



---

---

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Una cuestión de responsabilidad por el mundo y los otros.  
Coordenadas conceptuales para pensar el vínculo de  
autoridad pedagógica**

***TESIS***

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
Zyanya Guadalupe Contreras Campos**

**ASESORA:  
Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes**



Ciudad Universitaria, Cd.Mx., 2020.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la Dra. Blanca Trujillo mi maestra en el sentido más profundo de la palabra.

*Lo que una vez le pareció obvio se le hizo extraño y seductor y de pronto,  
ella pudo hablar de ello de otra forma.*

*Un mundo que no conocía. Un mundo al que nunca había prestado mucha  
atención. Un mundo que surgía como de la nada.*

*No sabía qué la sorprendía más: este nuevo mundo que le había sido revelado o  
el creciente interés que descubría en sí misma. No importaba.*

*Caminando a casa aquel día, algo había cambiado. Ella había cambiado.*

*-Simons y Masschelein*

## **Agradecimientos**

A lo largo de este proceso almacené incontables expresiones y gestos de amabilidad, apoyo, confianza y consuelo.

¡Gracias a cada uno por imprimirme ánimo y fuerza!

A Dios porque de Él, por Él y para Él son todas las cosas.

A mis padres, por la confianza que depositan en mí, por la paciencia, comprensión y apoyo a lo largo de toda mi vida.

A mis hermanos, por respetar lo que hago y buscar estar cerca, aunque lo que hago les sea desconocido. A Fer por vivir conmigo las luces y sombras de este proceso y a Leo por dejarme amenizar sus sueños con explicaciones sobre la escuela.

A la Dra. Blanca, mi maestra, por su amor, su tiempo, su amistad, su generosidad, su confianza, por mejorar todo lo que soy -es difícil identificar ahora que de lo que soy es de ella y que es mío- y ser la causa directa de esta tesis. Por creer en mí y ser autoridad; ella encarna este trabajo.

A mis profesores, por contribuir con su labor a que hoy yo sea y esté aquí. A la Dra. Ana S. por ser generosa y atenta conmigo, a la Dra. Marlene R. por buscar siempre ayudarme, a la Mtra. Betzabeth R. por su mirada sobre mí siempre alentadora, a la Mtra. Laura Rojo, por ser inspiración al ver su compromiso con los alumnos y al Dr. Alfredo F. por su atenta lectura y su huella en mi formación.

A Pablo, por escuchar, por estar, por buscar entender y ser mi apoyo incondicional. Por prestarme sus ojos para verme con objetividad.

A Dani, por ver nacer este trabajo, acompañarme en todo y alentarme siempre ya fuera con sus palabras o con su presencia que me movía a ser mejor.

A Virginia González, por ser una luz en el camino y mostrarme siempre su cobijo y amable ayuda como amiga y colega.

A mis amigos Dany, Roger, Denise, Perla, Vale, y todos aquellos que en los últimos tiempos se disponían a preguntar: ¿cómo va la tesis?

A mis colegas, Mariana por escucharme y maravillarse también con lo que pensaba y sentía, Vicky por contagiarme esa soltura para tomar las cosas con calma, Osmar por hacerse presente y animarme a seguir y Clau por recordarme lo paciente que debía ser conmigo misma.

Finalmente, a la Universidad, por su generosidad, por brindarme más de lo que podría retribuirle; tiempo para estudiar, espacio para estar, personas con las cuales compartir e ideas para pensar.

## Índice

Introducción.....	6
<b>Capítulo I. La autoridad pedagógica como asunto de la Escuela Moderna...</b>	<b>11</b>
1.1 El origen de la Escuela Moderna.....	13
1.2 La igualdad kantiana como principio de la E.M.....	17
1.3. El naturalismo pedagógico como principio de la E.M.....	19
1.4. La escolarización moderna.....	21
1.4.1 La traducción escolar de los principios.....	22
1.5. El profesor como figura de autoridad pedagógica.....	24
1.5.1 Fuentes de autoridad pedagógica.....	27
<b>Capítulo II. La desautorización del maestro a partir de los debates entorno a la autoridad pedagógica.....</b>	<b>31</b>
2.1 El sustento de la autoridad pedagógica.....	33
2.1.1 Emilio Durkheim, una cuestión de responsabilidad moral y deber social. ....	33
2.1.2 John Dewey, una cuestión de individualización y reflexividad.....	35
2.1.3 Hannah Arendt, una cuestión de responsabilidad por el mundo.....	36
2.2 Debates sobre la autoridad pedagógica.....	38
2.2.1 Debate sociológico, las pedagogías críticas, la teoría de la reproducción y el autoritarismo.....	40
2.2.1.1 La escuela como fuerza conservadora y la estrategia de reproducción .....	41
2.2.1.2 El “autoritarismo” de la autoridad pedagógica.....	43
2.2.2 Debate psicológico, la Escuela Nueva y el abstencionismo pedagógico.....	44
2.2.2.1 Del magistrocentrismo al paidocentrismo.....	45
2.2.2.2 Abstencionismo pedagógico.....	47
2.3. La crisis de autoridad pedagógica.....	48
2.3.1 Falla en la delegación.....	51
2.4 La desautorización del profesor en el aula.....	52

2.5 Confusión con lo que no es la autoridad pedagógica.....	53
2.6 Entrampe no hay educación sin autoridad.....	55
<b>Capítulo III. El sentido relacional de la autoridad pedagógica un vínculo de reconocimiento mutuo en el aula.....</b>	<b>58</b>
3.1 La autoridad pedagógica no es natural.....	61
3.2 La autoridad pedagógica como vínculo.....	63
3.3 El contrato pedagógico.....	66
3.4 Coordinadas conceptuales para pensar como se construye el vínculo de autoridad pedagógica.....	67
3.4.1 Sobre el maestro.....	71
3.4.1.1 Responsabilidad pedagógica.....	73
3.4.1.2 Enseñanza.....	75
3.4.1.3 Filiación.....	76
3.4.2 Sobre el alumno.....	77
3.4.2.1 Dependencia.....	79
3.4.2.2 Deseo de saber.....	80
3.4.2.3 Intimidad con estudio.....	81
3.4.3 Sobre la relación maestro-alumno.....	84
3.4.3.1 Asimetría e igualdad.....	85
3.4.3.2 Mirada sobre el otro.....	87
3.4.3.3 Los afectos.....	90
3.4.3.4 Transmisión.....	92
3.5 Efectos subjetivos del vínculo de autoridad.....	96
3.6 ¿Qué potencia el vínculo de autoridad?.....	98
3.6.1 Reconocimiento y respeto.....	99
3.6.2 Obediencia e influencia.....	101
3.6.3 Emancipación.....	104
Reflexiones finales.....	109
Bibliografía.....	113

## Introducción

A partir de estudiar la constitución de la escuela moderna, la forma escolar y específicamente los procesos que tienen lugar en las aulas, descubrí un interés particular por explorar lo concerniente a la relación pedagógica (maestro-alumno) y la influencia que ésta tiene en la experiencia de los alumnos en su relación con el saber.

El tema no sólo me resulta interesante por el papel que tiene en la pedagogía como disciplina, sino también porque a lo largo de mi trayectoria escolar, he vivido de distinta forma la relación educativa, y he notado cómo ha contribuido a mi formación, sin embargo, sólo algunas formas del vínculo han posibilitado mi crecimiento personal y profesional. Fue en mi paso por la asignatura de Teoría pedagógica, donde descubrí lo que me interesaba: estudiar la autoridad pedagógica y cómo ésta es menester en el acto de educar.

El ejercicio de la autoridad pedagógica por el profesor es fundamental, porque sin ella es imposible educar. Sin embargo, es posible identificar, aun en ámbitos educativos y pedagógicos, una actitud de distancia respecto de este tema. Según Simons y Masschelein (2014), es un término que no recibe una cálida acogida, al ser parte de la terminología pedagógica que se preferiría dejar atrás. Comúnmente se le asocia con un sentido negativo -opresión, subyugación, represión, control, vigilancia o sumisión-, como algo que hay que evitar, disminuir o eliminar.

Ejemplo de lo anterior es que, a mi paso por las estanterías de las bibliotecas para buscar textos referidos al tema de la autoridad, éstos se situaban generalmente bajo la sección de “Disciplina” y “Control grupal”, lo que me dio una primera impresión de la idea reduccionista sobre dicho tema. Antelo (2016) señala que una particularidad de la autoridad pedagógica es que posee una naturaleza dual: se teme o se anhela, se busca ejercer o se busca desaparecer.

Cada vez más nos hallamos frente a una crisis de autoridad en educación, manifestada en situaciones que evidencian las dificultades para ejercer la enseñanza: falta de obediencia, indiferencia, irrespeto, que se dejan ver con

frecuencia en la escena mediática. En palabras de Antelo (2007), los alumnos ya no la respetan y los profesores ya no la ejercen, porque la autoridad está en cuestión. Algunos la creen perdida, y otros más consideran que hay que restaurarla. Sirvan las siguientes escenas como ejemplo<sup>1</sup>.

En una escuela secundaria en Texas, una maestra se dispone a dar clase a sus alumnos; escribe en el pizarrón, explica y se pasea entre las butacas de sus estudiantes. Algunos prestan atención, otros fingen que lo hacen, y otro, sin mucho reparo, ignora a la profesora, a la vez que usa su celular. La maestra le pide al estudiante que lo guarde y le recuerda que no puede usarlo en clase. El adolescente de 14 años sigue sin atender; la maestra alza la voz, mientras escucha reclamos del alumno negándose a guardarlo. Ella le retira el celular de las manos, aclarándole que se lo devolverá al finalizar la clase, pero la reacción del alumno es violenta, la avienta contra el suelo, y al incorporarse, la maestra se va a los golpes contra él. El resto de la clase graba. Ella sólo quería obediencia.

Otra escena ocurre en un CBTIS de la Ciudad de México. En una clase de Derechos Humanos, la maestra fue insultada en Twitter por dos de sus alumnos y, molesta por ello, decide planear una clase muy particular. Pide a varios estudiantes que graben toda la clase, y a la alumna que la insultó, que lea en voz alta un documento que habla sobre los delitos cibernéticos. A la estudiante, el documento le pareció ofensivo, pues aducía a la exposición que habían hecho de la profesora en aquella red social. Más tarde, la maestra, enojada, explota y confronta a la alumna, le pide que se disculpe, le grita y le reitera que no permitirá que nadie la trate así, exponiéndola públicamente; le grita que la demandaría y que en esa ocasión, sería ella quien subiría a las redes el video que acababa de ser grabado. La profesora sólo quería respeto.

Una escena más ocurre en una primaria en China, en una clase integrada por aproximadamente 40 niños, de los cuales destaca una niña por no aprender al

---

<sup>1</sup> Todas las escenas que describo a continuación fueron recabadas a lo largo de 2018-2019, de notas televisivas en algunos noticieros. Considero que fueron presentadas en los medios por el asombro que genera mirar las tensiones entre maestros y alumnos. Es importante decir que, inclusive encontrar estas escenas, me permitió definir la autoridad pedagógica como objeto de mi interés en este trabajo.



mismo ritmo que sus compañeros. Sus maestras, titular y auxiliar, desesperadas también por esta situación, regañan, gritan, amenazan a la niña si no hace lo que ellas le solicitan. Pero al no obtener resultados, deciden suspenderle el recreo y quedarse con ella. Ya a solas, la agreden físicamente y le recriminan su falta de atención y de aprendizaje. La sorpresa es que mientras esto ocurre, el papá de la niña llega al salón, ve las acciones de las responsables del grupo y, sin más, golpea a las maestras. Ellas sólo querían que la alumna aprendiera.

¿Qué hace a un maestro ser autoridad?, ¿qué hace a los maestros recurrir a la violencia, la humillación, la coerción, para obtener obediencia?, ¿qué lleva a los alumnos a ya no encontrar en el profesor una figura a la cual respetar?, ¿de qué está hecha la relación pedagógica con aquel profesor al que admiramos?, ¿se tiene autoridad o se es autoridad?

En palabras de María Espot (2012), todo profesor por el hecho de serlo tiene poder, pero la autoridad tiene que ganársela cotidianamente con su trabajo y dedicación, con una obra bien hecha. ¿De dónde viene la autoridad del profesor?, ¿por qué si todos los profesores tienen autoridad y responsabilidad por el hecho de serlo, algunos tienen más reconocimiento, aceptación y credibilidad que otros?, ¿por qué mientras algunos poseen facilidad para “seducir” a los alumnos con su saber, otros ni siquiera logran que los alumnos escuchen?

Desde la pedagogía, ¿qué puede decirse de la autoridad? Esta tesis es una reflexión en torno a cómo se construye un vínculo de autoridad pedagógica en el aula. El propósito es argumentar sobre un conjunto de coordenadas conceptuales para pensarla pedagógicamente. Tomo las palabras de Diker (2016) para caracterizar el ejercicio de análisis y argumentación en este trabajo: Retomo “de un fondo común de diálogos y disputas”, perspectivas de autores clásicos y contemporáneos, y desde la tradición pedagógica, para entrar en diálogo con ella y articular un conjunto de nociones que permitan pensar la autoridad pedagógica como un vínculo.

Parto del supuesto de que la autoridad pedagógica nada tiene que ver con coerción, violencia o imposición. Para que un profesor sea autoridad es necesario que posea reconocimiento de los demás por el simple hecho de realizar su trabajo:

enseñar. Que asuma su responsabilidad en tanto que profesor a través del trabajo de enseñar. Es decir, no es una cualidad nata, o algo que se trae de algún lado, sino que se expresa en una relación.

Con esta tesis no intento responder a las preguntas enunciadas renglones arriba, que han sido derivadas del estudio continuado desde hace un par de años que comencé este trabajo respecto a esta cuestión pedagógica. Como señalé, uno de los argumentos centrales es que la autoridad pedagógica es un vínculo que se construye.

En el Capítulo I presento un esbozo sobre cómo comprender la autoridad pedagógica en su vínculo con la emergencia de la Escuela Moderna, desde principios pedagógicos que la fundamentaron, y que más tarde dieron lugar a la escolarización y a la figura del profesor para desempeñarse en el espacio escolar y educar. Parto de cómo el Estado delegó en el maestro autoridad por ser la figura pública que lo representaba, y que si bien la legitimidad estatal fue una fuente de autoridad para el profesor, la autoridad pedagógica no queda reducida a una posición jerárquica, sin embargo, fue condición necesaria para que el maestro trabajara por ser autoridad desde otra fuente: su trabajo cotidiano en el aula.

En el Capítulo II expongo cómo es cuestionada la autoridad pedagógica a partir de dos conjuntos de debates gestados desde posiciones pedagógicas y sociológicas. Muestro cómo erosionan la figura del profesor, dando lugar a la crisis de autoridad pedagógica, y cómo de alguna manera está vinculada a la desconfianza en el Estado, sus instituciones y la desautorización del maestro en el aula.

