemplo que ofrecen lo toman de la enseñanza de las matemáticas:

“Primero, sabían que entendían un procedimiento matemático cuando les salía bien. Segundo, sabían que les salía bien cuando el maestro decía que estaba bien (...). Para los alumnos, las actividades de aula se habían convertido en hacer lo que el profesor quería, y comprender los ejercicios de matemáticas no era otra cosa más que obtener el resultado correcto” (En Nuthall, 2000, p. 26).

En relación con lo anterior, para los estudiantes los resultados de una clase son entender o no entender y según sea el caso, derivan otros efectos como las “ganas de hacer algo en clase”, “aburrimiento”, etc. Esto se puede identificar en afirmaciones como la siguiente: *“la clase de él es chévere pero a veces no entiendo y me da mamera y me pongo a molestar a alguien”*.

Así, cuando los estudiantes consideran que hay dificultades o fallas para enseñar y/o para entender, pierden el interés en las actividades propuestas por el docente y se dedican a otros asuntos. Esto además implica que la autoridad epistemológica no sea efectiva y que se dé lugar a dificultades del orden deontológico, pues, cuando se les preguntó a los estudiantes cuál era el profesor que más les disgustaba, se identificó que en su mayoría, hicieron referencia a los docentes a los que menos le entendían y/o a los que no enseñaban bien.

También se encontró que los estudiantes identifican algunas clases como agradables, “chéveres” en sus palabras. Indagando por la representación social que lleva a que una clase y/o un maestro merezcan este calificativo, se identificó que uno de los motivos es que el maestro explique bien y que esas explicaciones se reflejen en entendimiento para ellos. Cuando se les preguntaba a los estudiantes cuál era la clase que más les gustaba o les había gustado, aproximadamente el 80% coincidió que aquellas en las que entienden u aprenden: *“la de ciencias (sociales) porque se aprende más”*.

Así, para los alumnos existe la representación social de que la práctica se asocia con la necesidad de comprender lo que el maestro les expone y ello depende en gran medida, desde sus concepciones, de la forma como éste lo aborde, lo desarrolle y lo retroalimente. En este sentido, cuando se les solicitó a los estudiantes de grado décimo en la entrevista que describieran las características más relevantes del profesor cuya materia más le gusta, el 80% asoció al docente con aquellas materias en la que los profesores explicaban bien y,

como consecuencia, ellos entendían; así lo explicitó una de las alumnas *“la clase que más me gusta es sociales porque la profesor explica bien y sus clases son entendibles”*.

Al respecto, en la observación realizada al curso de esta estudiante, se verifica una actitud generalizada de desatención, poca participación en la realización de las actividades. En este caso, aunque algunos docentes emplean de forma moderada mecanismos de control como la nota, reprimendas, ridiculización, etc., lo que permite inferir que a la estudiante le interesa la materia a pesar del clima de la clase. Aquí, el elemento legitimador es el saber pedagógico del docente, reconocido por la estudiante, que la lleva a que lo deontológico se dé como consecuencia, como algo secundario a lo epistemológico de su autoridad. Sin embargo, el profesor manifestó que en las evaluaciones que se realizan al final de cada período es generalizado, en todos los cursos a su cargo, que muy pocos estudiantes superen las pruebas –aproximadamente el 10%-. Esto, por una parte, es una confirmación de que para los alumnos la representación social del proceso de comprensión se restringe a las actividades de la clase, después de la explicación, y por otra, evidencia como se señaló en el capítulo 1, que la enseñanza no se traduce necesariamente en aprendizaje, o al menos en el aprendizaje que el maestro pretende.

Ahora, cabe retomar el caso del profesor Carlos presentado en el capítulo que analiza los resultados tendientes a establecer las representaciones sociales de la autoridad en los maestros. Su estrategia estaba basada en los mecanismos de control, siendo esta su prioridad, al mismo tiempo que la enseñanza estaba en un segundo plano, y en todo caso, supeditada al control del entorno de clase. Frente a al docente se identificaron las mayores resistencias y críticas por parte de los estudiantes y, además, fue uno de los profesores con menor reconocimiento como autoridad epistemológica y deontológica en la comunidad escolar. En contraste, está el caso de la profesora Rosa, que se menciona en ese mismo capítulo y quien es citada arriba por una estudiante. Se puede concluir por ahora, que en términos de una representación social de la autoridad en los estudiantes, la dimensión del conocimiento, esto es, la epistemológica efectiva tiene mayor importancia para los

estudiantes ya que la dimensión deontológica se da como resultado de aquella. Por eso, en el espacio pedagógico aquellas estrategias basadas en los mecanismos de control, que relegan la enseñanza a un segundo plano no resultan productivas. Además, poseen una connotación negativa en términos de representación para los estudiantes.

En este sentido se identificaron afirmaciones como las siguientes: “(...) *sus clases son entretenidas, eso hace que a la mayoría no nos den ganas de molestar*”; “*es al profesor que más le hacemos caso porque sus clases son muy buenas, se nota que sabe*”. Esto permite reiterar que el mayor reconocimiento que los estudiantes hacen de los profesores tiene que ver con el saber pedagógico.

Ahora bien, respecto al proceso de comprensión, aproximadamente el 90% de los estudiantes coincidieron en que esto depende del profesor, una de las estudiantes entrevistadas indicó al respecto: “*el profesor que menos me gusta es el de la clase de matemáticas, no me va bien, me gusta, pero no tengo motivación con ese profesor*”; la misma estudiante afirmó que “*el profesor cuyas características me gustan es el de la materia de sociales porque se mata explicando muy bien, la clase es entretenida y presto atención*”. Otros fueron más enfáticos al afirmar que “*...no entiendo porque es imposible entender con el profe*”, “*En la materia que más me va mal es la de biología porque el profesor no sabe explicar, es un rabón*”, “*casi no entiendo, pero además el docente se encarga de matarlo de aburrimiento en la clase*”

No obstante, sólo una estudiante señaló que el desarrollo de una clase y sus efectos no depende únicamente del profesor sino también de la actitud y el respeto de los estudiantes hacia el desarrollo de la clase y al docente.

En cuanto a las disciplinas de conocimiento, o materias como las suelen llamar los estudiantes, se identificaron estudiantes que tienen una actitud positiva frente al estudio en general: *“la clase es chévere y no me genera pereza, porque el estudio no es de pereza sino de entusiasmo y alegría porque estamos aprendiendo”*. Asimismo, hay alumnos que tienen preferencia por una materia, se reconocen por su desempeño frente a la misma, y en líneas generales, se interesan por su aprendizaje, independientemente del maestro que oriente la enseñanza de la misma: *“(…) el profesor que más más me gusta es el de Matemáticas porque cuando yo sea grande quiero ser profesor de Matemáticas”*; *“es muy importante porque yo quiero ser alguien en la vida y quiero aprender inglés”*, *“me gustan dos clases, la de sociales y la de tecnología... me gusta la computación y la historia”*. Quien hizo este último comentario también indicó que *“la clase que menos me gusta es tecnología porque nunca nos hacen clase”*, lo que sugiere que el hecho de haya una predilección por alguna materia no implica que también haya un gusto por la forma como el profesor imparte la clase, como lo afirmó claramente otro alumno: *“La clase que más me gusta es artes, no es por el profesor sino porque nos deja molestar en clase”*.