A través de estos debates es posible comprender algunas causas de la reticencia sobre la sola enunciación de la idea: autoridad pedagógica, o autoridad del profesor. La confusión de autoridad con autoritarismo, coerción, violencia, persuasión, o la consideración de un abstencionismo como mejor opción "educativa", restó fuerza al quehacer del maestro.

Frente a estos discursos, en el capítulo III sostengo *cómo se mantiene* la autoridad pedagógica, o cómo es posible pensarla desde coordenadas conceptuales que permitan pensar su sentido vincular, al que me referí antes. El

planteamiento que quiero sostener, es que la autoridad no es natural, es un vínculo de reconocimiento mutuo que se construye en el aula, que pasa por el trabajo del maestro, por entender que el diálogo pedagógico tiene una configuración triangular: el saber, el maestro y el alumno se interrelacionan dando lugar a una serie de coordenadas sobre las cuales se necesita posicionarse éticamente, si lo que se quiere es construir un vínculo de autoridad pedagógica.

Educar bajo esta condición de autoridad puede dar lugar a *efectos en diferido*, tales como: el reconocimiento-respeto, la obediencia-influencia y la emancipación, siendo esta última condición para el desarrollo subjetivo de los alumnos. A su vez, cabe tener en cuenta que, cada uno de estos efectos pasan por diversas dimensiones de la relación pedagógica, y sólo pueden darse como efectos, no como fines (por lo que es una tarea imposible tratar de planteárselos como resultados de aprendizaje, por ejemplo); sin embargo, es necesario tenerlos en cuenta como una forma en que el profesor afianza su autoridad mediante su trabajo (Antelo, 2017).

Es ineludible recuperar con urgencia la posibilidad del vínculo de autoridad pedagógica, porque el ejercicio de ésta no sólo es fundamental, sino posible (Guillot, 2007), y el aula sigue siendo para el profesor, el espacio más próximo para contribuir a que eso suceda, al ser uno de los pocos espacios de lucha que quedan, un lugar para el encuentro con uno mismo y con los demás.

Además, aquello que tanto se añora como profesores: la obediencia, la influencia, la credibilidad, el respeto, el reconocimiento, no son situaciones fortuitas, están asociadas a una postura ético-política frente a su papel como autoridad, y la confianza en que eso dará lugar a efectos en diferido en sus estudiantes, porque nunca sabremos a dónde va, o a qué puede conducir la enseñanza de un maestro.

## **Capítulo I**

*Sujétese toda persona a quienes ejercen autoridad*

## LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA COMO ASUNTO DE LA ESCUELA MODERNA

Tal parece que, pese al paso del tiempo, la cuestión escolar posee aún potencia y vitalidad. Muestra de ello es lo que afirma Jon Elster (citado en Baquero, et. al, 2007), acerca de las ideas que pierden vigor cuando ya nadie las critica. El terreno escolar es fértil y atractivo, un blanco de estimaciones, reproches, ataques o halagos, y un espacio de disputa desde distintos frentes disciplinarios sobre algunos de sus elementos: el origen de la escuela, sus finalidades, sus actores - funcionarios, maestros y alumnos-, infraestructura, organización y metodologías, por señalar algunos. Posiblemente, uno de los debates más polémicos que involucra a la escuela, es el de la autoridad pedagógica; qué se entiende por ella, qué es y qué no es, y cómo se ejerce en el aula a través de la enseñanza de los maestros.

Aunque diversas son las posiciones desde donde la miran y quiénes emiten la crítica, es destacable que *autoridad pedagógica* es un término polisémico constantemente intervenido por opiniones no precisamente positivas, que cobra diferentes significados, apellidos y “grados de importancia” según el ámbito al que haga referencia. No obstante, pese a las miradas y posiciones disciplinarias distintas (sociológica, política, filosófica, psicológica y pedagógica por lo menos), existe una imagen poco atractiva y no favorecedora del asunto. Cuando se le nombra, suele pensarse en coerción, violencia, poder, abuso, injusticia, autoritarismo, o cualquier idea que sugiera suprimir la libertad del otro.

Especialmente en el espacio escolar, hacer alusión a la autoridad y aún más, nombrarla “pedagógica”, genera incomodidad y susceptibilidad por considerarla un asunto “ya superado”, poco actual, o no necesario. En palabras de Guillot (2007), estamos frente a un problema viejo en un contexto nuevo, pero es menester pensar a qué se hace referencia cuando en educación se evoca su presencia, por qué es condición necesaria para el acto de educar, si cada vez más, se habla de una crisis de autoridad en educación y se pone en duda.

Bastará, por ahora, ubicar como punto de partida que el tema de la autoridad pedagógica cobra sentido en los espacios de formación, porque es ahí donde se ejerce la acción pedagógica, donde tienen lugar la figura y las prácticas del profesor como alguien que enseña. Por esta razón, interesa atender a la autoridad

pedagógica, de acuerdo con Diker (2016), como una condición primordial para enseñar y transmitir una herencia cultural común.

### **1.1 El origen de la Escuela Moderna**

Una manera de acercarnos a la comprensión de la autoridad pedagógica es ubicarla en su relación con la emergencia de la Escuela Moderna, misma que tuvo su auge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, al instaurarse como la agencia educativa por excelencia (Pineau, 1999, p. 21). La escuela fue algo más que sólo un hecho histórico, al desencadenar la transformación profunda y creciente de la educación, a partir de institucionalizarla, es decir, de que el Estado se hiciera cargo de ella.

De acuerdo con Pineau (1999), este fue un momento clave para la constitución del campo pedagógico, y para la educación escolar como hoy la conocemos y la pensamos. Previamente a lo que este autor denomina la escuela moderna estatal, la educación tenía otros formatos, la enseñanza era individual, sólo accesible para quienes podían pagarla, y se encontraba estrechamente vinculada a la Iglesia, con un valor fundamentalmente moral. Pero la llegada de la época moderna a Occidente, estableció nuevas formas de pensar y otro tipo de valores a enaltecer, lo que modificó la forma de concebir la vida social y también la educación, identificándola progresivamente con la escolarización.

La escuela como institución estatal se volvió el espacio idóneo para encausar las promesas hechas a los sujetos, al intervenir con un proyecto formativo de corte político y cultural, que tenía como propósito dotar de ideología común a la población, a partir de distribuir la cultura (un saber elaborado) por medio de la enseñanza masiva, para abarcar a más sectores de la población. En consecuencia, según Pineau (1999), la educación fue vista como vehículo hacia el progreso, porque, además de modificar las formas tradicionales de enseñanza, el Estado formalizó la trayectoria escolar que conduciría a los escolares a ser ciudadanos y, a la vez, éste gobernaría la vida social.

Pero ¿qué posibilitó que el Estado legitimara la forma que adoptó la educación?, ¿por qué la institución escolar tomó tanta fuerza? Podría sostenerse que la expansión de la escuela fue resultado de la convergencia de distintos discursos pertinentes para momentos de auge y expansión escolar, trascendentes hasta ahora.

Dos momentos clave para comprender algunas de las bases conceptuales en las que se apoya la escuela moderna son: el pensamiento ilustrado que, según el análisis de Pineau (1999), en su relación con el pensamiento pedagógico de los siglos XV a XVII permitió “desplegar las premisas educativas modernas” (p. 40), y el positivismo como movimiento pedagógico (Dussel, 1999), que durante la segunda mitad del siglo XIX contribuyó a la estructuración y consolidación de la escuela moderna. Se trata de momentos distantes en el tiempo; no es mi intención detenerme a profundidad en cada uno, sino sólo marcarlos como dos grandes influencias en el periodo de constitución y desarrollo de la escuela.

Influido por la Ilustración, el pensamiento moderno que acogió la escuela estatal la justificó como forma de disipar la ignorancia que derivó de las creencias religiosas; en su lugar colocó la confianza en el desarrollo de la razón y, por ende, en el alcance de la libertad, en oposición y cuestionamiento al régimen eclesiástico que dominaba la vida social. En palabras de Kant (1784):

La Ilustración significa el abandono del hombre de una infancia mental de la que él mismo es culpable. Infancia es la incapacidad de usar la propia razón sin la guía de otra persona. Esta puericia es culpable cuando su causa no es la falta de inteligencia, sino la falta de decisión o de valor para pensar sin ayuda ajena. ¡Atrévete a saber! (p. 25)

Aceptada esta fórmula como justificación de la escuela, haría falta una manera de legitimar el conocimiento a transmitir y la forma de hacerlo. El Positivismo serviría, llegado el siglo XIX, como escenario de fondo; la vida social sufrió cambios ya que la Revolución Industrial en Europa Occidental abrió camino al incremento de fábricas, al uso de maquinaria y al trabajo obrero. Y con ello se reestructuró el poder detentado por el estamento eclesiástico, para dar cabida al poder económico,

basado en el estadio positivo con el que se reemplazó lo espiritual por lo científico e industrial (Geneyro, 2016).

Por ello, la apuesta de la escuela moderna fue el progreso y mejora de la vida social, a partir de sostener que el conocimiento y los saberes válidos que se distribuirían en las instituciones escolares serían, ya no las creencias que sostenía la Iglesia, sino aquellos que se correspondieran con los criterios científicos y fueran verificables al experimentar a través de los sentidos.

Siguiendo con la interpretación de Pineau (1999), “la escuela fue vista como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía europea para algunos, la “cultura científica” para otros, o la “cultura nacional” para terceros) y como instancia de progreso que permitió el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad” (p. 44).

Acorde con lo anterior, la participación del Estado en la educación de masas fue crucial, debido a que el sistema escolar estatal se convirtió en un asunto de orden público. El enfoque escolar modificó la organización de la vida social y esto hizo posible la expansión de espacios escolares.

De acuerdo con Pineau (1999):

[...] mientras la modernidad occidental avanzaba durante el siglo XIX y XX, iban surgiendo escuelas, consideradas un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación entre otros efectos. (pp. 27-28)

Por consiguiente, la educación enfrentó acomodaciones y rupturas en su acontecer, porque con la creación de los sistemas educativos nacionales, el Estado reguló la impartición de la educación a toda la población, al legitimar la obligatoriedad escolar y con ello, otorgar a todos el derecho a educarse. Pero de la misma manera, se convirtió en una obligación que exigía a la sociedad incluirse en la vida escolar.

La intención fue establecer el gobierno social estatal y que, una vez todos insertos en las instituciones escolares, se conformaran ciudadanos. En palabras de



Hunter (1998) “sin la voluntad política y la competencia gubernamental del Estado, jamás se habría construido un sistema capaz de educar a toda la población...” (p. 44). La educación quedó simplificada al proceso de escolarización que pretendía formar sujetos autocentrados y conscientes que hicieran uso de su razón.

A su vez, además de las fuerzas que se interceptaron alrededor de la escuela para darle un lugar en el paisaje social, al interior también se establecieron principios ético-políticos y pedagógicos liberales, que condujeron los esfuerzos escolares y modelizaron la escuela y sus prácticas. Según Hunter (1998) “el sistema escolar existente [...] fue la realización (parcial o fracasada) de ciertos principios subyacentes” (p. 17), mismos que abrevaron de la pedagogía moderna y operaron en la formación de subjetividades para sostener los estados nacionales.

Dado que la pedagogía moderna se instauró bajo el influjo liberal ilustrado, el positivismo como doctrina social y filosófica, y la generación de formas de gobierno de los sujetos, se justificaron el principio de dignidad humana y la garantía del derecho a la educación. Ciertamente, la misión de la escuela estatal puede considerarse un acercamiento a la realización del ideal comeniano de *enseñar todo a todos* (Comenio, 1998), porque se consideró a todos iguales en tanto que seres humanos libres. Y la infancia fue vista como la mejor etapa para educarse por ser la edad en la que el ser humano se distingue por su capacidad moldeable, bajo el influjo de los aportes de Rousseau (1985).

Pese a la familiaridad frente a la perspectiva que ofreció la escuela moderna, es destacable señalar su no naturalidad y enfatizar el factor de artificialidad en ella. No fue fortuita la caracterización que asumió la escuela estatal. El siglo XVIII teorizó sobre los principios fundamentales que la escuela hizo propios. Planteamientos de Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant contribuyeron a la legitimación conceptual de la Escuela moderna y como símbolo distintivo para el pensamiento pedagógico.

## 1.2 La igualdad kantiana como principio de la escuela moderna

Posiblemente, el principio más sobresaliente del que partió la escuela moderna fue la igualdad, porque a partir de que la educación se legisló por el Estado, fue necesario considerar a todos, con los mismos derechos y posibilidades de ascenso social; no tomando en cuenta su origen o posición social, sino la capacidad humana para hacer uso de su razón. Y esto fue así porque el intelectual ilustrado Immanuel Kant, desplegó ideas educativas modernas en relación con la noción de individuo, que trastornaron la concepción que se tenía del ser humano y, por ende, su forma de interceptarlo.

El individuo desde el punto de vista kantiano es un ser que actúa y reflexiona en torno a lo que debe ser una conducta libre. Kant sostiene que todo individuo está constituido como un ser racional capaz de llevar a cabo acciones que sean libres (Ferrari, 1981). Una de las máximas universales es que, en tanto que seres libres y racionales, es posible desarrollar la capacidad de razón y que es el enaltecimiento de ésta lo que auxilia el proceso de Ilustración; si somos poseedores de la facultad de la razón, entonces somos ilustrados. Para este filósofo, la ilustración moral consistía en que los individuos se desprendieran del *tutelaje autoincurrido* de toda gobernación externa, e iniciaran la tarea de la autorrealización; por lo tanto, de acuerdo con Hunter (1998), cualquier Estado que no personificara esta voluntad racional y moral sería ilegítimo.

Así, en nombre de la libertad, “hacer uso público siempre y en todo lugar de la propia razón” (Kant, 1784, p. 23) hizo eco en la pedagogía moderna porque, además, había de valer para todos, ya que la libertad es una condición de perfección y nadie que no sea libre podrá actuar de acuerdo con la razón. Entonces, el individuo ideal será libre para hacer uso de su razón y su libertad ha de ser autónoma como el fundamento de dignidad de la naturaleza humana.

La naturaleza humana en Kant destacó por el uso del pensamiento de forma autónoma y libre, en eso radica la igualdad por la que dicho autor pugna, porque no necesariamente habría homogeneidad en el tipo de juicios que los individuos formularían, o en la forma de regir sus vidas, pero sí, en el uso de la razón para

establecer esos juicios. Además, la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos haciendo uso de su razón y, por lo tanto, ejerciendo su libertad, fue condición suficiente para sostener que los seres humanos somos iguales; todos capaces de alcanzar el desarrollo de tres facultades: el entendimiento, el juicio y la razón (Salmerón, 2000).