Pero, asimismo, existen concepciones negativas sobre la disciplina que se enseña, lo que dificulta la consolidación de la autoridad epistemológica; por ejemplo: *“no me gusta danzas porque en la vida a uno no le sirve para nada y uno pierde el tiempo”*. Además, las dificultades frente al entendimiento pueden causar una indisposición para con la clase, pues el estudiante considera que no es bueno y que, de antemano, va a tener malos resultados o que no puede aprender. Al respecto, un estudiante indicó, cuando se le preguntó cuáles eran las características del profesor que menos le gustaba, *“el de artes porque es un man relajado, no todos tienen su paciencia y eso es lo que me gusta”* y, en el mismo sentido, otro estudiante señaló que *“La de inglés porque no sé nada”*

En este sentido se encontraron estudiantes habituados a no entender, a no hacer y a perder. Aquí cabe plantear lo que afirma Rogoff, citado en Nuthall, (2000, p. 43) cuando señala que *“El aprendizaje es un proceso de transformación de la propia participación”* A partir de lo expuesto y de algunos ejemplos de las representaciones sociales de los estudiantes de la

autoridad que se plantearon en los párrafos anteriores es posible señalar que cuando un estudiante siente que posee dificultades porque no sabe, le queda difícil entender, etc., toma distancia frente a las propuestas metodológicas del docente. Pero, cuando posee otras consideraciones asume otras concepciones, es decir, cambia la manera como se representa el fenómeno y por ello tiende a participar en clase, lo que atañe a la autoridad epistemológica del maestro. Por ahora, se identifica que los estudiantes tienen distintas representaciones sociales de la prácticas sociales del profesor, de frente a su quehacer y las materias que imparten. De acuerdo con estos elementos, los estudiantes realizan caracterizaciones, clasificaciones, asumen posturas críticas y se suscitan relaciones de tensión y diferencia con la figura del profesor, de vínculo o ruptura, no sólo con el profesor sino también, aunque no necesariamente, con la disciplina de conocimiento que imparten. Entonces, las exigencias y expectativas de los estudiantes que acaban de ser presentadas sugieren que el elemento que cobra mayor relevancia en relación con la construcción de autoridad del docente es el saber, entendido como un saber enseñar, evidenciado en el entendimiento. En este sentido, hay un énfasis en lo epistemológico de la autoridad, frente a cual lo deontológico viene a ser una consecuencia. Asimismo, la autoridad frente a la cual los alumnos tienen mayor expectativa es la epistemológica efectiva, por cuanto su evidencia consiste precisamente en que genere aprendizajes, es decir, entendimiento.

2.1.2 Representaciones sociales. La imagen del docente en los estudiantes.

Además de que el maestro guste en el salón de clase, por medio de diferentes recursos y poniendo su esfuerzo en el aprendizaje de los estudiantes, para éstos es más importante el trato. Con el *trato*, los estudiantes se refieren principalmente a las formas en que los docentes se relacionan con ellos, la manera de abordarlos o interpelarlos, por ejemplo, para dar una orden, llamar la atención, solicitar compostura o disciplina, preguntar algo al estudiante, etc. Asimismo, concierne a las formas como los estudiantes se dirigen al profesor.

Frente al trabajo exploratorio realizado, por medio de entrevistas, encuestas y visitas de campo, se ha intentado realizar una aproximación al modo en que los estudiantes describen la autoridad y la representación que tienen de esta en el entorno escolar.

Este ejercicio se llevó a cabo procurando comprender las diferentes perspectivas, interpretaciones y sentidos que giran en torno a este concepto. Sin embargo, frente a las limitaciones que conlleva toda investigación social de carácter exploratorio, no se pretende establecer generalizaciones así como tampoco se ha intentado buscar en las palabras de los estudiantes respuestas certeras acerca de lo que implica la autoridad.

Se puede decir, como punto de partida, que la autoridad es definida por los estudiantes, a lo largo de las entrevistas, como una relación de dos agentes desiguales en un entorno, en este caso, el entorno escolar.

Esto significa que se trata de un fenómeno esencialmente social, que se sustenta en la idea de una distinción entre los miembros, esa distinción se da ya sea por medio de la legitimación de sus atributos o de la coacción contractual consensuada, como en el manual de convivencia. En cualquiera de los casos el reconocimiento de la autoridad y la distinción de uno de sus miembros (el docente), se percibe como una distribución desigual de fuerza, de saberes, de poder, de experiencia, de influencia o de talento.

*“...me quedo callada por que los profesores “tienen el poder”
por decirlo así”*

“...la autoridad del profesor está por encima de la mía”

*“Quedarme callado, hacer lo que me dice, y decir por dentro:
que fastidio”*

Una de las características que más inclina la balanza en la adjudicación de autoridad, dentro de la legitimación, es la edad, asociada de una forma particular al saber y la experiencia. El hecho de que el docente sea mayor, parece brindar un tipo de saber que proviene de la acumulación de experiencia, sin embargo esto también puede generar un problema de comunicación en esta relación:

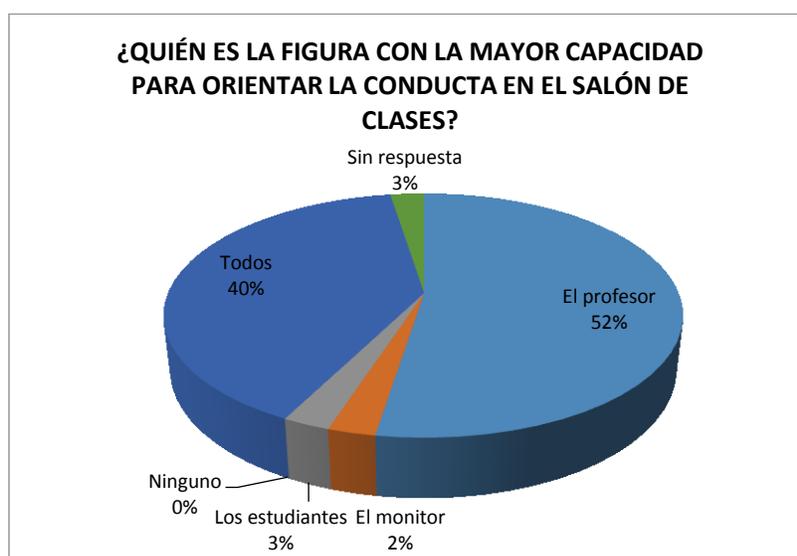
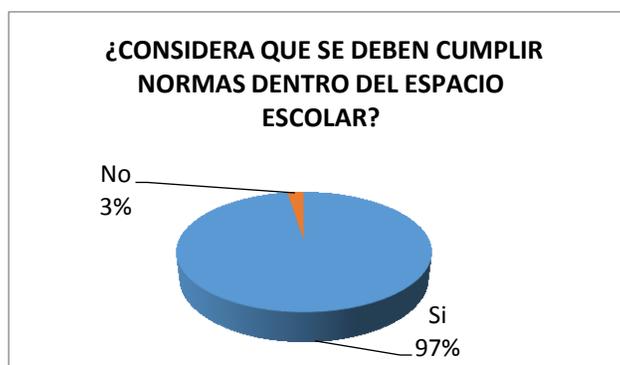
“Los profesores al tener una edad distinta a la de los estudiantes no saben comunicarse con los estudiantes”

“Pues me parece mal que el profesor es adulto y hay que tenerle respeto”

“La comprensión, esto sucede en todos siempre que el profesor y el estudiante tienen edades muy distantes debido a que son costumbres y tipos de ideas diferentes”

Se trata pues, de una relación que no se da entre pares, por lo que el reconocimiento de la autoridad es de forma voluntaria (más no intencional) por parte del miembro más débil de la relación (el estudiante), y que se encuentra caracterizado por la reciprocidad de sentido por parte del miembro con autoridad. En este caso, los estudiantes reconocen que debe existir cierto tipo de consentimiento por parte de ellos mismos, frente a la necesidad de la autoridad y de quienes la poseen o no.

Esto se evidencia en que el 97% de los encuestados considera que si deben cumplir las normas dentro del espacio escolar, así mismo el 52 % contestaron que el profesor es la figura con mayor capacidad para orientar la conducta del salón de clase por encima de otros agentes del entorno educativo



Por otro lado, en las encuestas, los estudiantes mencionan una condición al establecer un vínculo con la autoridad del docente que se forja sobre la base de la reciprocidad, a través del respeto mutuo. No se trata de un respeto que se manifiesta de modo unidireccional, tanto por parte de aquel que no posee autoridad como por parte de quien es reconocido como tal; se trata más bien de advertir y reconocer la relación que se establece entre ambos.

En las encuestas los estudiantes denuncian:

“...algunos profesores son maleducados y groseros, exigen respeto y no lo dan”

“La coordinadora del colegio no tiene un buen trato, nunca, con los estudiantes del colegio, nos habla de una manera grosera”

Los estudiantes señalan que tanto la confianza como el respeto, son las que hacen posible la interposición de la autoridad. Sin embargo se puede observar que más que la confianza, el respeto aparece como un concepto central en el acto de reconocimiento de la autoridad. Similar al tratamiento que Weber le da al concepto de *legitimidad*: el respeto es para los estudiantes un rasgo ineludible de la autoridad.

“El de español, un señor muy culto, respetuoso, y considerado con los estudiantes”

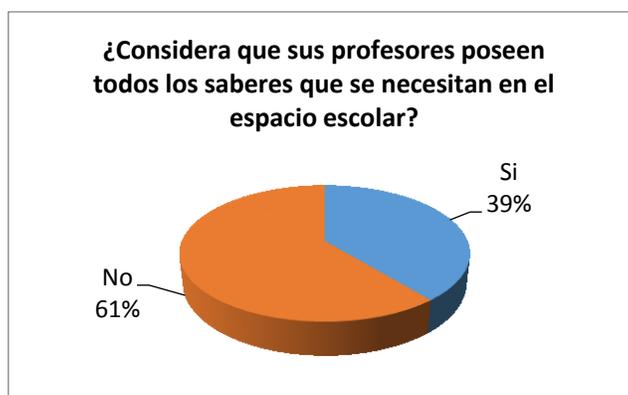
“Es culto, impone respeto solo con la presencia, no acostumbra gritar pero es claro con lo que dice, está comprometido con cada clase y demuestra su interés en la formación de sus estudiantes”

Sin embargo la forma más evidente de legitimación de la autoridad que se le adjudica al docente es del saber, así mismo desde la voz de los estudiantes. Se observa, en sus comentarios, que el conocimiento, más que el eje transversal de la educación, es una base de admiración para buena relación que el docente pueda tener con sus estudiantes.

“Más que todo porque es un profesor el cual es muy sabio, tiene la capacidad de decir las cosas tal como son y siempre quiere lo mejor para sus estudiantes”

“El profesor Manuel porque su forma de ser lo admiro mucho y además él tiene mucho conocimiento en general”

A pesar de que estos comentarios, la reacción del alumno frente al conocimiento de los profesores pareciera ser singular y convenido a casos particulares, ya que al preguntar generalmente, los estudiantes no poseen una real confianza en los saberes que posee el docente en el espacio escolar.



Frente a estos hechos se puede observar que existe una grieta en la legitimación de la figura del docente como autoridad. Se puede concluir que la *resistencia a la autoridad* se ha dado que quien cede de manera consiente y voluntaria la autoridad a una persona, hace efectiva la posibilidad de reaccionar ante ella. Desde la perspectiva de los estudiantes, surgida, entre otros elementos, a partir de su experiencia al preguntarles las actitudes del profesor que más le disgustan.

“Que grite, que ignore propuestas o ideas, que señale que eche las cosas en cara”

“Gritar, señalar, ofender, echar las cosas en cara”

Sin embargo el 99% de los alumnos estaría en desacuerdo frente a una hipotética intimidación al docente, reprochando que es a este actor al cual deben tener respeto, no solo por lo que representa si no porque lo está estipulado en el manual de convivencia. Ahora bien, el 77% de los estudiantes encuestados un profesor le ha llamado la atención

CAPITULO III

3. Representaciones sociales la autoridad.

El imaginario de los docentes.

En el capítulo dos se describió la dificultad creciente, actualmente, para ponderar una concepción de la autoridad e intentar oponerla a la de autoritarismo, sobre todo, en el contexto escolar, en especial, desde las prácticas y las representaciones sociales de los estudiantes. Una manera democrática de pensar el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar la expone Diker (2010, pp 31 y ss.): Si la respuesta a la interrogante sobre la autoridad del profesor, no puede buscarse únicamente (...) en los atributos que este posee o que lo rodean, pues, la autoridad se proyecta socialmente en la convergencia de estos atributos y aquél que los reconoce como legítimos. Entonces, ese concepto está socialmente compartido, todavía más, en las regulaciones propias de la comunidad escolar, por lo que su complejidad se genera en la interacción que se evidencia a partir de las prácticas sociales que permiten construir la representación socialmente compartida de autoridad. En ese orden de ideas, Diker (2010) propone una concepción de la autoridad orientada al ejercicio del mutuo reconocimiento entre diversos actores sociales. Por ejemplo, para efectos de este ejercicio de observación, entre estudiantes y profesores, en dónde los contextos sociales de la escuela, juegan el papel vehiculador del sentido de la autoridad en el aula de clase y justifican su propósito social. Solo allí, en los espacios de ejercicio pedagógico y didáctico es donde la disciplina juega parte vital en la construcción del mutuo reconocimiento entre los distintos integrantes de la comunidad escolar.