En este sentido, el propósito de la educación kantiana es que el individuo alcance la humanidad que ha de liberarlo del determinismo al que la naturaleza lo sujeta. De modo que la escuela moderna partió de considerar a los individuos como iguales por reconocer que todos son poseedores de esas facultades (ahora llamadas cognitivas) y que, por tanto, el trabajo escolar contribuiría al desarrollo de las mismas. En palabras de Rancière (2011), “todos los hombres tienen una inteligencia igual; la capacidad de cualquiera para comprender y hacer uso de la razón. Hay igualdad en las inteligencias, aunque esta tenga diferentes manifestaciones” (p. 17).

Siguiendo con esto, “la defensa de la conducta racional de la filosofía kantiana se combinó con una fe inquebrantable en la personalidad reflexiva como elemento crucial” (Hunter, 1998, p. 77) y fue a partir de la educación que se iniciaría el proceso a través del cual los seres humanos abandonarían su naturaleza, y entrarían a la cultura por medio del alcance de una segunda naturaleza, que es la razón, eso permitiría llegar a ser quienes debíamos ser. La pedagogía de Kant dividió a la educación en física y moral o práctica. La primera involucró lo concerniente a la dimensión corporal (cuidados y desarrollo) e intelectual (desarrollo de las facultades). Mientras que la educación moral o práctica, se ocupó de la formación de los individuos en torno a la libertad.

Influido por el pensamiento de Rousseau, Kant sostuvo que “el hombre no es otra cosa sino lo que la educación hace de él [...] y que en la educación se oculta el secreto de la perfección humana, sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, citado en Salmerón, 2000, p. 67). En ese sentido, el ámbito educativo moderno estuvo permeado de estas ideas al situar la razón como “piedra angular” para el desarrollo humano (Pineau, 1999, p. 41).

De acuerdo con Pineau (1999), uno de los aciertos de la pedagogía moderna fue traducir este principio como fundamento de la escuela moderna y sostener que sólo los seres humanos podían ser educados, y que este hecho envolvía cuidados, disciplina e instrucción. Ese esfuerzo por desarrollar las fuerzas corporales, las facultades y la libertad, se pensó continuado a lo largo de todo el proceso educativo y vislumbró la necesidad de conducir la naturaleza infantil para que respondiera a esas premisas modernas.

### **1.3 El naturalismo pedagógico como principio de la escuela moderna**

El naturalismo pedagógico fue otro principio que sirvió de fundamento al pensamiento pedagógico del siglo XIX y XX, la obra *Emilio, o de la educación* (1762), de Jean Jacques Rousseau, transformó el pensamiento educativo de Occidente al concebir la educación como un asunto de orden natural.

De acuerdo con Caruso (1999), Rousseau pensó en una educación que no alterara el orden teleológico natural, al ser el bueno y viejo orden que más tarde las pedagogías centradas en el niño retomarían. Por otro lado, dado que la modernidad asumió que la naturaleza del ser humano es racional, para el autor ginebrino todo lo natural era considerado bueno, y lo artificial un obstáculo para el desarrollo de la humanidad; en la naturaleza los seres humanos eran buenos, y su constitución como seres sociales los corrompía.

De ahí que, para Rousseau, fuera menester estudiar la naturaleza, sus procesos y dejarla actuar, porque ésta era fundamentalmente buena para conducir al niño, y, por lo tanto, no habría que ser voluntaristas o forzarla. En palabras de Caruso (1999): “el naturalismo fue la posición pedagógica que la modernidad asumió respecto a la idea de infancia” (p. 97).

Para el filósofo ginebrino obstaculizar la tendencia natural que engendra el desarrollo del ser humano, supondría negarle a la naturaleza su potencialidad. Por lo cual, dicha concepción educativa sostenía que la educación viene de la naturaleza, de los seres humanos o de las cosas y, a su vez, tenía como cometido desarrollar la razón, la conciencia y el libre albedrío, a partir de tres factores del

desarrollo educativo: el desarrollo interno de los órganos y facultades, el uso que se destina a esos órganos bajo la influencia de otras personas, y su interacción directa con el ambiente (Rousseau, 1985).

Según Caruso (1999), es posible reconocer dos contribuciones del naturalismo pedagógico a la pedagogía moderna:

- 1. La especificidad del campo de la niñez:** La Modernidad construyó un sujeto pedagógico, los seres humanos fueron vistos como niños y se les convirtió en alumnos; el cometido de la educación fue completarlos a partir de escolarizar la totalidad de sus vidas. Y como el discurso moderno en torno a la infancia percibía al niño como carente, en falta, siempre en comparación con el adulto, se le consideró menor de edad y de razón (Carli 2012). Este aporte podría denominarse de "cientifización" del conocimiento del niño y, por lo tanto, de la determinación curricular. Y esa fue condición para que "la identidad jurídica del niño permitiera la autoridad del maestro" (Carli, 2012, p. 45).
- 2. La educación negativa:** Misma que se refiere al ser físico, al desarrollo de nuestra naturaleza y a la perfección de los órganos, y que conlleva un componente moral al considerar la bondad natural presente en los primeros años de vida. Esta actitud hacia la naturaleza infantil, fue un a priori de la intervención pedagógica moralizante. La pedagogía moderna estimó la infancia, por ser el periodo ideal para escolarizar; las ideas ilustradas y modernas ubicaron a la educación como el proceso a través del cual los seres humanos saldrían de la niñez para incorporarse a la cultura. "La infancia comenzó a ser caracterizada desde posturas negativas: salvaje, ingenuo, incompleto, perverso polimorfo", (Pineau, 1999, p. 35), fueron algunos de los adjetivos que acompañaron a la idea que se tenía del niño.

El naturalismo pedagógico aportó a la escuela dos preceptos: uno científico, y otro moral, mismos que marcaron un orden por etapas de la vida humana, cada una de ellas sustancial en sí misma (Caruso, 1999). Para Rousseau (1985), las etapas

de la vida no eran una simple transición para la etapa posterior; uno de los principios de su pedagogía naturalista fue el respeto a cada etapa vital.

La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas: la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Asignar a cada uno su puesto y fijarlo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, es todo cuanto podemos hacer por su bienestar. El resto depende de causas ajenas que no están en nuestro poder. (Rousseau, 1985, p. 84)

A diferencia de la educación monástica que pretendía corregir la infancia, acelerar el crecimiento y llevar al niño cuanto antes a ser adulto, esta propuesta pedagógica reconoció la infancia como la etapa crucial para el desarrollo, y contrariar este principio sería perjudicial.

#### **1.4 La escolarización moderna**

Los principios anteriores dieron cabida a la expansión de la institución escolar por ser una “tecnología masiva para aculturar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau, 1999, p. 22). El paso del niño por las aulas escolares, no sólo lo separaba de su ambiente familiar (pequeño y reducido), sino que lo incluía en un mundo más amplio por medio de lo que progresivamente se constituirían como las materias del programa escolar. “Su pequeño espacio de memoria y tradición personal fue cubierto con largos siglos de la historia de todos los pueblos” (Dewey, 1967, p. 27). Por consiguiente, las generaciones escolarizadas se convirtieron en condición para la existencia de un país moderno al ser intervenidas desde “la autoridad suprafamiliar estatal” (Carli, 2012, p. 39).

Según la filosofía liberal, el fin más elevado del ser humano sería el desarrollo completo o equilibrado de sus facultades; el aparato escolar fue la institución formativa que se erigió bajo el principio del ejercicio de la razón para lograr la libertad vía la educación. Estableció, además, la universalidad como cometido, es decir, garantizar que, a partir de poner a disposición de todo aquel que transitara la escolarización, una selección cultural válida, se propagara una concepción que

enalteciera el conocimiento científico como motor de esperanza para la sociedad, al considerar a cada uno en condiciones de igualdad en la escuela.

Por otro lado, la escolarización pública enfatizó que la infancia era una etapa para el disciplinamiento; por esta razón, el Estado implementó trayectorias educativas que atravesaron los sectores familiares y dio forma al territorio institucional en el cual “la población infantil, marcada por fuertes desigualdades sociales y diferencias culturales, se constituyó en el elemento fundante de la nueva sociedad” (Carli, 2012, p. 40).

Y ese punto de partida, probablemente sea el legado de la escuela moderna a la humanidad, porque quizá, por primera vez, un espacio dotó de dignidad a las personas al pensarlas como iguales y potencialmente capaces al no tomar en cuenta las diferencias de origen, económicas o sociales. Si bien cada uno de esos principios contribuyó a la utopía moderna sobre la educación, no está de más decir que, a partir de esas pretensiones, el proyecto de escuela estatal se volvió un “foco de ideas y políticas vinculadas a la distribución y [...] tomó forma como institución...” (Hamilton & Zufiaurre, 2014, p. 6).

#### **1.4.1 La traducción escolar de los principios de igualdad y naturalismo pedagógico**

De acuerdo con Hunter (1998), hacia mediados del siglo XIX, el Estado tuvo un papel fundante en el desarrollo de la escolarización al considerarse fuente inagotable de poder, al constituirse como una forma de gobierno de la población; no obstante, el ejercicio de ese poder no fue automático, exigió la instauración y mantenimiento de *tecnologías administrativas* que hicieran funcionar la escuela estatal, misma que según Hunter (1998), fue una *organización híbrida burocrática-pastoral*, al articular tecnologías administrativas y espirituales que sellaron la escuela moderna.

[La escuela] Emergió como una conjunción improvisada de tecnologías [morales y gubernamentales] para vivir, que albergó los escasos medios que tuvo a su disposición la cultura para imaginar y conducir la educación en favor

de una formación impuesta de acuerdo con los fines gubernamentales.  
(Hunter, 1998, p. 22)

Además, el sistema escolar moderno fue un medio en el que funcionarios de Estado y sectores de la población en general, depositaron expectativas en cuanto a la distribución de la enseñanza y la gestión experta de la formación de niños. Para lograrlo, según Hunter (1998), el Estado mostró interés en intensificar las formas de desarrollo personal, por lo que se requirió de la organización material del espacio escolar y, principalmente, de la actuación de especialistas como forma de conseguirlo.

De acuerdo con Pineau (1999), la promesa de alcanzar los fines propuestos con la mejor tecnología, fue uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna y de la escuela, como artefacto que es. Además de procurarse un espacio específico que atendiera a los propósitos de la educación estatal, se comprendió que serían tres los principales actores del proyecto escolar: los especialistas, los escolares y el saber cultural que mediaba entre ellos. De ahí que todo lo concerniente al espacio escolar girara en torno a los vínculos establecidos entre esta triada que Hunter (1989) denomina: *pedagogía pastoral*.

La escuela como aparato de gobierno pretendió la transformación de la ciudadanía, de acuerdo con los objetivos del Estado, y “un sistema de disciplina pastoral que funcionó inculcando los medios de la autoreflexión” (Hunter, 1998, p. 92). De ahí que Hunter (1998), señale que el Estado administrativo y la pedagogía pastoral hicieron surgir el sistema escolar moderno; el empuje residió en lo que sucedía en los microespacios: el aula, los patios, y el progresivo desarrollo de la cultura escolar. Lo anterior justificó la homogeneización al emplearse distintas prácticas uniformes: las asignaturas a enseñar, la consolidación del aula frontal, y las formas de interactuar en ella.

Es decir, para dar lugar a esa estrategia de intervención que la escuela estatal sostuvo, se vislumbró la necesidad de organizar un ambiente específico que resguardara los propósitos deseados y, como resultado, la escuela fue concertada como un medio ambiente especial en el sentido que Dewey (1978) la entendería:



“todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo” (p.28).

Ese ambiente formativo, cuidadosa y paulatinamente diseñado, como lo describe Hunter (1998), fue y es, quizá, el lugar de formación por excelencia en el que se colocó a los alumnos bajo una figura con autoridad jurídica para que le brindara continua supervisión y atención pastoral, es decir, una atención orientada a constituirse como un ser humano reflexivo bajo su guía.

Siguiendo el argumento de Hunter (1998), la pedagogía emergente de la escolarización estatal hizo operativo el sistema escolar, al destinar a ese ambiente un nuevo personaje pedagógico; un representante del Estado que fungió como formador en la cultura legítima que avaló el Estado, mismo al que se le confirió autoridad legítima y se le delegó poder estatal. Y el aula se propuso como el espacio dedicado a la formación de los alumnos llevada a cabo por esos representantes, ya que sólo en ese ambiente expresamente construido, tenía cabida la relación pedagógica que más tarde soportaría el acto de la enseñanza. Así, el aula se configuró con la finalidad de asegurar la enseñanza de la cultura acumulada a las nuevas generaciones, y para “incidir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros por medio de la enseñanza a cargo de un maestro” (Dewey, 1978, p. 28).

### **1.5 El profesor como figura de autoridad pedagógica**

Con ese telón de fondo se echó a andar la maquinaria escolar y la forma que adoptó la figura del profesor. Desde la pedagogía moderna esta figura puede entenderse constituida por la guía pastoral cristiana que heredó el Estado de las antiguas formas de enseñanza. Según Hunter (1998), el cristianismo trascendió al proyecto de escuela estatal al dejar una huella indeleble, no por su ideología o sistema de creencias, sino por ser “una tecnología pedagógica personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno. Eso fue el núcleo de la escolarización estatal” (p. 23).

Por consiguiente, el aparato pedagógico que involucró la organización pastoral-burocrática desencadenó el desarrollo de una profesión: la enseñanza. Eso

supuso el surgimiento de una persona ética especializada que en origen fue burócrata al caracterizarse por su capacidad aprendida para subordinar los principios personales a su oficio (Hunter, 1999). Fue esa tecnología moral (una relación entre personas especializadas y los alumnos), compuesta por prácticas y disciplinas dirigidas, lo que permitió que los constructores de la escuela del siglo XIX la adaptaran a las exigencias de la gobernación estatal.

La aspiración del espacio escolar se conformó, entonces, por la intención de moldear a los alumnos al interactuar con la cultura universal. Según Hamilton y Zufiaurre (2014), a través de rutinas asociadas a personal especialista (maestros de escuela), actividades especialistas (enseñanza), y contextos de especialistas (el aula), el proyecto escolar moderno justificó la creación de un cuerpo de expertos designado para introducir a la cultura (a través de la enseñanza) a los alumnos, en un espacio de formación específico, y consolidar una nación a partir de la formación de ciudadanos.

Es necesario destacar que dichos especialistas, quedaron subordinados al poder estatal y al poder conferido en ellos para ejercer un papel y actividad prescrita; se esperaba que dirigieran el recorrido de los escolares para llevarlos de un punto a otro, y su trabajo se convirtió prioritariamente en un asunto de Estado. “La escolarización no sólo funcionó como factor de homogeneización, sino también de sociabilidad y contacto entre generaciones adultas, porque el niño al desbordar los núcleos familiares se inscribió al orden público” (Carli, 2012, p. 40).