Además, en el proceso de la investigación adquirió importancia determinar las concepciones de lo que, en la actualidad, los docentes se representan sobre el ejercicio de la autoridad, sobre lo que para ellos significa y los alcances que posee. De lo que designa como autoridad y la manera en que la distingue de prácticas sociales asociadas con lo autoritario.

En ese sentido, fue vital determinar la percepción de los conceptos de autoridad y autoritarismo, que construyen los docentes. Por ello, fue necesario de parte de los profesores, la confrontación de sus creencias, de sus concepciones mentales con la realización de entrevistas. Estas se basaron en el modelo de la entrevista semiestructurada, (ver anexo) y solo se realizaron con algunos de los docentes del colegio 20 de Julio. En estas se indaga sobre la posición profesional de ellos frente a sus alumnos, a las situaciones de violencia que se desatan allí dentro, de la manera en que se puedan presentar desencuentros en el entorno escolar y sobre las herramientas de disuasión que ellos poseen para resolver los problemas de los estudiantes, y en el salón, el óptimo rendimiento en su trabajo.

Sin embargo, es de aclarar, la necesidad de tener en cuenta que la legitimidad de la autoridad del maestro puede ser concebida desde dos perspectivas diferentes, como se explica desde la teoría sociológica clásica. Según Tenti Fanfani (2004) una es una fuente desde "lo personal y depende de las características particulares del individuo, la otra cuyo origen está en los sistemas educativos modernos". Dicho en otras palabras, para Fanfani (2004) "la autoridad del maestro se afirmaba también como una especie de "efecto de institución". Como se había mencionado anteriormente, solo en la relación, en la convivencia entre estudiantes y docentes, es donde se legitima la autoridad del maestro. La institución escolar cumple el papel fundamental de otorgar el ejercicio de la autoridad al docente, ya que es el encargado de orientar las acciones de los escolares, de fomentar unas prácticas sociales de respeto, en concordancia con lo que se espera por fuera de este espacio de socialización y, además, contribuir a la construcción de representaciones sociales que le permitan al estudiante, diferenciar una práctica individual y social de la autoridad de otras posibles. En ese contexto, las acciones y las actuaciones del profesor toman importancia dado que este muestra con el ejemplo, pero también a partir de su comunicación. Así, por medio de la interacción con los docentes, no solo ayuda a la construcción de la representación social de la autoridad por oposición a otras formas de poder. También, genera el equilibrio para que esta dimensión esté implícita en la relación, entre otras cosas, para que pueda mantener y crear un escenario de garantías para ejercer la autoridad.

Así, después de analizar las entrevistas, se encontraron concepciones como las ya mencionadas. Es decir, esto mismo respondieron algunos profesores al ser cuestionados por las herramientas para dotar de condiciones regulares al desarrollo de las clases. Si las consideraban suficientes para ejercer autoridad frente a los estudiantes.

"el aspecto convivencial y disciplinario, aunque cuando uno trata de tener algunas políticas claras, cuando uno tiene organizada su clase, esos aspectos pasan a segundo plano".

Esta fue una respuesta del profesor Raúl, encargado de la clase de tecnología y sistemas en la IED, colegio 20 de julio. Aunque reciente, el hecho de que tal aspecto le dificulta desarrollar clases que promuevan el aprendizaje colaborativo. En ese sentido, para él, la generación de ambientes de clase tan controlados, pervierte el fin último de sus clases. En otras palabras, se les controla en el aula porque en los demás espacios se tornan incontrolables, a propósito de esto afirmó en la entrevista:

"Posiblemente, pero aspectos que inciden de sobre manera pueden ser: el ambiente escolar".

Por otra parte, el ejercicio diario del docente se puede percibir como una suerte de duelo cotidiano, donde hay vencedores y vencidos, y quien gana es aquel que logra tener la última palabra. Allí se evidencia una suerte de competencia con aquellos dicentes más difíciles de seducir. Según los hallazgos, el profesor obedecido es concebido como el vencedor que domina la interacción con los alumnos, exigiéndoles reconocimiento y aceptación de su poder.

No obstante, algunas respuestas de las entrevistas a los docentes permitieron inferir que para ellos la autoridad del maestro es una condición necesaria del aprendizaje. Como lo diría Fanfani (2004) que se expresa en "una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo -el docente y sus alumnos -, y que varían según los contextos y las épocas".

De todas maneras, frente a esta concepción, los profesores perciben un síntoma único en el desarrollo de la relación, donde la autoridad no es una condición necesaria y premeditada

por el docente, por el contrario, es una construcción frente a la relación con el alumno que aparece en el desarrollo de la clase.

“Me parece que puede ser más enriquecedor negociar con ellos”.

En esa construcción de sentido, la autoridad se comprende más desde la gestión y las oportunidades de aprendizaje que ofrece el profesor en el salón que como una necesidad que surja derivada del hecho de ser quien imparte el saber. Como se vio en el capítulo 2, los profesores que poseen “autoridad”, según las interpretaciones de los alumnos, son aquellos que logran explicar claramente la materia y realizan una enseñanza rigurosa. En tal sentido, esta autoridad está centrada en el saber que busca el desarrollo académico de los alumnos.

Pero, ese no es un único factor, ya que los docentes perciben una gran brecha generacional, que abre un abismo enunciativo, con la cual están incluidos los problemas de comunicación en el espacio académico, que la mayoría de las veces se asumen como problemas de indisciplina:

“Percibo que hay que repetirles en varias ocasiones cuál es el trabajo a seguir, entonces, percibo que las orientaciones que uno pueda dar pareciera que no son comprendidas”.

En lo comunicativo, gran parte de los problemas que desfavorecen el ejercicio de la clase, es la capacidad de escucha de la mayoría de los estudiantes. Por ejemplo, el ruido de las conversaciones entre ellos, afecta la calidad de la exposición, toda vez, que muchas veces el centro de atención no se encuentra necesariamente en el tablero. El profesor tiene entonces que acudir a su autoridad para regular el normal desarrollo de la sesión. De acuerdo con el profesor del área de sociales:

“Hay que hacer un trabajo desde la disciplina, trabajo de disciplina y seguimiento de instrucciones”.

Por ello, cuando el desarrollo de la instrucción está ligado a la capacidad de escucha de los estudiantes y de prestar atención a lo que se está explicando, aparecen

condiciones que desvían el desarrollo de la actividad pedagógica. Pero, muchas veces las condiciones personales de los estudiantes, generan que no se sientan cómodos en el espacio de clase ni con el desarrollo de las temáticas, por lo que se dedican a otras cosas.

La construcción de la autoridad es un ejercicio permanente e incluye la participación mancomunada y coordinada de todos los responsables por la educación y en este punto los docentes entrevistados reconocen que el entorno escolar está permeado por estímulos hacia una constante violencia a los que los estudiantes son particularmente proclives. Sobre todo cuando esa negociación está en medio de la cohesión de grupo y del ejercicio del poder entre sus compañeros. Según las contribuciones, es decir, algunas respuestas del docente de matemáticas, esto se da:

“Por las relaciones de poder, algo natural en el ser humano, comienzan a manifestarse desde pequeños, y es evidente que en los muchachos pasa algo muy similar”.

El espacio particular de la clase de matemáticas ofrece un panorama singular para comprender la forma en que este profesor regula mediante la autoridad, el desarrollo pedagógico. Muchas veces, aquellos estudiantes que poseen mayores dificultades para la apropiación de contenido, deben estar más cerca al tablero. Con ello el profesor logra evitar que se distraigan y además, lo hagan con otros. Para el profesor es normal que surja la violencia entre los estudiantes, pues, la escuela solo logra una cohesión particular, el resto de interacciones sociales son imposibles de regular, según su criterio:

“No deberíamos alarmarnos cuando hay unos ciertos toques de violencia entre los muchachos, cuando ya se pasa a otro nivel, es cuando debemos empezar a trabajar”.

Él comprende que la autoridad se genera desde el acercamiento al estudiante y la comprensión particular de sus problemáticas. Derivado de los roces y las peleas se escudan

situaciones dadas, normalmente, fuera del salón y que escapan a la función del profesor. Entre otras, porque los estudiantes de la actualidad, tienen una percepción distinta del profesor, que no está necesariamente atada a las viejas concepciones de décadas pasadas. Esto tiene relación con lo expuesto por autores como Arendt (2003), Zabudovsky (2005) en el capítulo 1, sobre las viejas concepciones a finales del siglo XIX, acerca de lo que significaba y representaba la autoridad en el espacio escolar.

Ahora, un factor determinante para la legitimación de la autoridad del profesor frente al estudiante dentro de la comunidad escolar, está basado en la confianza que se construye y se le entrega al estudiante para otorgarle autonomía. Esta autoridad surge como ejercicio del diálogo y del reconocimiento mutuo. Entonces, esto representa socialmente, la manera de ofrecer interrogantes al docente, acerca de las oportunidades para demostrar la responsabilidad y por tanto, mayor autonomía. Tal práctica cuando se institucionaliza en la comunidad, es la garantía de una oportunidad que aún es pura posibilidad, pero que se hace existir en el acto de reconocerla y de otorgar confianza al estudiante.

“Me genera confianza que sean sinceros, sean honestos, sin interesarse, incluso, qué tipo de lenguaje utilice”.

Para sintetizar, los aspectos de la representación social de la autoridad del docente, es decir, de aquellos factores que legitiman una suerte de jerarquía del maestro ante sus estudiantes, se pueden enumerar de la siguiente manera: el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber enseñar. Pero esto tiene que ver también con un maestro altamente comprometido con su labor y con las ideas de compartir su saber. Muchas veces, sin que se presenten todas las condiciones para su ejercicio. Esto implica una total entrega y suficiente disposición en el desarrollo de su labor, el interés porque los estudiantes aprendan, comprendan y comuniquen.

En el escenario exclusivo que atañe al dominio de conocimiento del profesor, la necesidad imperiosa de mejorar las metodologías de enseñanza, de promover didácticas donde se asumen las dudas, y en particular, los modos como se dirigen hacia ellos, etc.

Además, para el docente también está la necesidad de generar consciencia de reconocimiento de los estudiantes, tanto como alumnos y como seres humanos, personas. Es decir, que se considere que pueden aprender y en esa medida exigir, pero que además, no se desatienda la parte emotiva de los alumnos, donde toma posición sus afectos, sus necesidades, sus intereses y problemáticas personales.

Esto no quiere decir, que dar reconocimiento a los alumnos, no es sinónimo de horizontalidad. Como ya se dijo, la apelación a la representación social y a las prácticas sociales asociadas a la autoridad surgen cuando el estudiante sale de las regulaciones implícitas en el desarrollo de la clase. Así, se aclara que con lo hasta ahora descubierto que los estudiantes diferencian la autoridad del autoritarismo, y que este último, ocurre cuando el docente, no encuentra la forma de concentrar la atención en el salón de clase.

Además, todos los elementos que desde la perspectiva de los estudiantes aparecieron como fundamento de la autoridad no se aparecen de manera aislada, sino como un conjunto de elementos que le dan forma a su representación. En ese sentido Diker (2010) señala que los estudiantes requieren de manera continuada una suerte de balance en el trato. Por ejemplo, el profesor no debe “*dejarse balsiar*”, esto es, molestar, pero tampoco dejarse maltratar o ser indiferente con el estudiante, lo que le implica dar confianza, pero como un sujeto de saber.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

4. Conclusiones

Señalaremos a continuación los resultados encontrados en la investigación acerca de las representaciones sociales de la comunidad escolar frente a la autoridad y autoritarismo.

La comprensión real de prácticas sociales asociadas a representaciones sociales de la autoridad ofrece puntos de tensión entre quienes sugieren que la presencia de la autoridad en los espacios escolares es necesaria para la construcción de valores sociales y quienes por su formación y comprensión de nuevas propuestas de modelos pedagógicos sugieren que este ya no es un concepto legítimo en el espacio de escolar. Lo que es cierto, por ahora, es que pensar la autoridad abre interesantes espacios para la investigación en torno a estas problemáticas. De todas maneras, es apropiado conocer las representaciones que construyen las acciones y sujetos de la labor educativa.

Así, las tensiones que, por su lado, enfrenta el profesor en la comunidad escolar con base en la articulación de prácticas sociales relativas al ejercicio profesional, derivan en concepciones inapropiadas de su función real en el espacio escolar. Dicho de otro modo, se ha generado la representación de que el profesor es el responsable de todos los procesos formativos. Asimismo, dicha creencia se da en medio, de la ausencia de los padres en la formación disciplinar y moral de los hijos. Los profesores terminan ejerciendo el papel de padres, sin que se les reconozca legítimamente como tales de frente a los estudiantes.

Sin el ánimo de establecer juicios de valor, es posible afirmar, con base en el carácter descriptivo de esta investigación, que en su mayoría, los profesores entrevistados mantienen unas prácticas pedagógicas cercanas a los modelos de la educación tradicional en relación con la enseñanza-aprendizaje. En ese orden de ideas, se dan prácticas, en las que se hace énfasis en lo enunciativo, lo descriptivo, lo expositivo, explicativo y verbal, durante el desarrollo de las clases. Por supuesto, el lugar que sirve como apoyo de dichas

prácticas es el tablero; el profesor tiene el dominio de la palabra, en ese sentido, el dominio del saber queda en manos del maestro.