La escuela pública estatal sirvió como bisagra entre la familia y el Estado, para que este último llevara a cabo una intervención político-cultural por medio de la educación, y su estrategia, por excelencia, fue el establecimiento de un vínculo entre los escolares o alumnos con los encargados de la enseñanza o maestros, al tener como interés común el saber cultural que mediaba entre ambos. Razón por la cual la pedagogía moderna cohesionó la relación entre generaciones, pero estableció una distancia cultural, que justificó que los niños fueran vistos como destinatarios de la cultura que se quería enseñar, y se formó a los encargados de ese proceso” (Carli, 2012, p. 41).

Fue así como se interpeló a la niñez; según Hunter (1998), el clérigo liberal y el administrador estatal fueron portadores de una justificación política común para la escolarización. Para la cultura moral liberal de la escuela, el ejercicio del poder gubernamental recayó en los maestros, quienes hicieron despliegue de un conocimiento especializado del dominio que gobernaban. Lo que significa que el Estado otorgó a los especialistas autoridad y legitimidad a partir de “la conjunción de la esfera intelectual y administrativa que caracterizó la profesión de la enseñanza” (Hunter, 1998, p. 22).

La pedagogía pastoral cristiana contribuyó al proyecto escolar moderno, al heredar las relaciones interpersonales, mediadas por rutinas organizadas y prácticas pedagógicas que se convirtieron en el centro de la escuela moderna. Por lo tanto, fue menester desarrollar por completo las facultades de los individuos por medio de una figura políticamente legítima que sirviera como guía pastoral, un maestro debidamente formado como el portador de una experiencia enmarcada por la disposición moral y material del aparato pastoral (Hunter, 1998).

El maestro, por tanto, emergió de una labor de guía pastoral y de formación de ciudadanos y, al ser responsable de la interacción con los escolares, requirió de una herramienta para dar dirección y guiar el proceso educativo: un programa escolar que expresaba lo que se debía hacer. El valor del programa dio lugar a la actuación del profesor al hacerse cargo de la enseñanza y ser responsable de los alumnos; fue configurado como acuerdo estatal para trascender el mundo restringido del niño y se articuló con contenidos graduados de forma lógica, disciplinas, materias, lecciones y hechos para marcar un camino que dirigiera las rutinas del profesor al enseñar.

Siguiendo con Hunter (1998), esa disciplina pastoral cristiana representó un dominio ético que dio lugar a la formación de personas capaces de actuar dejándose guiar por principios; los intelectuales burócratas subordinaron sus aspiraciones a las necesidades del Estado, esa clase de racionalidad política y administrativa dio cuenta del “comportamiento altamente especializado y prestigioso encarnado por el maestro moderno” (Hunter, 1998, p. 110). Además, la posición de la figura pastoral frente al Estado, así como su dominio del saber culturalmente válido, avaló el

prestigio que la institución escolar confirió, así como la credibilidad que socialmente poseían los maestros en tanto que trabajadores del Estado.

Por esta razón, el Estado se implicó y dio preminencia a estos burócratas por ser sus representantes y, en principio, quienes tomaron esos espacios fueron los estadistas o intelectuales administrativos. En palabras de Hunter (1998):

[...] cuando se nombró a los primeros intelectuales cristianos y más tarde humanistas para el emergente sistema escolar, no se les nombró por lo que sabían, sino por lo que eran, es decir por su prestigioso comportamiento moral y por la autoridad pastoral que emanaba de ellos. (p. 116)

No obstante, más tarde, tuvieron que formarse y profesionalizar su quehacer. El Estado contribuyó a que eso sucediera dando lugar a la creación de Escuelas Normales, que aseguraran la formación de los servidores del Estado y, con ello, al cumplimiento de los fines gubernamentales y los principios liberales de la escuela.

Bajo esa lógica, la autoridad jurídica y el prestigio social recayó en el poder que por delegación confirió el Estado a esos servidores públicos, quedando por entendido que “un maestro tendría autoridad sólo por disposición estatal, misma que se le otorgaría al ratificar un saber elaborado, apoyado en la razón” (Hunter, 1998, p. 33). En cualquier visita a un aula escolar pública se encontrarían pruebas visibles para respaldar la credibilidad y autoridad del maestro conferida por el Estado: “certificados que atestiguaban su competencia pedagógica, exigencias de formación formal, materiales aprobados por el Estado, esos fueron algunos de los rasgos sobre los que recayó la autoridad del profesor” (Stow, citado en Hunter, 1998, p. 83).

### **1.5.1 Fuentes de autoridad pedagógica**

En palabras de Diker (2008) “desde la ciencia de la administración, la autoridad es una relación de poder establecida e institucionalizada” (p. 59). Razón por la cual, vale la pena enfatizar que no es posible pensar la autoridad sin poder. Desde el punto de vista etimológico, es necesario distinguir entre autoridad y poder.

La misma autora, afirma que ambos vocablos constituyen fuentes de poder. Por un lado, autoridad evoca al poder, del latín *potestas* (poder legal o dominio), que se entendió como la potestad de actuación que posee alguien con un cargo público para tomar decisiones, en función de haber sido elegido para ello.

Por otra parte, considerando la raíz etimológica, la autoridad provino del latín *auctoritas* (autor), cuya raíz es *augere* (aumentar o hacer crecer) y fue descrita como una cualidad creadora, que sugería la magnificación de algo, ligada al prestigio y superioridad de alguien, en función de una actividad o saber que, por ende, suscitaría el acatamiento natural.

Por lo tanto, según Douailler (citado en Diker, 2008, p. 60), “la base de la autoridad de un profesor es que habla y actúa a partir de la potencia estatal, institucional, de un saber y de una cultura”, lo que significó que el Estado fue la primera fuente de autoridad legítima para delegar en la figura del maestro *potestas*, al designarlo el especialista en enseñanza. Sin embargo, sería erróneo pensar que fue la única, y sólo eso es la *autoridad pedagógica*: el resultado de un contrato estatal que, si bien es punto de partida, no queda reducido a ello.

Siguiendo el argumento de Diker (2008), la *autoridad pedagógica* es un vínculo de reconocimiento de otro, como factor determinante de crecimiento. Lo anterior hace referencia a “poseer” *auctoritas*; todos los especialistas habilitados por el Estado poseen *potestas*, pero no es garantía o efecto causal de que sean *auctoritas*. Ser autoridad es más complejo que sólo detentar poder por delegación de una entidad; es hacer crecer, estar a cargo del progreso de alguien en algo. Es el poder que se tiene en virtud del reconocimiento, saber y experiencia. Por ello, es posible asegurar que lo que se juega en el quehacer docente a nivel de aula es la constitución del vínculo de autoridad. La condición de ser o no *auctoritas*, no sería posible si primero el profesor no tiene *potestas*; es necesario sí, actuar por delegación estatal y su vez posibilitar el crecimiento de los alumnos. Pero es precisamente esto, lo que se cuestiona de la autoridad pedagógica: su legitimidad por delegación estatal, y la facultad de promover el crecimiento en los alumnos.

En conclusión, el asunto de la autoridad pedagógica cobra sentido e importancia en lo que concierne a la relación educativa específicamente en el aula

escolar, no obstante, aun cuando haya sido la escuela moderna la que introdujo especialistas representantes del Estado como figuras jurídicas a las que la institución -Escuela-, delegó autoridad y poder para ejercer el oficio de la enseñanza masiva, interesa señalar que, sin la instauración de la escolarización estatal (los principios liberales que detentó y la forma burocrática-pastoral que asumió), la preocupación por la autoridad pedagógica quizá no tendría lugar.

La manera en que suele entenderse tanto por pedagogos como por educadores la autoridad del especialista en enseñanza, es decir, del profesor, y la fuente de la misma, tienen su origen en el poder del Estado (*potestas*). Sin embargo, analizar las implicaciones de lo que conlleva la constitución de la autoridad pedagógica (*auctoritas*), parte de distinguir y reconocer este significado en la interpretación histórica de Hunter (1989) de la autoridad legítima-jurídica que asignó credibilidad y permitió un compromiso social de los maestros (en principio burócratas del Estado) por medio del oficio de enseñar, pero no reducirla a éste, o hacer afirmaciones sobre la misma, que dejen de costado esa historia, sino abrir paso a lo que sucede con el vínculo pedagógico que se constituyó intencionalmente y que genera efectos en el acto educativo al interrelacionar tres actores fundamentalmente: el docente, el alumno y el saber.

En ese sentido, se podría pensar que, con base en ese *triángulo pedagógico* (en la base el maestro y el alumno y en la punta el saber), se desarrollarán los siguientes capítulos, con el propósito de argumentar que la autoridad pedagógica es condición necesaria para educar y que es innegable que existen particularidades y atributos de cada uno de los actores que, a su vez, en la relación entre uno y otro, dan lugar a formas específicas de ejercer la autoridad pedagógica.

La mirada sobre la autoridad que me interesa sostener es la de un vínculo de reconocimiento mutuo que es posible construir sobre la base del espacio escolar, que si bien se funda en parte, en alcanzar propósitos específicos, también concede un lugar a otras dimensiones que subyacen al espacio escolar, a saber: la esperanza de los *efectos en diferido* (Diker y Frigerio, 2004) que supone la *transmisión de lo común* (Diker, 2016). Forman parte de lo que permite pensar la autoridad pedagógica como *vínculo de reconocimiento mutuo* (Antelo, 2016), y que

se sostiene sobre la suposición de igualdad propia de la emergencia del proyecto escolar moderno, y no sólo como una condición jurídica que respaldó la constitución y desarrollo de la institución educativa. Ese será material de los próximos capítulos.

## **Capítulo II**

*Quien se opone a la autoridad, va en contra de lo que se ha ordenado*



## LA DESAUTORIZACIÓN DEL MAESTRO A PARTIR DE LOS DEBATES EN TORNO A LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

En el capítulo anterior enfatice el vínculo entre el establecimiento de la Escuela Moderna, Estado docente, y el desarrollo de la pedagogía como disciplina, misma que se encargó de regular el quehacer educativo de los profesores con el fin de profesionalizarlos, debido a que éstos se convirtieron en representantes del Estado.

De ahí en adelante sería característico pensar dicha disciplina desde las prácticas o lo que sucedía en la escuela y, más aún, asociarla al servicio del Estado. Esa alianza entre la pedagogía y el poder estatal la encarnó la figura del profesor, al desempeñarse como servidor público. Sin embargo, como he señalado antes, su posición jurídica y jerárquica, lo colocó como la autoridad legítima frente a los escolares, mostrando así que, para este momento, la autoridad se entendió como hablar u obrar a partir de una potencia de origen, es decir, del Estado.

Ese reconocimiento público de la autoridad pedagógica tuvo la marca de una paradoja de origen. El maestro ejercía autoridad y legitimidad pública como resultado de una doble delegación: delegación de la autoridad de la pedagogía oficial, de base normalista o de base académica, que le transmitió el saber elaborado acerca de la enseñanza y la delegación de la autoridad del Estado, que lo designó como agente de un proyecto político educativo determinado. (Diker, 2007, p. 157)

Conviene subrayar que, lo que caracterizó preferentemente a la escuela no fueron sus finalidades y pretensiones, sino la manera de conseguirlas. En palabras de Trilla (1999), la historia de la pedagogía escolar (a nivel organizativo y didáctico) fue la historia de cómo se organizó el espacio, las relaciones, y materiales para hacer posible la enseñanza colectiva por medio de la autoridad del profesor.

Bajo esas condiciones, los maestros en cada escuela enfocaron sus esfuerzos en ejercer la autoridad y cumplir con su deber; en palabras de Gabriela Diker (2016), la acción educativa involucró tres operaciones imprescindibles: *Distribuir un fondo cultural común*, es decir, enseñar a los alumnos la cultura marcada por el *currículum* por medio de impartir clases. *Orientar y sacar algo de alguien*, lo que significó que los maestros actuaran en pro de las mejoras, puesto

que nadie educa con la pretensión de ir hacia atrás. *Hacer algo con alguien*, lo que se refiere a la intervención intencional del maestro sobre el alumno.

Es probable que estas operaciones pedagógicas se convirtieran en el sello por excelencia de lo que se pretendía en cualquier institución escolar, y de la manera en que la figura de autoridad tendría lugar puesto que, aunque en el aula ocurría la interrelación entre el profesor, el alumno y el saber, fueron distintos los discursos de la pedagogía moderna que caracterizaron dichas operaciones y argumentaron en torno al sentido de la autoridad pedagógica.

A continuación, retomo argumentos de tres autores que me son útiles para sintetizar tres dimensiones que sostuvieron la autoridad del maestro en la escuela moderna: las relaciones entre generaciones, la libertad humana y la transmisión. Cabe aclarar que no se trata de un recorrido histórico, ni son planteamientos hechos directamente en el marco escolar, no obstante, puntualizan nociones que la pedagogía retomó para justificar en qué se sostuvo la autoridad del profesor.

La elección de estos autores, parte de una posición pedagógica sobre la educación, los vínculos generacionales y la libertad del sujeto que está en continuidad con el capítulo anterior. Emilio Durkheim, John Dewey y Hannah Arendt, colocaron nociones e ideas sobre estos aspectos que me permiten plantear una serie de argumentos para mostrar cómo entiendo la manera en que la escuela moderna comprendió y comprende la autoridad pedagógica a partir de la relación maestro alumno. Incluir a estos autores y no a otros, radica en la potencia que me otorgan sus ideas para reflexionar cómo, desde la pedagogía, se ha entendido la relación del maestro con el alumno.

## **2.1 El sustento de la autoridad pedagógica**

### **2.1.1 Emilio Durkheim, una cuestión de responsabilidad moral y deber social**

La labor pedagógica de Emilio Durkheim, filósofo e historiador de la educación, siempre estuvo combinada con su perspectiva sociológica. Concibió la educación

como un hecho social, es decir, estudió la educación desde la sociología, pues para él “la educación es un ente eminentemente social” (Durkheim, 2012, p. 8).

En relación con el desarrollo de la pedagogía y el trabajo en la escuela, la mirada de Durkheim recalcó que el nuevo orden (lo escolar), exigía una estricta disciplina, un ambiente de autoridad y respeto donde quien representaba ese orden disciplinario era el maestro, dado que su misión era despertar la conciencia nacional e inculcar los principios de la cultura. Para este autor, el cometido de la educación era claro: que la generación adulta introdujera en la sociedad a la joven generación y le enseñara a vivir una vida moral y social.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objetivo el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2012, p. 49)

La autoridad pedagógica según la sociología de Durkheim, es un deber social para desarrollar la responsabilidad moral; su base es una relación generacional, siendo los adultos los encargados de integrar a los más jóvenes a un orden colectivo. De tal forma que para él, la educación fue un *instrumento de cohesión social*; se trataba de educar en una moral que respondiera a los valores de la sociedad, y la escuela era el mejor lugar para hacerlo; “el maestro valiéndose de la autoridad que la sociedad le confería, era el capacitado para comunicar a los discípulos” (Durkheim, citado en Durán, 2010, s/p).