Usualmente, lo que se corrobora con la presente investigación de acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, es que con relación al aprendizaje, las evaluaciones y sus resultados son los que garantizan rendimiento.

Además, como lo señalaron los propios estudiantes, los profesores continúan con prácticas pedagógicas poco seductoras y que más bien, los desmotivan. En otras palabras, no captan su atención. Algunas de estas son los dictados, las planas y la copia literal de los textos guía. Todo esto sugiere que a pesar de la formación en pedagogía, como lo admitió el profesor Raúl, se tiende a repetir las técnicas con las que se aprendió en la infancia.

Por otro lado, se puede concluir que las representaciones sociales de autoridad con las que los estudiantes asimilan la calidad de su maestro, y a la forma como comprenden el desarrollo de la clase y su autoridad, son tres: (1) su práctica pedagógica, (2) su habilidad para tratar a los alumnos y (3) algunas características de personalidad, a veces, físicas y caracterológicas. Estos elementos siempre son constantes en la descripción o caracterización que los estudiantes hacen del maestro, aunque, en ocasiones, se enfoquen más en alguno de estos aspectos que en otro.

Un principio para repensar los vínculos con los estudiantes es la concepción de reconocimiento. Se concluyó que la autoridad y el dispositivo pedagógico que implica la educación como dispositivo social, no son posibles sin el reconocimiento del rol del profesor y sus funciones por parte de los estudiantes. Por ello, los profesores identifican esta necesidad, por lo que acuden a distintas estrategias para implementarlas. Sin embargo, en el segundo capítulo se muestra que los estudiantes desean, a su vez, ser reconocidos en tanto alumnos y como individuos.

En el primer sentido, requieren que el docente confíe en que pueden aprender y, como consecuencia, se plantea la tarea de enseñarles, lo que reconocen que no es una tarea vacía. Por otra parte, no se trata de que la práctica se lleve a cabo de cualquier forma, más bien, lo que se exige es un nuevo relacionamiento de lo teórico y lo práctico, en el que sea

importante sus contextos, sus capacidades y necesidades. En el segundo sentido, solicitan contar con la experiencia y la adultez del maestro para comprender mejor sus intereses, sus habilidades, sus sentimientos y problemáticas. Lo anterior supone que el maestro renuncia a las prácticas inadecuadas de la enseñanza, así como a los abusos en el trato, autoritarismo, rechazo o indiferencia. Se constituyen rupturas que no permiten la realización personal, ni de la autoridad, ni de enseñanza, como tampoco se vuelve significativa para los aprendizajes pretendidos.

Los estudiantes reconocen que se justifica la necesidad de control, de concentrar la atención, el silencio, y por último, la aceptación de órdenes dentro del proceso instruccional. Pero aquello debe ser producto tanto de la práctica como del saber pedagógico, de las propuestas de didácticas, narrativas y de los mecanismos para captar la atención. Sin embargo, el énfasis en el uso de dichos mecanismos es, una evidencia de que la autoridad del docente está fracturada. Es así que tanto profesores como estudiantes necesitan nuevas prácticas, nuevas propuestas de aprendizaje, junto con las atribuciones que les permitan anclar una representación social que aleje el significado de autoridad de autoritarismo. Tales efectos se proyectan en la esfera social y transforman las restantes formas de interacción social que se dan por fuera de la comunidad escolar. Por ejemplo, una de las actitudes a desterrar de la conducta humana es la indiferencia mutua, esa capacidad para ver en el otro un enemigo o antagonista, y no lo contrario, la capacidad de confiar en el otro, es decir, de darle reconocimiento.

En tal sentido, es vital no sólo cuestionar, además, transformar las prácticas sociales que se dan en la comunidad escolar. Según lo señala Pozo (2006), esto no es una tarea sencilla. Como se ha reiterado, se relacionan con un saber profundo, no sólo del reconocimiento de los razonamientos sino además, de las emociones, en los esquemas de actuación y posteriormente, de representación. Esto quiere decir que transformar nuestras maneras de hacer no es reducible a un problema de voluntad.

En consecuencia, los alumnos tienen presente que lo fundamental para conceder reconocimiento y autoridad al profesor es el desarrollo de la actividad académica. Por tanto, su representación social está conectada con la idea de conocimiento del docente y de su capacidad para compartir su saber. Cuando esto sucede, se hace innecesario pensar en restricciones de corte autoritario.

El otro aspecto que ofrece elementos para el reconocimiento de la autoridad del profesor, se asocia con la forma de trato que establecen con el docente. En otras palabras, las maneras como ella o él se siente tratado. Por último, otro aspecto que es definitivo en los estudiantes para construir una representación social de la autoridad es el asociado aspectos de la personalidad y el carisma del docente al relacionarse con sus alumnos. Cuando las condiciones del trato escapan de toda regulación social, se suele depositar la responsabilidad en las características de la personalidad del profesor. Esto tiene sentido, por cuanto se supone que el profesor ya es adulto y además posee mayores y mejores niveles de formación.

Los estudiantes tienen distintas representaciones sociales de las prácticas sociales del profesor, de frente a su quehacer y las materias que imparten. De acuerdo con estos elementos, los estudiantes realizan caracterizaciones, clasificaciones, asumen posturas críticas y se suscitan relaciones de tensión y diferencia con la figura del profesor, de vínculo o ruptura, no sólo con el profesor sino también, aunque no necesariamente, con la disciplina de conocimiento que imparten.

APORTES Y ALCANCES DEL PROYECTO

La investigación aporta a la construcción teórica y metodológica de problemas sociales en este caso la autoridad y el autoritarismo en el contexto escolar.

Aporta a la red de comunidades académicas, científicas o intelectuales que buscan comprender manifestaciones sociales

ANEXOS

Encuesta estudiantes
<p>PRESENTACIÓN DE LA ENCUESTA</p> <p>La siguiente encuesta busca que el estudiante brinde respuestas frente a la exposición de casos relacionados con el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar. En ese sentido, las preguntas de la encuesta se enfocan en el reconocimiento de las representaciones sociales de los conceptos de Autoridad y Autoritarismo. Por tanto, el ejercicio narrativo del estudiante, preferiblemente, debe estar al servicio de la descripción de sus relaciones en el espacio escolar, y frente al espacio de su núcleo familiar.</p>
<p>Preguntas para la encuesta</p>
<p>1. ¿Considera que se deben cumplir normas dentro del espacio escolar? Si No ¿Por qué? _____ _____</p> <p>2. ¿Quién es la figura con mayor capacidad para orientar la conducta en el salón de clase? El profesor El monitor Los estudiantes Ninguno Todos</p> <p>3. Cuando escucha a un profesor que le solicita a un estudiante portar bien acomodado el uniforme o que modifique alguna actuación por considerarla inapropiada, ¿Cuál es la reacción más frecuente que observa en sus compañeros? _____ _____ _____</p> <p>4. ¿Alguna vez le ha llamado la atención un profesor frente a su comportamiento? Si No</p> <p>5. ¿Qué ha pensado en esas ocasiones de la situación, frente a la forma en que se le solicita que acate un llamado de atención? _____ _____</p> <p>6. Cuando un profesor le da una orden, ¿Cuál es su reacción más habitual? _____ _____</p> <p>7. ¿Cómo analiza el hecho de que intimiden a alguno de sus profesores dentro del colegio? _____ _____ _____ _____</p>

8. Describa las características más relevantes de la actitud del profesor que más le disgusta un llamado de atención en el salón de clase

9. ¿En alguna ocasión ha intervenido para defender a un profesor cuando un compañero lo agrede verbalmente? Justifique su respuesta.