Para Durkheim, era indispensable que el adulto, en este caso el profesor de escuela, fungiera como la autoridad, misma que estaría dada por los años, lo que puso por condición la posición jerárquica y generacional del maestro para ser reconocido como autoridad, además de ser maduro en las cuestiones que suponía, los adultos debían ya poseer para enseñarlas a los jóvenes.

### 2.1.2 John Dewey, una cuestión de individualización y reflexividad

Para el filósofo contemporáneo John Dewey, el cometido de la educación iba más allá de la inserción en la estructura social. Para él, la educación era un proceso vital que se extendía a lo largo de la vida y aseguraba la pervivencia de la vida social.

Para este autor, educar suponía atender a las condiciones de crecimiento de los individuos. En consecuencia, también destacó lo necesario que era que en el grupo social los miembros maduros se dirigieran a los miembros inmaduros para ayudar en el desarrollo de su equipaje biológico por medio de la comunicación directa y su relación con el medio ambiente.

El hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la de la fábrica social [...] los seres humanos jóvenes son tan inmaduros que, si se les dejara entregados a sí mismos sin la guía y el socorro de los demás, no podrían ni aún adquirir las destrezas rudimentarias. (Dewey, 1978, p. 15)

Si bien Dewey no se refiere explícitamente a la autoridad, se puede asumir que ciertas ideas sobre los miembros maduros podrían ser equiparables para referirnos a los maestros a cargo de la enseñanza escolar, en donde el joven asimila el punto de vista del viejo, quien por medio del ambiente suscita respuestas y “una experiencia formulada para ser comunicada” (Dewey, 1978, p.17).

El principal quehacer de la generación madura es capacitar para compartir la vida en común bajo una tutela directa que haga participar a los otros de las actividades adultas. “La escuela fue ese ambiente organizado e intencional con material exprofeso” (Dewey, 1978, p. 18). En ese sentido, para Dewey (1938), la figura de autoridad, lejos de radicar en la voluntad o el deseo personal de establecer el orden, lo hace en el espíritu activo de un grupo de individuos que están en comunidad. De ahí que la autoridad no siempre interviene con control directo, sino que es una manifestación de los intereses del grupo.

A su vez, la responsabilidad del maestro como el miembro más maduro del grupo conlleva dar dirección, como el guía del grupo; para Dewey (1938) el maestro era: “uno que conoce mejor la situación y sabe que, en alguna extensión su

ausencia es debida al interés vehemente de los niños en seguir con lo que están haciendo” (Dewey, 1938, p. 29).

Además, en cuanto a cómo caracterizar desde Dewey la autoridad pedagógica, podríamos enfatizar que nuevamente el asunto de la relación entre generaciones se hace presente, pero esta vez asumiendo que una generación es madura y puede aportar al crecimiento de los demás; de ahí lo oportuno de la intervención a los miembros del grupo. Podría sostenerse incluso que, en beneficio de la colectividad, para Dewey es importante atender a la individualidad de los sujetos.

El maestro reduce al mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de modo personal, pero cuando es necesario hablar y actuar firmemente, lo hace en atención de los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal. (Dewey, 1938, p. 25)

Otra de las cuestiones que Dewey destaca, es que el maestro como figura de autoridad que conduce a los individuos a la madurez, no es neutral, porque dota de direccionalidad a los miembros inmaduros. Lo cual permite reflexionar sobre el error más cometido que es equiparar libertad con movimiento en el aspecto físico o externo, porque no necesariamente se es libre en tanto que uno se mueve; la libertad para reflexionar y pensar se estima más que la posibilidad de movimiento. En palabras de Dewey (1938), la única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia. Como señala, los métodos de la camisa de fuerza y de la cadena de los presidiarios deben ser abandonados si ha de existir una oportunidad para el crecimiento. Y tanto la quietud como la sumisión, impiden que los alumnos desarrollen sus potencialidades.

### **2.1.3 Hannah Arendt, una cuestión de responsabilidad por el mundo**

La posición de esta filósofa respecto de la autoridad está marcada por su trayectoria al presenciar el holocausto en la Segunda Guerra Mundial, y la crisis de humanidad que derivó en millones de muertes. Por ello, no es azaroso que conciba la educación como una manera de construir sentidos, porque a través de ella se renueva sin

cesar el mundo por los nacimientos continuados, pues la llegada de los nuevos está cargada de esperanza.

Hay educación porque nacen seres humanos, y debemos enseñarles lo que este mundo ya es. De modo que la actitud hacia la natalidad tiene protagonismo en el planteamiento de la autora, por ser los nuevos a quienes se necesita incluir en el mundo que les precede, y con ello está la posibilidad de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos.

Para Arendt (1996), el mundo de los nuevos siempre será más viejo que ellos, es parte de la condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo y le ayuden a entrar a uno nuevo, dado que sólo es nuevo para los que acaban de entrar a él. Se pone en juego la responsabilidad que los viejos tienen sobre los nuevos, es decir, la autoridad de un mundo adulto que, en este caso, recae en el maestro de escuela como el responsable de esos nuevos que necesitan conocer el mundo, pero a su vez, responsable de preservar el mundo para que no muera a partir de creer en lo nuevo que trae cada generación.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, por la llegada de los nuevos sería inevitable. (Arendt, 1996, p. 208)

Por lo tanto, la autoridad en Arendt podría entenderse como un vínculo de responsabilidad por el mundo que necesita ser conservado, pero a la vez, por los nuevos y la oportunidad que se les confiere para renovarlo y salvaguardarlo, pero esto no sería posible sin la presencia adulta de quien es autoridad. “Los nuevos necesitan protección, pero también el mundo necesita protección para no ser destruido por los nuevos que caen sobre él cada generación” (Arendt, 1996, p. 198).

Para Arendt (1996), la responsabilidad adopta la forma de autoridad del educador, la cual conlleva conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás. La autoridad del maestro descansa en el hecho de que es un representante de todos los adultos y muestra los detalles. Los niños necesitan la seguridad de un espacio que los haga madurar sin perturbaciones, y esa tarea no es por sí misma de la escuela, sino de la enseñanza a cargo del educador que asume

responsabilidad, pues como el niño no está familiarizado con el mundo, hay que introducirlo gradualmente. Y ciertamente eliminar la autoridad no era una opción para Arendt, porque al rechazarla, se anularía toda responsabilidad respecto a los nuevos, “es como si los padres dijeran [...] nos lavamos las manos en cuanto a ti” (Arendt, 1996, p. 203).

Desde los planteamientos de estos autores, mi postura es que la autoridad pedagógica que se configuró desde una pedagogía y escuela modernas, tiene su expresión en términos de un vínculo (maestro-alumno), que se da entre generaciones, es asimétrica, orientada por la enseñanza de un saber, lo que justificó la intervención y responsabilidad de unos sobre otros a partir de su posición como representantes de la cultura.

Sin embargo, la autoridad del profesor se verá desdeñada, puesta en duda. Una manera de acercarnos a algunas de las razones y formas de su debilitamiento es por medio de los debates que la ponen en jaque, provenientes de tradiciones pedagógicas y disciplinas que miraron en lo escolar un blanco de ataques.

## **2.2 Debates sobre la autoridad pedagógica**

A finales de la década de los sesenta y durante los setenta, la literatura producida sobre educación giró en torno a discursos que criticaban a la escuela moderna, una institución que, según Trilla (1999), lo había prometido todo en cuanto a igualdad y progreso social. Tales discursos provenían de fuentes distintas, pero coincidían en hacer insinuaciones sobre la escuela, hasta ese momento incuestionada.

De acuerdo con Trilla (1999), para aquellos que creyeron perder algo, la escuela representaba ansiedad, y de ella se denunció: su disfuncionalidad, su deterioro, su ineficacia y el proceso organizado mediante el cual se promovía la enseñanza. Por lo tanto, la figura más lacerada fue el maestro, porque se puso en tela de juicio su trabajo, su acción educativa y su posición estratégica como servidor público. Se intentó domesticarlo y controlarlo, al ser quien orquestaba y presidía la dinámica escolar. Devino una crisis de autoridad, la cual no fue un asunto menor; según Arendt (1996, p. 101), “la propia palabra autoridad quedó ensombrecida por

la controversia y la confusión”. Se estigmatizó como un asunto polémico que en ocasiones reclamaba presencia y en otras generaba recelo.

Son dos conjuntos de debates en torno a la autoridad pedagógica los que en la pedagogía nos muestran el declive de la confianza en la autoridad que se delegó al profesor y con ello, la necesidad de reivindicar su autoridad en el aula.

El primer conjunto de estos debates al que me refiero, se gestó fuera de la pedagogía, con la Sociología y las teorías críticas, que señalaron que los alumnos eran coaccionados y violentados por el autoritarismo impuesto en la Escuela Moderna. El segundo se gestó al interior de la pedagogía, con la Escuela Nueva o pedagogías activas, y sus soportes teóricos provenientes de la psicología, que recalcaron la necesidad de permitir que los alumnos se educaran libres. No obstante, ambos debates constituyeron en algunas de sus traducciones, malinterpretaciones, concepciones o posiciones extremas: por un lado, el autoritarismo y, por el otro, la renuncia a la autoridad.

Pese a que difieren en la posición tomada respecto de la autoridad del maestro, el daño causado fue el mismo; en los dos conjuntos de debates no hubo posibilidad de que los escolares tuvieran libertad para pensar, sentir o existir por sí mismos, porque sin la autoridad pedagógica se mantuvo a los alumnos en estado de pequeñez, esclavos de sus propias necesidades y turistas en el mundo nuevo del que tendrían que ser parte. En palabras de Simons y Masschelein (2014) “cuando la generación se retira y retira los ideales, niega a la nueva generación la posibilidad de crecer y tomar parte” (p. 99).

A continuación, reviso algunos de los principales supuestos de los debates señalados. Debo aclarar de nuevo, que no es mi intención hacer un recorrido histórico. Lo que me interesa para los propósitos de esta tesis, es elaborar una explicación de cómo, desde ciertas traducciones e interpretaciones en pedagogía, la autoridad fue asediada por los debates provenientes de discursos que abrevaron tanto de la sociología, las teorías críticas, la Escuela Nueva y la psicología.



### **2.2.1 Debate sociológico, las pedagogías críticas, la teoría de la reproducción y el autoritarismo**

Ciertamente el asunto de la autoridad pedagógica es objeto de críticas constantes desde el campo de la Sociología, puesto que suele equipararse con la noción de poder, y no de forma injustificada ya que, indudablemente, la autoridad posee implicaciones respecto al ejercicio del poder en relación con algún otro. Por eso no resulta sorprendente que uno de los debates que desgastaron la figura de autoridad pedagógica tenga sus bases en la Sociología. De acuerdo con Trilla (1999), “la sociología aplicada a lo educativo parece estar siempre condenada a generar pesimismo pedagógico” (p. 11).

A finales de los años setenta y principios de los ochentas se desestabilizaron fuertes certezas en el campo pedagógico, al ponerse en duda la capacidad educadora e igualadora de la escuela. De acuerdo con Diker (2019), las llamadas Pedagogías Críticas de los años ochentas, se alzaron con acusaciones a la pretensión reguladora de la pedagogía moderna, en favor de la autonomía política, y los movimientos emancipatorios y contrahegemónicos.

Estas pedagogías se opusieron al carácter prescriptivo que emanaba de la escuela moderna: el currículum, los métodos, el oficio del maestro -por mencionar algunas-, y optaron por expulsar el espíritu normativo e intervenir políticamente. Dicho cuestionamiento afectó en gran medida a los actores y sus prácticas. Es necesario mencionar que, aunque la crítica sociológica estaba referida a la escuela, es posible trasladar los reclamos al maestro “...por ser el reflejo fiel de ésta [la escuela], e instrumento coadyuvante a su perpetuación” (Trilla, 1999, p. 10).

El objetivo de las pedagogías críticas en ese momento era enfatizar el vínculo entre educación y política; sostener un saber contextualizado y ya no universal, así como denunciar los mecanismos de reproducción escolar a partir de las ideas de autores como Pierre Bourdieu, Michael Foucault y Henry Giroux.

Las pedagogías críticas adjudicaron al saber experto de la educación un valor político. Por un lado, según Trilla (1999), las teorías de la reproducción fueron un discurso radical sostenido por tecnócratas y marxistas de la reproducción.

Especialmente la teoría sociológica de la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron criticaron a los sistemas educativos de los estados nacionales, según Serra y Antelo (2013), “por su estructura jerárquica, su ideal de ciudadanía y su pretensión homogeneizante” (p. 68).

En esta crítica al monopolio que representaba la escuela y la autoridad pedagógica, la principal acusación fue la reproducción de las desigualdades y la dominación. A su vez, se creyó que la pedagogía normativa y “autoritaria” domesticaba a los alumnos al imponerles saberes (Meirieu, 1998). Las acusaciones, reclamos y demandas desde este debate, disminuyeron la confianza en la escuela, pero sobre todo en el quehacer educativo del maestro por considerarlo cómplice de la institución escolar para reproducir desigualdad.

### **2.2.1.1 La escuela como fuerza conservadora y estrategia de reproducción**

Fue de gran influencia el planteamiento crítico de Bourdieu y Passeron (1930) sobre la escuela. Estos autores sostuvieron que se trataba de una fuerza conservadora y no liberadora que reproducía las desigualdades sociales.

El argumento de estos autores, es que la escuela perpetúa el origen social de los alumnos a partir de sus prácticas poco justas: la elección de la cultura válida, el lenguaje elaborado de los maestros y la pretensión de una ideología común. Un asunto que fue cuestionado con dureza a partir de sus planteamientos, es que la escuela, y especialmente los maestros, no eran justos con los alumnos, sino más bien autoritarios y coercitivos por pretender que todos enfrentaran el desafío escolar a través de la imposición de saberes universales que en algunos casos, les eran ajenos a quienes poseían menor *capital cultural*. Por ejemplo, los alumnos provenientes de *clase baja* estarían en desventaja frente a los demás, y los maestros no harían nada para contrarrestar esa desventaja respecto a la asimilación de la cultura y su propensión para adquirirla, al guardarle lealtad a la forma escolar moderna.

El sistema educativo estatal partió de la *igualdad formal*, pero esta pedagogía crítica detentó que eso era una realidad poco justa, debido a que favorecía y

protegía los privilegios de la clase social alta, “tratando a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en realidad, iguales en derechos y deberes pero de facto desiguales culturalmente” (Bourdieu y Passeron, 1930, p. 117).

Desde las pedagogías críticas se cuestionó también que la estructura de oportunidades y el origen social condicionaba las actitudes de los escolares frente a la escuela y no al revés. En palabras de Bourdieu y Passeron (1930, p. 113), “la herencia cultural del niño está determinada por su carrera escolar anterior”.

Por lo tanto, en oposición frente a una pedagogía racional y universal, Bourdieu y Passeron (1930) señalaron que la igualdad formal era más bien una fachada para justificar la dominación social, al permitir la desigualdad de conocimientos exigidos por una figura poco comprensiva y coercitiva: el maestro, mismo que consideraron un producto del sistema estatal, que tenía como cometido enseñar la cultura -aristocrática según Bourdieu y Passeron- y adoptar los valores de ese sistema. “¿Cómo van a evitar hacer uso de los valores del medio de donde vienen o al que ahora pertenecen al enseñar?” (Bourdieu y Passeron, 1930, p. 118).

Con el maestro como enemigo más inmediato, la sociología visibilizó las relaciones de poder que sostenía la escuela, y con ello la distribución de la autoridad para producir saber acerca de la educación y la enseñanza (Diker, 2007). Se acusó al profesor de servir al Estado en su estrategia de dominación y reproducción, y de ejercer violencia simbólica, por imponer la selección de una cultura no cercana a todos, por usar un lenguaje marcado por “*códigos lingüísticos elaborados*” (Bernstein, citado en Bourdieu y Passeron, 1930) y por ser autoritario al demandar que los alumnos se conformaran como ciudadanos.

Fueron Bourdieu y Passeron (1930), quienes también señalaron que la autoridad del maestro iba mucho más allá de dar y hacer cumplir órdenes, aunque no explicitaron qué comprendía la misma. Fue claro que la autoridad puesta por el Estado generaba resistencia al perpetuar el orden social. La acción del maestro en el aula según estos autores, estaba cargada de coerción, dominación y autoritarismo porque “los mínimos signos de estatus social como los modales y la forma correcta de vestir, el estilo al hablar, y el acento, eran señales de clase

tomadas en cuenta para formar el juicio del maestro” (Bourdieu y Passeron, 1930, p. 119).

Desde este debate, la autoridad pedagógica tomó como rehenes a los alumnos, siendo la escuela y sus prácticas, las formas más elementales de dominación. Como si el profesor fuera sencillamente un creador de personas al servicio del Estado, de sus pretensiones, y expresara: “Confiscaré tu persona actual y te la devolveré “lista para su uso” dentro de algunos años: ¡y me estarás agradecido! Te transmitiré mis deseos y mis angustias: hazlas tuyas y sabrás controlarte” (Guillot, 2007, pp. 21-22).

Desde esta mirada, el maestro fue visto como un captador, dominante y autoritario, que incidía en los alumnos imponiéndoles un saber avalado por el Estado, y que los mantendría esclavos del orden social del que eran parte, sin lugar a cambios o transformaciones.

#### **2.2.1.2 El “autoritarismo” de la autoridad pedagógica**

La escolarización fue concebida por las pedagogías críticas, una estrategia de inversión a largo plazo, donde el maestro se encargaría de inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses a otros de carácter superior, asegurando así la reproducción social. El maestro fue visto como un tirano que el Estado legitimó para dominar desde su posición de autoridad y, bajo esta lógica, fue natural pensar que lo único importante para él era la sumisión y obediencia de los escolares.

En palabras de Sennett (1980), “la percepción de la legitimidad del poder acabaría por erosionar la fuerza en la autoridad, triunfando así el espíritu negativo” (p. 50). A partir de ese momento, la posición jerárquica del maestro fue un síntoma incómodo y molesto que derivó en mirar a la autoridad pedagógica de forma hostil por creerla: limitante, coercitiva, violenta, tirana, injusta, por lo tanto, autoritaria.

No obstante, la traducción sociológica respecto de la direccionalidad y responsabilidad que el profesor encarnaba en la escuela fue extrema. Según Arendt (1996), “en cualquier limitación de la libertad, existe una antigua confusión de autoridad y tiranía y de poder legítimo y violencia” (p. 107). Por lo cual, con el

maestro identificado como autoritario, apareció un rasgo de *despedagogización* (Diker, 2019). La escuela, revestida de la autoridad pedagógica quedó aplastada por la idea de que cualquier forma de direccionalidad puede ser condenada como adoctrinamiento (Diker, 2019).

El debate gestado desde fuera de la pedagogía con las teorías sociológicas de la reproducción, produjo una de las malinterpretaciones del sentido de la autoridad al igualarla con autoritarismo, violencia, coerción y dominación, lo cual es incompatible con el acto de educar.

### **2.2.2 Debate psicológico, la Escuela Nueva y el abstencionismo pedagógico**

Según Trilla (1999), la crítica realizada dentro de la pedagogía con el surgimiento de la “Escuela Nueva” a la propia acción escolar, involucró principalmente lo organizativo y metodológico-didáctico en un espectro amplio.

Anteriormente, en el centro de la Escuela Moderna se encontraba la enseñanza y el hacer del profesor, y todo se organizaba con base en ello; existía la confianza en el Estado, en el profesor y lo que éste enseñaba. La tradición de pensamiento estaba entonces, situada en los contenidos incluidos en el *currículum* que la institución distribuía mediante la enseñanza. Esto fue identificado como Escuela Tradicional.

Con el paso del tiempo, de acuerdo con Durán (2010), la consecuencia del pensamiento Humanista en el escenario del Estado moderno, fue la instauración de un nuevo movimiento pedagógico que se oponía al hasta entonces implementado por la considerada Escuela Tradicional, centrado ya no en el *currículum* y el maestro, sino en el niño y sus intereses: la Escuela Nueva. Con el niño o escolar como protagonista de la acción educativa, la autoridad pedagógica fue cada vez más desbancada “al no tener ya nada en qué apoyarse que no fuera el niño y su propia experiencia” (Durán, 2010, s/p).

Cabe mencionar que la Escuela Nueva incluyó diversas pedagogías activas, nombradas así por enfatizar la actividad del niño y, aunque hubo múltiples perspectivas, partían de un aspecto común: situar al niño en el centro de los

esfuerzos pedagógicos. Lo anterior quedó justificado al retomar y mal entender uno de los principios con los que se instauró la Escuela moderna: el *naturalismo pedagógico* de Rousseau, que aportó a la pedagogía moderna el precepto científico de considerar la niñez como la etapa más fructífera para educar, y el precepto moral que miraba el desarrollo natural del niño como una clave para educarlo (Caruso, 1999; Durán, 2010).

Este debate puso en jaque la acción educativa de los maestros al señalar que la escuela tradicional coaccionaba al niño de forma externa, ya que era directiva, lo que coartaba su inclinación a “lo natural” en la infancia, y defendió que la menor intervención de los adultos (los maestros) contribuiría al óptimo desarrollo de los niños. Según Meirieu (1998), “malentender a Rousseau supuso arriesgarse a mantener a los niños en un estado de dependencia, pues se reducirían a la contemplación embobada de sí mismos” (p. 68). En definitiva, Rousseau no sostuvo que nos abstuviéramos de educar, pero con la traducción de ese principio, la Escuela Nueva dio paso a que el *abstencionismo pedagógico* (Diker 2019), extenuara el papel de la autoridad pedagógica en el aula.

### **2.2.2.1 Del magistrocentrismo al paidocentrismo**

Al tomar como bandera de lucha las ideas de Rousseau, la Escuela Nueva se opuso al carácter normativo y “autoritario” de la escuela moderna, por lo que dar la vuelta a la página implicó volver al niño (alumno) el enfoque central. Según Dewey (1967, p. 30), “el niño fue el punto de partida, el centro y el fin”, y todo estaría a su servicio. Este impulso al desarrollo ideal de los niños, operó en detrimento de los saberes a enseñar, y el papel del maestro en la transmisión y la enseñanza, quedó desplazado por la personalidad de los alumnos y sus intereses.

El fin que perseguía Rousseau era hacer del niño un niño y no un adulto, y con las pedagogías activas, en términos de Durán (2010), la infancia adquirió autonomía y algunas de sus propuestas se tradujeron sin dar pauta a la autoridad que sobre ella ejercían los adultos, porque ahora la educación estaría regulada por los intereses del niño, tornando innecesaria la autoridad.

En términos prácticos, lo que cambió fue la forma que tomó la figura del maestro. Las ideas centrales que derivaron del nuevo modelo pedagógico sugerían que el profesor fuese concebido como un guía, un facilitador, y ya no como el responsable de un saber. A su vez, se dio mayor preminencia a que los alumnos aprendieran guiados por sus intereses, y no por lo que la figura de autoridad escolar enseñara. Esos cambios no fueron menores, ya que el control, progreso, rutinas y conservación, fueron reemplazados por libertad, iniciativa, espontaneidad e individualidad. Esa “nueva educación” consideró los intereses del niño como algo significativo en sí mismo (Dewey, 1967).

Del reclamo escolanovista derivó la exigencia de que la escuela respetara el aprendizaje autónomo del niño, lo que implicó centrar el proceso educativo en el aprendizaje y no en la enseñanza. Pasar del ‘magistrocentrismo tradicional’ al paidocentrismo, mismo que demandó atención a las necesidades e inquietudes “naturales” de los niños. Según Dewey (1967), la formación de los maestros se redujo a la simpatía que tuvieran.

Desde este planteamiento, no se trataba de saturar la cabeza del niño de la lógica y moral adultas, sino de respetar su libre y autónomo desarrollo como única garantía de aprendizaje. Tampoco se creía necesaria ya la direccionalidad de los maestros o de su conducción a ciertos fines, más bien se deseó que los alumnos aprendieran por sí mismos los límites de sus capacidades y de sus impulsos.

Sin embargo, “puesto que aprender no tiene necesariamente una connotación educativa, la enseñanza de la escuela estatal quedó fracturada. El poder creativo del individuo sustituyó la creencia en la tradición” (Simons y Masschelein, 2014, p. 99). Argumentos como los siguientes, tomaron una traducción desafortunada para la escuela y la enseñanza:

La manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños, pero cuánto aprenderían mejor por sí mismos, olvidando todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles. (Rousseau, 1985 p. 67)

...para educar habrá que dejar, que todas las cosas se inclinen fácilmente a donde la naturaleza las lleva, sin coacción alguna. (Comenio, citado en Durán, 2010, s/p)

Y aunque parecería obvio pensar que la escuela es el espacio idóneo para aprender, su punto focal fue la enseñanza, en atención a la colectividad, la vida pública y la responsabilidad por el mundo, y no a las cuestiones individuales o necesidades específicas de los alumnos. Según Simons y Masschelein (2014), confundir la atención a los alumnos con terapia, la generación de interés con la satisfacción de necesidades y la enseñanza con asesoramiento o consejo psicológico, desplazó la responsabilidad pedagógica, porque la dominación individualista, cuyo propósito era liberar a los sujetos, no coexistía con la figura de autoridad pedagógica de la escuela estatal. “Se completó así un proceso de degradación de la autoridad del mundo educativo, paralelo a la afirmación de la autonomía del niño” (Durán, 2010, s/p).

### **2.2.2.2 Abstencionismo pedagógico**

El resultado de este debate en torno a la autoridad pedagógica devino en la irresponsabilidad del mundo adulto sobre los infantes, los maestros fueron desacreditados por este discurso pedagógico y su acción educativa perdió fuerza al ya no ser la figura autorizada para enseñar un saber válido. Según Gauchet (citado en Durán, 2010, s/p), “bajo el pretexto de respetar a los individuos tal cual son, se les encerró en lo que son y se los confinó a sus propias circunstancias”.

En otras palabras, lo que la Escuela Nueva despreció del maestro, fueron los puntos del origen de su autoridad -su posición y saber-. En adelante, la expectativa sobre él implicaba abstenerse de direccionar, de privilegiar la enseñanza, de controlar lo sucedido en el aula, y de asumirse desde una posición jerárquica. Lo que se esperaba era comprensión, respeto, acompañamiento y empatía. No obstante, priorizar la dimensión emocional y la atención a la individualidad por sobre la enseñanza y la construcción de la vida en común, es a lo que llamamos: *psicologizar la educación*, otra de las formas en que tiene lugar la despedagogización (Diker, 2019).

Con el abstencionismo pedagógico como señal más alarmante de la despedagogización de la escuela, se colocó al profesor en una condición de



neutralidad que no era congruente con el origen de su profesión. Porque en principio la figura de autoridad debía sostener la enseñanza y no sólo ser carismático y mucho menos empático. El problema con enaltecer esta cualidad como indispensable en cualquier educador escondía un daño mayor para los escolares. En palabras de Guillot (2007), “sentir en lugar del otro: ¡qué júbilo, que ambición, que pretensión! Pero... ¡qué mutilación!” (p. 24).

No fue arbitrario que en la relación pedagógica el maestro y el alumno tuvieran papeles definidos, por lo que la petición de comprensión y empatía que recayó en el profesor, implicaba renunciar al poder estatal que encarnaba. Lacan (citado en Guillot, 2007), señala en una especie de alerta para el profesor: “si me pongo en el lugar del otro, ¿dónde se pone el otro?” (p. 38).

Es así que, diversas traducciones de las pedagogías activas que señalaron lo perjudicial a la autoridad del maestro, generaron desconfianza en los educadores para pensarse y actuar como autoridad. No obstante, la postura que sostengo es que no es posible educar desde la neutralidad ni abstenernos, porque educar conlleva conducir, trazar una intención, dirigir a algún sitio y, en definitiva, eso no excluye la libertad de los alumnos. La autoridad pedagógica no puede retirarse o renunciar a ejercer ese poder público, de otro modo quedaría opacada la responsabilidad de delegar la herencia común a las nuevas generaciones.

En conclusión, el debate nacido dentro de la pedagogía con la Escuela Nueva, ocasionó una de las malinterpretaciones del sentido de la autoridad al conceder espacio a la permisividad y al abstencionismo pedagógico, lo cual es incongruente con el acto de educar.

### **2.3 La crisis de autoridad pedagógica**

Los debates en torno a la autoridad pedagógica fueron evidencia de la crisis general del mundo moderno. La crisis permeó todas las esferas de la vida, por supuesto la pedagógica, y en un primer momento se explicó como un problema político porque iba en declive de las instituciones, la tradición de pensamiento y las normas elementales de los sistemas escolares. Según Arendt (1996), es un error pensar la

crisis como un asunto local, porque estuvo anclada a los sucesos del siglo XX y si bien había problemas específicos, no existen fronteras históricas.

De acuerdo con el planteamiento de Dubet (2005), al inicio de la época moderna tanto la tradición como la autoridad estructuraban el mundo, porque la autoridad actuaba vinculada al origen. Como señala Durán (2014), se movía en una dimensión temporal cuya fuente era el pasado, y éste proyectaba luz sobre el presente y el futuro con el propósito de mejorarlos. Por lo tanto, la escolarización tenía como cometido trasladar esta tradición por medio de la autoridad pedagógica con la distribución de la cultura para que los escolares la incorporaran y recrearan.