10. ¿Qué interpreta de un profesor cuando este grita a sus estudiantes?

11. ¿Cuál es su opinión de los compañeros que usan la fuerza para obtener lo que desean de los otros?

Firma de revisor del instrumento

Encuesta estudiantes

PRESENTACIÓN DE LA ENCUESTA

La siguiente encuesta busca que el estudiante brinde respuestas frente a la exposición de casos relacionados con el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar. En ese sentido, las preguntas de la encuesta se enfocan en el reconocimiento de las representaciones sociales de los conceptos de Autoridad y Autoritarismo. Por tanto, el ejercicio narrativo del estudiante, preferiblemente, debe estar al servicio de la descripción de sus relaciones en el espacio escolar, y frente al espacio de su núcleo familiar.

Preguntas para la encuesta

1. ¿Durante su vida educativa ha participado o presenciado episodios de violencia escolar?

Si No

2. En relación con la pregunta anterior, ¿Cuál de todos ellos ha sido el que recuerda mejor y por qué?

3. Cuando escucha a un profesor que le solicita a un estudiante portar bien acomodado el uniforme o que modifique alguna actuación por considerarla inapropiada, ¿Cuál es la reacción más frecuente que observa en sus compañeros?

4. ¿Alguna vez le ha llamado la atención un profesor frente a su comportamiento?

Si No

¿Por qué? _____

5. ¿Qué ha pensado en esas ocasiones de la situación, frente a la forma en que se le solicita que acate un llamado de atención?

6. Cuando un profesor le da una orden, ¿Cuál es su reacción más habitual?

7. ¿En alguna ocasión ha intervenido para defender a un profesor cuando un compañero lo agrede verbalmente? Justifique su respuesta.

<hr/> <hr/>
Firma de revisor del instrumento

Encuesta estudiantes

PRESENTACIÓN DE LA ENCUESTA

La siguiente encuesta busca que el estudiante brinde respuestas frente a la exposición de casos relacionados con el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar. En ese sentido, las preguntas de la encuesta se enfocan en el reconocimiento de las representaciones sociales de los conceptos de Autoridad y Autoritarismo. Por tanto, el ejercicio narrativo del estudiante, preferiblemente, debe estar al servicio de la descripción de sus relaciones en el espacio escolar, y frente al espacio de su núcleo familiar.

Preguntas para la encuesta

1. ¿Considera que sus profesores poseen todos los saberes que se necesitan en el espacio escolar?

Si No

2. ¿Cuáles son los vacíos más habituales que identifica en sus profesores para conducir la actividad de clase?

3. ¿Alguna vez le ha llamado la atención usted, a un profesor frente a su comportamiento?

Si No

4. ¿Cuáles son algunos de los motivos por los que ha interpelado a su profesor para captar su atención frente a una acción injusta?

5. Cualquiera que sea la respuesta del ítem anterior, proporcione una explicación para su elección

6. Ud., escucha gritar a su profesor a los estudiantes del salón porque no están prestando atención al tema de la clase, ¿Cuál es su reacción más habitual?

7. ¿Cómo analiza el hecho de que los padres de los estudiantes intimiden o insulten a alguno de los profesores de su colegio?

8. Describa las características relevantes del profesor que más respeta y aprecia en su colegio

9. ¿En alguna ocasión ha intervenido para defender a un profesor cuando un compañero lo agrede verbalmente? Justifique su respuesta.

10. ¿Qué interpreta de un estudiante que le grita ofensivamente a su profesor?

11. ¿Cuál es para usted, la función principal de sus padres con relación al espacio escolar?

12. ¿Cuál es su opinión de los compañeros que manipulan por la fuerza a los otros para imponer sus creencias?



Firma de revisor del instrumento

Las Representaciones sociales de Autoridad y el Autoritarismo en la Escuela			
Instrumento de investigación no.	1	Instrumento cualitativo	Entrevista
IED		Fecha	
Grupo no.		Nombre	
Versión no.	1	Entrevistador	Correo e:
Entrevista estudiantes			
PRESENTACIÓN DE LA ENTREVISTA			
<p>La siguiente entrevista busca que el estudiante brinde respuestas frente a la exposición de casos relacionados con el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar. En ese sentido, las preguntas de la entrevista se enfocan en el reconocimiento de las representaciones sociales de los conceptos de Autoridad y Autoritarismo. Por tanto, el ejercicio narrativo del estudiante, preferiblemente, debe estar al servicio de la descripción de sus relaciones en el espacio escolar, y frente al espacio de su núcleo familiar.</p>			
Preguntas para la entrevista			
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Describa algunas de las razones por las que alguien puede influir en las decisiones que toma ud.? 2. ¿Cuáles son algunas de las características destacables del trato con sus compañeros? 3. En relación con la pregunta anterior, ¿Qué piensa del lenguaje violento o retador? 4. ¿Describa los aspectos que más le generan confianza en otro compañero de estudio? 5. En relación con la pregunta anterior, ¿Prefiere la amistad de compañeros que negocian las decisiones con ud.? 6. En relación con la pregunta anterior, ¿Si le es indiferente, Cuál cree que sea la razón? 7. ¿Describa las características más relevantes del profesor cuya materia más le gusta? 8. ¿Describa las características más relevantes del profesor cuya materia le disgusta más? 9. ¿Describa algunas de las características más salientes del familiar que lleva la pauta en su casa? 10. ¿Describa la conformación y las características más relevantes de los integrantes de su grupo familiar? 11. ¿Describa aquellos aspectos que más hacen complejo disfrutar de la formación en el colegio? 12. ¿Describa las características más atractivas del colegio en el que estudia actualmente? 13. En relación con la pregunta anterior, ¿Le parece que en su colegio hay individuos que se imponen por la violencia? 14. ¿Justifique algunos elementos que según ud., le producen más aburrimiento en el aula de clases? 15. Cuál es su pensamiento frente a fenómenos de violencia entre los integrantes de la comunidad escolar 			
Firma de realizador del instrumento			
Firma de revisor del instrumento			