Sin embargo, de acuerdo con Durán (2014), en la segunda mitad del siglo XX se instauró un nuevo discurso educativo de carácter utilitario: el trabajo. Este nuevo pensamiento cuestionó cada vez más la autoridad pedagógica, -a partir de los debates en torno a la autoridad anteriormente descritos- especialmente para regular las relaciones entre adultos y jóvenes. Según Arendt (1996), “la pretensión de igualar las diferencias entre jóvenes y viejos, niños y adultos, alumnos y profesores fue un proceso que no pudo cumplirse sino a costa de la autoridad del profesor” (p. 192).

El problema de la autoridad en el mundo moderno se centró 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, 1996, p. 207)

Reflejo de eso fue el lugar que le concedió al profesor, por un lado, el debate psicológico resaltado en la Escuela Nueva, al no considerarlo desde su posición jerárquica y pensarlo como un actor secundario de la acción educativa y, por el otro, el debate sociológico recuperado por las pedagogías críticas que tacharon de autoritario y tirano al maestro. Con lo anterior, la legitimidad de la escuela y de su cultura se derrumbó porque la escuela perdió su carácter sagrado al convertirse en un servicio de utilidad según diferentes disciplinas.

De acuerdo con Dubet (2005), la autoridad escolar chocó además con problemas que se derivaron de la novedad de ciertos públicos escolares, es decir,

estudiantes que provenían de sectores no privilegiados social y culturalmente, o no habituados a las formas de comportamiento concebidas por la escuela como las esperables de un alumno.

Anteriormente, la autoridad del maestro tenía una base firme por la tradición y el respeto al pasado, pero la crisis de autoridad pedagógica derivó de los cambios relacionados con el Estado y el ambiente escolar, y estuvo imbricada con la crisis de la tradición. Según Arendt (1996), para el educador es muy difícil sobrellevar el cambio de actitud hacia el pasado, porque su tarea básicamente consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión le exige respeto solemne al pasado.

Entre las características de la crisis de autoridad, Sennett (1980), señala que las figuras oficialmente legítimas de las instituciones dominantes inspiraban una gran sensación de ilegitimidad entre quienes se encontraban sometidos a ellas. Otra peculiaridad fue que el XX se consideró “el siglo del niño”, lo que desvirtuó al maestro al obligarlo a dejar de lado los métodos escolares del pasado.

Por su parte, Arendt (1996) asoció la crisis de autoridad a tres supuestos a partir de los cuales se puede mirar las huellas de la crisis. En primer lugar, la figura de autoridad reconocida en el adulto pasó a segundo plano. Aun reconociendo un mundo infantil, carente de intervención para que los niños se gobernaran a partir de que se les diga qué hacer y qué no hacer. De otro modo, “al dejar a los niños emanciparse de la autoridad de los adultos, los niños no se liberan, sino quedan sujetos a una autoridad mucho más aterradora y tiránica: la de la mayoría” (Arendt, 1996, p. 193).

En segundo lugar, la enseñanza perdió el lugar central. Se modificó en gran medida por la psicología moderna que fundamentó a la Escuela Nueva, y las ideas del pragmatismo. Pese a que el maestro se consideró en un inicio la persona especializada para enseñar, más tarde esta nueva forma de concebir la educación le prestó poca importancia a su preparación y presencia, y se sobreestimaron los intereses del niño. Con ello, se abandonó a los alumnos a sus posibilidades y ya no había más cabida para la legítima autoridad del profesor.

En tercer lugar, la preminencia del aprender y el hacer. La causa de que no se diera importancia al saber del profesor, fue obligarlo a ejercer la actividad

continua del aprendizaje, y el juego fue la herramienta predilecta para lograr la autonomía de la infancia.

Con estas características como señales de la crisis de autoridad, se puede inferir que el profesor no era visto más como aquella figura sobresaliente y crucial para la institución escolar.

### **2.3.1 Falla en la delegación**

Como consecuencia de lo anterior, aunque el origen de la autoridad pedagógica estuvo detentado por el Estado (como poder delegado) y el campo pedagógico (el saber especializado que interesaba distribuir), con el tiempo la crisis educativa generó desconfianza en el Estado y la escuela, al cuestionarse si seguía siendo el espacio idóneo para hacer crecer a los sujetos y, por supuesto, en la labor de los maestros. Todo eso generó cada vez mayor desautorización de la escuela estatal y significó, en palabras de Diker (2009), que “la falla en la delegación” fuera decisiva.

Aunque el Estado confiriera poder a la escuela estatal, y ésta a su vez al maestro, con la crisis de autoridad ocurrió una deslegitimación de la potencia de origen y una falla en los mecanismos de delegación (Diker, 2008). Las familias se llenaron de desconfianza por las instituciones, y guardaban recelo a los poderes que éstas representaban. Guillot (2007) sostiene que la decadencia de las instituciones incrementó las insolencias. Y sin la confianza en el Estado y la escuela, se puso en duda el obrar del profesor, por lo tanto, la falla en el reconocimiento que la crisis ocasionó, hirió especialmente al profesor.

Según Guillot (2007), “cuando la autoridad pedagógica se esfumó del mundo moderno hubo crisis de humanidad” (p.12) porque se menospreció y difamó a quienes desde su posición en el aula asumían su responsabilidad por el mundo y la transmisión cultural. Sin el Estado ni la escuela como respaldo del poder que detentaban, los educadores desde ese momento han tenido que enfrentarse a ganarse día a día el respeto y reconocimiento a partir exclusivamente de su trabajo.

Desde que la crisis de autoridad pedagógica aludió a la ineficacia de las respuestas y maneras de hacer ante las nuevas dificultades, cada vez fue más

frecuente advertir la ausencia de legitimidad del maestro frente a los alumnos, quienes dejaron de reconocerlo, obedecerlo y, peor aún, de admitir su lugar como figura de autoridad. En términos de Dubet (2005), es importante considerar que los maestros deben ser ayudados en un oficio que dejó de estar protegido por los marcos institucionales y sagrados de la institución.

## **2.4 La desautorización del profesor en el aula**

Tanto los debates en torno a la autoridad y la crisis de autoridad, nos dejan pensar e imaginarnos cómo se desdeñaría la figura del profesor en el aula; cada vez menos los alumnos reconocen esa figura que representaba el saber y un poder público. El profesor fue desautorizado y la legitimidad que en un primer momento le confirió el Estado, fue puesta en cuestión.

Hasta cierto momento, la enseñanza era el centro de las acciones pedagógicas, pero ante la crisis mundial de la educación se instauró como eje central el aprendizaje, y no dejó intactos a los maestros, sino que les restó valor frente a los individuos. Bajo este hecho, el maestro quedó convertido en un facilitador y motivador del aprendizaje. Más aún, se definió también como un aprendiz, de modo que, al no haber asimetría entre el maestro y el alumno, tampoco habría lugar para la autoridad.

Para la pedagogía moderna, uno de los núcleos escolares por excelencia era el dominio que el maestro tenía de la enseñanza "...la palabra del maestro era el elemento esencial y vivificante de la lección" (Muñoz, 2017, p. 5) y cuando éste se ocupaba de la enseñanza se entendía que se ocupaba de los alumnos. En la enseñanza, el dominio lo posee el maestro, sin embargo, lo pedagógico devino en aprendizaje.

La consecuencia de sustituir el discurso de enseñanza que sostenía la escuela moderna por el de aprendizaje, tuvo como consecuencia otro tipo de acentos en la intervención escolar: se enfatizó la esfera individual, se apostó por las innovaciones y los requerimientos laborales, dado que el aprendizaje estaba íntimamente ligado a la producción. Según Muñoz (2017), "la individualización a la

que condujo el aprendizaje fue soledad para los aprendices. Un mundo desprovisto de autoridad y compromiso” (p. 13).

Cabe aclarar que no se trató de la desaparición de la enseñanza en la escuela, sino de su modificación y traslado a un segundo plano al privilegiarse el aprendizaje. De acuerdo con Diker (2008), el deterioro y menosprecio de la autoridad en el aula, ocasionó que se viera afectada la cuestión del reconocimiento y valoración de aquello que estaba en la base del ejercicio de enseñanza: la potencia de origen (la validez de su saber, la legitimidad del Estado), pero también las posibilidades de producir el desarrollo personal y social.

Cuando el aprendizaje dejó de ser una noción sin mayor efecto en los maestros, alumnos y escuelas, y mutó para instalarse como eje configurador en la sociedad impulsado principalmente por los intereses económicos, comenzaron las dificultades en el establecimiento de la relación pedagógica por el desgaste del reconocimiento y valor ético que poseían. (Muñoz, 2017, p. 2)

Hay que mencionar además, que estas repercusiones en la autoridad legitimada por el Estado dieron lugar también a que se profanara la autoridad en educación, por considerarse un asunto ya viejo, poco atractivo y no útil. Para los fines de esta tesis, interesa aclarar que la identificación de la autoridad pedagógica con un sentido negativo, y que fundamentalmente lo que hace es calificarla, más no argumentar sobre la misma, es no comprender su sentido y carácter educativo.

## **2.5 Confusión con lo que no es la autoridad pedagógica**

Según Durán (2010), por este camino la autoridad sufrió un importante descrédito al ser cada vez más difícil invocarla en nombre de principios que no gozaron del consenso ni de la legitimidad que en un primer momento le confirió la escuela estatal. Los maestros quedaron a expensas de los recursos y habilidades que cada uno poseía, necesitados de justificación permanente y obligados a manifestarla en el aula.

Si bien la imagen que se construyó de la autoridad pedagógica fue negativa, al asociarla a términos como violencia, coacción, persuasión, me interesa aclarar que lo expuesto anteriormente derivó en que se malentendiera dicho asunto, y precisamente eso que se entendía como autoridad, es lo que no debería ni puede sostenerse. Es prioritario expresar que como educadores es crucial superar estos malentendidos y estar abiertos a una comprensión distinta sobre lo que conlleva hablar de autoridad pedagógica.

De acuerdo con Arendt (1996), para definir la autoridad hay que oponerla a la coerción y persuasión porque, cuando éstas existen, se acabó la posibilidad de educar con autoridad. Indiscutiblemente, el ejercicio de la violencia y la coacción suspende las relaciones de autoridad y, a su vez, tampoco la persuasión expresa la autoridad del maestro, todo lo contrario, es incompatible con ella y la anula.

Aunque la relación de autoridad necesariamente evoca poder, el ejercicio de éste nada tiene que ver con lo dicho anteriormente; un efecto de lo que genera un vínculo de autoridad es obediencia y respeto incondicional -no precisamente a la persona que es autoridad, sino a lo que evoca- pero no por medio de la fuerza. Hacer uso de prácticas violentas, coercitivas o abusivas, es señal de que se ha fracasado como autoridad en el aula, "Sólo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción" (Tassin, citado en Diker, 2008, p. 60).

Nuevamente es Arendt (1996), quien denuncia el uso poco cuidadoso de las palabras sólo por cumplir la misma función. Lo hace usando una analogía: no podemos llamar martillo al tacón de un zapato, aun cuando la mayoría de las mujeres lo usaran para clavar los clavos en la pared. De ahí que el uso del tacón como sustituto del martillo pruebe lo necesario que es este último. Y en ese sentido, ocurre lo mismo respecto a la autoridad: si la violencia, coerción o persuasión cumplen la misma función (hacer que la gente obedezca), eso no significa que eso sea la autoridad. Pero sí, que son sustitutos que reclaman la necesidad de ésta.

Otro autor que suma argumentos para no confundir la autoridad es Richard Sennett (1980), quien también expresó que ni la violencia ni la manipulación son cualidades de la autoridad, debido a que ambas son formas de ejercer dominación. Sirva de ejemplo lo siguiente: "el capataz duro y brutal que daba órdenes a gritos

no dista mucho de la voz blanda que con chantajes y amenazas moviliza a los demás” (Sennett, 1980, p.108).

Es relativamente sencillo encontrar pseudoargumentos y prácticas fundadas en estas confusiones. Una de sus consecuencias para la pedagogía proviene de la negación de su carácter normativo. Como afirma Diker (2019):

Pusimos en discusión el espíritu normativizante y regulador de la pedagogía, y tenemos hoy la proliferación de reglas que ya no pretenden regular las prácticas, sino que cada uno se regule a sí mismo [...] y encontramos hoy el retiro generacional de la responsabilidad de heredar, recibir y filiar. (p. 19)

Aunque los discursos de base sociológica pretendieron denunciar el actuar “coercitivo y violento” del maestro como representante de la escuela, y los fundamentados en la psicología intentaron convencer respecto a que los maestros debían dejar de estar en el centro y ser directivos, para “permitir” que los niños tomaran las decisiones al definir sus intereses, mi postura en este trabajo es que esos fueron malentendidos y, aunque por el momento sólo he aclarado qué no es la autoridad pedagógica, será material del siguiente capítulo ofrecer algunas coordenadas teóricas para reflexionar cómo entenderla con una mirada pedagógica, en un momento en el que no se sostiene por delegación y compite con otras autoridades, pero resulta, sin lugar a dudas, condición para educar.

## **2.6 Entrampe. No hay educación sin autoridad**

Si bien tanto los debates en torno a la autoridad pedagógica, así como la crisis de autoridad, desautorizaron al maestro por malentender su posición frente a los alumnos y poner en duda su saber, desde la pedagogía no se puede negar que es imposible educar sin autoridad y que, aunque habría que argumentar qué se está entendiendo por ella, la educación supone siempre la intervención de uno sobre otro. Asimismo, supone la asimetría, que no necesariamente implica desigualdad entre quien se educa y quien pretende educar.



Es decir, no se trata de coaccionar al educando, pero tampoco de dejarlo entregado a una pretendida libertad, porque ambas concepciones no tienen fundamento pedagógico. Y por incómodo que parezca para algunas disciplinas, “la educación no es un conjunto de procesos neutros” (Guillot, 2007, p. 24). Lo que significa que ineludiblemente la educación tiene una dimensión directiva y restrictiva, pero no por eso coercitiva.

La escuela estatal se propuso formar ciudadanos por medio de colocar a los maestros como portadores de un saber válido al que habían de conducir a los escolares. Era su responsabilidad dirigir en esa dirección a quienes el Estado colocó en sus manos para ser educados.

En tanto que la educación es intencional, toda pedagogía es directiva en la medida que persiga finalidades que le den sentido; por lo contrario, una pedagogía no directiva carece de sentido, porque educar es conducir, dirigir en cierta dirección. Y la presencia del maestro al enseñar incluye eso, meterse con los alumnos para que en su encuentro con ellos y el saber que les es común, éstos no sigan siendo los mismos. Por lo tanto, renunciar a la autoridad es un acto de irresponsabilidad pedagógica.