Las Representaciones sociales de Autoridad y el Autoritarismo en la Escuela			
Instrumento de investigación no.		2	Instrumento cualitativo
IED			Entrevista
Grupo no.			Fecha
Versión no.		1	Entrevistador
			Nombre
			Correo e:
Entrevista estudiantes			
<p>PRESENTACIÓN DE LA ENTREVISTA</p> <p>La siguiente entrevista busca que el estudiante brinde respuestas frente a la exposición de casos relacionados con el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar. En ese sentido, las preguntas de la entrevista se enfocan en el reconocimiento de las representaciones sociales de los conceptos de Autoridad y Autoritarismo. Por tanto, el ejercicio narrativo del estudiante, preferiblemente, debe estar al servicio de la descripción de sus relaciones en el espacio escolar, y en contraste con el espacio de su núcleo familiar.</p>			
Preguntas para la entrevista			
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Describa su percepción de la relación entre la labor del docente y la tarea de dirigir las acciones y el comportamiento en el aula? 2. ¿Cuáles son los aspectos del estudio, el aprendizaje que se perjudican con los actos violentos dentro del espacio escolar? 3. En relación con la pregunta anterior, ¿Por qué cree que se dan esos fenómenos violentos en el espacio escolar? 4. ¿Describa los aspectos que más le generan desconfianza en otro compañero? 5. ¿Cuál es su pensamiento de frente al fenómeno de la violencia entre compañeros en el espacio escolar? 6. ¿Describa las características más relevantes del profesor cuyas palabras y consejos le generan confianza? 7. ¿Describa las características con las que asocia al profesor en cuya materia se aburre con mayor frecuencia? 8. ¿Qué interpreta cuando un compañero agrede a otro físicamente sin causa alguna? 9. Con relación a la pregunta anterior, ¿Considera justificable bajo algún motivo agredir a un compañero de clase? 10. ¿Describa la conformación de poder o jerarquía y las características más relevantes de los integrantes de su grupo familiar? 11. ¿Describa los aspectos que cambiaría del espacio escolar? 12. ¿Describa las características más atractivas del colegio en el que estudia actualmente? 13. ¿Cómo interpreta que un alumno agrede verbal o físicamente a un docente? 			

14. ¿Cuál es la función de la comunicación en las relaciones entre los actores escolares?
15. En relación con la pregunta anterior, ¿Considera que la comunicación en el espacio escolar es apropiada?
16. En relación con la pregunta anterior, ¿Si considera que algo puede mejorar de la comunicación en la comunidad escolar, cuál sería su sugerencia?
17. ¿Considera que lo docentes se comunican adecuadamente con sus estudiantes?



Firma de realizador del instrumento

Firma de revisor del instrumento

Entrevista profesores

PRESENTACIÓN DE LA ENTREVISTA

La siguiente entrevista busca que el docente brinde respuestas frente a la exposición de casos relacionados con el ejercicio de la autoridad en el espacio escolar. En ese sentido, las preguntas de la entrevista se enfocan en el reconocimiento de las representaciones sociales de los conceptos de Autoridad y Autoritarismo. Por tanto, el ejercicio narrativo del profesor, preferiblemente, debe estar al servicio de la descripción de sus relaciones en el espacio escolar, en lo posible desde la perspectiva profesional. Es de mucha ayuda el contraste entre el aula y el contexto familiar de los estudiantes del colegio.

Preguntas para la entrevista

1. ¿Cuál es su pensamiento frente a fenómenos de violencia entre los integrantes de la comunidad escolar?
2. ¿Cómo percibe a los estudiantes frente a las pautas de orientación para la realización del trabajo académico?
3. ¿Cuál considera que es el aspecto que más dificulta el desarrollo de una clase?
4. En relación con la pregunta anterior, ¿Considera que le faltan herramientas para enfrentar esas dificultades?
5. ¿Qué piensa del lenguaje violento o retador de los estudiantes?
6. De acuerdo a la pregunta anterior, ¿Cuáles son las razones de esas expresiones de violencia?
7. ¿Describa los aspectos que más le generan confianza en algún estudiante de la comunidad escolar?
8. ¿Cree que es posible desarrollar una clase en la que se negocie el poder con los estudiantes?
9. ¿Desde su actuación, cuáles aspectos de su ejercicio le enseñan autocontrol y disciplina al estudiante?
10. ¿Describa las características más relevantes del desarrollo de alguna de sus materias en las que más se siente a gusto con sus estudiantes?
11. Describa aquellos aspectos que más hacen complejo disfrutar el ejercicio de su profesión en el colegio
12. Describa las características más relevantes del estudiante más contestatario en el espacio de aprendizaje
13. Describa la conformación y las características más relevantes de los integrantes de su grupo familiar.

Bibliografía

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península.

Berger, P. & Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos

Aires. Amorrortu.

Bochenski, Józef María (1978): *Qué es la autoridad?* (Barcelona, Herder).

Camps, V. (2008). Creer en la educación. La asignatura pendiente. Barcelona: Ediciones Península.

Castells, M. (1999). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir autoridad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

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”. Reporte de Investigación. Revista (12)ntes. Número 11. Año 2007

Dubet F. (2007). El Declive de las instituciones. *Revista de Antropología social*, 16,39-66. Consultado el 20 junio de 2008, en

Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En: TENTI FANFANI.

Durkheim, E. (1988). *¿Qué es la Educación?* Bogotá: Editorial Nueva América

Espot, M.R. (2006). La autoridad del profesor, qué es la autoridad y cómo se adquiere. España:

Gerart Guillot, La autoridad en la educación. Salir de la crisis. Editorial Popular. Madrid – España.2007

Greco, M.B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Nomo Sapiens. Buenos Aires.

Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.

Kojeve, Alexandre (2005) La noción de autoridad. Buenos Aires. Nueva Visión.

Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Ed. Laertes.

Moscovici, Serge (1993). Psicología social. Barcelona: Paidós.

Pierella, M.P. (2006) Tesis de maestría: Autoridad, creencia y representación. Una mirada desde la democracia alfonsinista 1984-1989. Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Renaut, Alain y otros (2004): *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* (Barcelona, Paidós).

Rodriguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones en la psicología social. Relaciones 93. V. 24. México: Universidad de Guadalajara.

Sennett, Richard (1982): *La autoridad* (Madrid, Alianza).

Tenti Fanfani E (2004) Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente. Revista Todavía.

<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

Theodor Adorno. La personalidad Autoritaria. Ed. Proyección. Buenos Aires, 1965.

Weber, M (1974). *Economía y sociedad*. México: Fondo de la cultura económica

Weber, M. (1985). *Estructuras de poder*. Buenos Aires: La Playeda

Zabludovsky , G. (1995). Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica).En Sociología y Política, el debate clásico y contemporáneo: 15-34. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Recuperado el 1 de junio de 2008, en

http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html