Según Antelo (2009), educar es hacer algo con otro, influenciar, suscitar o provocar. Llevado al extremo, educar es transformar a las personas, lo cual exige compromiso con los alumnos; ser autoridad está basado en constatar una carencia, se parte de lo que el educando no tiene, de reconocer que necesitan encontrarse con el mundo a través de poner a su disposición la cultura.

Se hace necesario brindar acompañamiento en dos sentidos: el alumno que sigue al maestro, y el alumno que va codo a codo con su maestro, pero este último siempre con la responsabilidad de la orientación. Porque tomar consciencia de uno mismo, no es un acto espontáneo ni fácil, se necesita de otro que enseñe y esté un paso delante. Se necesita la autoridad pedagógica.

Pero, ¿qué hacer frente a la desautorización del profesor, la falta de credibilidad que no garantizan las instituciones, y la dramática confusión que anula la autoridad y el quiebre de las relaciones con la autoridad? En palabras de Guillot (2007), “es necesario afirmar la urgencia de educar con autoridad debido a que

educar sin ella es una trampa peligrosa para los alumnos que están a merced de ciertos focos de poder y múltiples captadores de adeptos” (pp. 12-13).

¿Cómo puede un educando desear la aprobación de personas que no cree sean legítimas y, por ende, someterse voluntariamente a ellas? Cómo hacerlo en una época en que la autoridad delegada por el Estado a los profesores dejó de ser suficiente para educar en el aula, y que ahora, “su trabajo se asemeja al de un actor que debe conquistar cotidianamente a su público con su actuación” (Tenti, 2004, s/p).

Aunque no reconocida como se merece, la legitimidad estatal de la autoridad pedagógica fue punto de partida y condición necesaria para que los educadores desempeñaran su trabajo. Sin embargo, como ser autoridad no es una cuestión natural para los maestros, el encuentro con el alumno en el aula es considerado una vía para reivindicar su autoridad, pero esta vez no por medio de una posición jurídica, sino a partir de su quehacer pedagógico. Entender cómo se forma el vínculo de autoridad pedagógica, qué se hace para constituirse como autoridad, y qué dimensiones de lo pedagógico conforman el vínculo, será materia del siguiente capítulo.

## **Capítulo III**

*La autoridad es dada para edificación no para destrucción*

## LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA. UN VÍNCULO DE RESPONSABILIDAD Y RECONOCIMIENTO MUTUO EN EL AULA

La desautorización del profesor en el aula producto de las críticas sociológica y escolanovista, dio lugar en buena medida, al autoritarismo y al abstencionismo pedagógico; malentendidos que pusieron en jaque la legitimidad estatal de los profesores al ejercer su trabajo, lo mismo que su fundamento en un saber especializado para educar. Se hizo notable que ni el autoritarismo del que acusa al profesor la teoría crítica de la reproducción, ni el abstencionismo pedagógico que promueven las pedagogías activas, alcanzan ya para dar cuenta de la fuente y el sentido de la autoridad pedagógica. Según Meirieu (1998), los profesores como representantes de la autoridad vistos como jefes o amos, están lejos de serlo. Situación que los empuja a echar mano de sus propios recursos más que de los institucionales, para hacer despertar a los destinatarios dormidos, dispersos o desconectados con los que trabajan (Antelo, 2016).

La desgastada credibilidad institucional y jurídica sumada a la crisis de autoridad, ocasiona que unos reclamen retornos y otros denuncien excesos. No obstante, el desafío de los profesores en el aula sigue siendo enseñar, aun cuando “los escolares se han vuelto apáticos, aburridos, desmotivados, descontrolados y sin límites. [Los profesores] enfermamos por no poder o por poder demasiado” (Antelo, 2016, s/p). Pero, qué hacer ante alumnos desmotivados no sólo por las materias sino por la propia institución escolar, cómo reivindicar la figura del profesor en el aula, qué lugar tiene la autoridad en un mundo que celebra la autonomía y qué autoriza entonces al profesor.

El maestro encarnaba los principios de la escuela moderna y, al obedecerlo a él, se obedecía a lo que representaba. Desbordada la institución escolar moderna, en competencia con otras agencias y actores, le corresponde al profesor ocuparse de su trabajo para construir un vínculo<sup>2</sup> de autoridad que movilice a los alumnos. De

---

<sup>2</sup> A partir de ahora hablaré de la relación pedagógica y vínculo de autoridad, y aunque son términos algunas veces equiparables, me interesa aclarar que con “relación pedagógica” me referiré al formato creado por la escuela que supone que el maestro y el alumno se relacionen en tanto que trabajan

acuerdo con Antelo (2016), rara vez se hace el esfuerzo por conectar la autoridad con cuidado, consideración y voluntad de guiar.

Esto significa que, aunque los profesores comenzaron siendo funcionarios públicos, su trabajo no se quedó únicamente a nivel burocrático, como forma de ejercer su poder (*potestas*), sino que su involucramiento con los alumnos detonó otro tipo de trabajo, una cuestión pedagógica que también conlleva la autoridad: ser autor, o hacer crecer algo (*auctoritas*).

Bajo esa justificación, los profesores como figura de autoridad en el aula, no pueden renunciar a su poder o dejar de ejercerlo, todo lo contrario, con más urgencia que nunca requieren hacer de su trabajo una cuestión de militancia para sostenerse como autoridad pedagógica. Y como la condición de autoridad no es natural en ningún profesor, “la experiencia de poder debe ser creada en el espacio hecho: aulas, pasillos, libros...” (Simons y Masschelein, 2014, p. 44).

De tal manera que rebasada ya la condición de poder (*potestas*) delegada por el Estado, interesa atender a qué implica esa otra connotación de la autoridad: *auctoritas*, ser autor, o generar crecimiento como profesores. Ese sentido de la autoridad está relacionado con un modo de entender la relación pedagógica; más allá de una presencia autorizada jurídicamente desde el Estado, es valiosa una presencia responsable que esté dispuesta a brindar protección a los otros y al mundo que representa, en un tiempo y espacio común.

Por esta razón, sostengo que la autoridad pedagógica es un vínculo que se construye y no sólo en una dimensión pedagógica-didáctica, sino más bien ética-política y, por ende, es imprescindible reflexionar sobre qué coordenadas conceptuales nos ayudan a pensar el vínculo de autoridad pedagógica en el aula. Parto de la postura de que se trata de una cuestión relacional, y que en el establecimiento del vínculo de autoridad se interrelacionan elementos pedagógicos que interesa entender, para mirar cómo se tejen las relaciones cuando hablamos de autoridad pedagógica.

---

juntos. No obstante, con “vínculo de autoridad” me referiré al reconocimiento mutuo que se guardan el maestro y el alumno en tanto que tienen una relación pedagógica. Eso significa que puede haber relación pedagógica con vínculo de autoridad, pero no puede haber vínculo de autoridad sin relación pedagógica.

Cabe destacar que mi interés es situar algunas coordenadas que movilicen la reflexión sobre cómo se entiende el vínculo de autoridad, más no definirlo o reducirlo, puesto que sería inadecuado plantear una “receta” sobre la construcción de un vínculo de autoridad. Sin embargo, se requieren esfuerzos deliberados, pues la autoridad tiene que ver más con lo fáctico que con lo formal (Diker, 2008), y por eso no se reduce a un cargo, porque la posición no garantiza la autoridad; no es suficiente ocupar el lugar del profesor para generar credibilidad en los estudiantes.

Por lo tanto, la autoridad es un vínculo habilitante entre el portador de saber, y un destinatario de ese saber centrado en el reconocimiento y el respeto. “Dependencias necesarias en quienes se deposita la confianza para ingresar a otro a la cultura” (Pierella, 2014, p. 29). A su vez, la condición de autoridad del profesor implica responsabilidad para ejercer y reelaborar diariamente su quehacer educativo. En palabras de Diker y Frigerio (2004), a través del vínculo de autoridad “se configuran hoy los procesos de subjetivación, filiación y lazos sociales” (p. 223).

### **3.1 La autoridad pedagógica no es natural**

El establecimiento de una base sólida en torno a la autoridad pedagógica reside en que la educación siempre implica más de uno, nadie puede bastarse a sí mismo. Según Antelo (2009), la educación no es sin otro: vive del otro, depende del otro, así como los sacerdotes viven del pecado, los educadores viven de los alumnos; si no nacieran nuevos, ellos no tendrían trabajo.

De modo que el compromiso con los alumnos está basado en lo que les falta, en su carencia, en lo que no tienen y el profesor puede proporcionarles o ayudarles a desarrollar, y no en el saber por sí mismo, que se detenta en el aula. “¿Qué hace una profesora de Biología con su membrana plasmática, sin un estudiante a mano?” (Antelo, 2009, s/p).

Los profesores como figura de autoridad necesitan ejercer su fuerza con el propósito de hacer crecer a los alumnos. Y mirar la autoridad como vínculo hace posible autorizar: “hacer crecer, aprender, ser reconocido y respetado en su dignidad humana, creer y amar” (Guillot, 2007, p. 19). A su vez, de acuerdo con

Antelo (2007), la autoridad pedagógica no es una condición material que se tenga y se pueda guardar en la alacena, y mucho menos algo que cualquier actor en educación (maestro, alumno o directivo) pueda asumir sobre sí mismo. Nada hay menos autorizado que aquellos maestros que expresan: “A partir de ahora me vas a respetar” (Antelo, 2016, s/p).

Qué es lo que hace que se tenga obediencia, respeto, admiración, o por ejemplo, se considere a un profesor como fuente de inspiración y otros más bien sean vistos sin credibilidad; o que aun cuando la escuela presente a los maestros como la “autoridad”, los alumnos no los reconozcan como tal. En ocasiones, se entiende que se *tiene* o no autoridad, cuando en realidad, se *ejerce* o no autoridad. Otra de las confusiones es que el nombramiento o posición jerárquica no constituyen a una persona como autoridad, e interesa enfatizar que se trabaja con autoridad, se trabaja por ella, se reconoce a otros, se les autoriza, y serán los otros quienes la reconozcan o no.

Y precisamente como no es definitiva la posición o cargo a nivel normativo que la institución delega sobre cualquier docente, su quehacer y trabajo cotidiano valen en el ejercicio de la autoridad frente a clase. Pierella (2014), cuestiona “¿qué es lo que posibilita tener por verdaderas las palabras de aquellos a quienes colocamos en el lugar de autoridades?” (p.30).

Cuando un profesor además de tener respaldo normativo por su posición jerárquica frente a los alumnos, es alguien que hace crecer, cuida, asiste, auxilia a los escolares, está siendo autoridad porque utiliza su fuerza para cuidar a otros. No obstante, es una fuerza asociada a la creación; la autoridad es una práctica de recepción, de reconocimiento y acogida. Una autoridad cuida, crea, guía, educa, no sólo manda y prohíbe (Antelo, 2007). El que cuida se consagra al otro, cuidar es sostener y prestar atención a alguien. En palabras de Arendt (1996), “la autoridad no es otra cosa sino la responsabilidad de ocuparse” (p. 201), una forma particular de cuidado.

De acuerdo con Sennett (1980), “autoridad es alguien que utilizará su fuerza para cuidar a otro” (p. 83), y ese cuidado cotidiano es silencioso, libre de espectacularidad (Antelo, 2016). De tal forma que educar es acompañar, un acto

nunca acabado que consiste en “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998, p. 81). Es un poder estable sostenido en el tiempo al que los escolares prestan obediencia (Diker, 2008).

La autoridad puede ser comprendida como un vínculo siempre distinguido (Antelo, 2009) que suscita “confianza en la palabra de otro, una palabra que representa a alguien a quien se quisiera parecer, que se quisiera ser y que posee eso que se quiere tener” (Herfray, citado en Diker, 2016). El maestro es cierta autoridad, porque habla de algo que se supone conoce mejor que aquellos que lo escuchan y tiene algo que enseñarles; la idea del maestro es que sabe más. La autoridad funciona porque hay “algo” en nosotros: virtud, competencia o saber, que es posible poner a disposición de los otros (Antelo, 2016).

Lo paradójico radica en que para que una persona sea autoridad no debe hacer nada, sólo lo que sabe hacer (Antelo, 2016). Porque la autoridad supone que alguien esté “autorizado” y pueda autorizar a los demás, de ahí que sea un acto de reconocimiento mutuo en el que necesariamente intervienen el maestro y el alumno, por medio de establecer una relación mediada por el saber que conforma un vínculo. Para el maestro es posible aunar poder y protección, ser autoridad a partir de la enseñanza al alumno.

Además, otra de las razones por las que la autoridad no es una condición natural, de acuerdo con Aleu y Antelo (2007), es que sólo se tiene autoridad sobre lo que puede reaccionar, lo que significa que la autoridad posibilita la oposición y la renuncia consciente y voluntaria; sin esa posibilidad de renunciar, no hay autoridad. “La autoridad es una relación, donde una de las partes suspende la acción” (Kojève, citado en Antelo, 2007, s/p).

### **3.2 La autoridad pedagógica como vínculo**

Se reconocen, por tanto, dos fuentes de autoridad: la legítima-jurídica que coloca al profesor como responsable en el aula, y la ético-política, que reside en el trabajo cotidiano del profesor en vínculo con los alumnos.



Con los malentendidos sobre la autoridad, las relaciones pedagógicas se transformaron porque los marcos que las respaldaban ya no eran estables (Dubet, 2005), lo cual nos pone una encrucijada como educadores, porque no hay autoridad sin relación pedagógica, y no es posible para los maestros renunciar al poder de juzgar y sancionar cuando han aceptado ser comisionados por la institución escolar para ejercer una función que les exige eso (Postic, 1982).

Sin embargo, como quiera que sea, las relaciones pedagógicas (maestro-alumno) siguen siendo el corazón del oficio de educar. Frigerio (2014), sostiene que las relaciones pedagógicas no son piezas exactas, son singulares, y cada una lleva marca y firma del educador. Sumando a esto, Meirieu (1998), afirma también que “toda relación pedagógica es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquel al que educa, actuar por sí mismo” (p. 93).

La relación pedagógica media lo escolar, no es única ni uniforme por las condiciones en las que se ejerce la enseñanza, y va más allá de la comunicación. Por esa razón, es el dominio del saber y la capacidad de transmitir lo que media el vínculo de autoridad, pero es la relación pedagógica la que justifica la enseñanza.

Probablemente la riqueza de la experiencia escolar sea no tanto el encuentro con los saberes, sino el encuentro con los otros a partir de esos saberes. Si lo pensamos, todos llevamos marcas de nuestras relaciones pedagógicas pasadas, y lo ideal sería que dichas huellas fueran favorables, inspiradoras, desafiantes, pero precisamente para eso requerimos de la autoridad pedagógica.

Aunque ciertamente la autoridad no está sencillamente en las cualidades o principios del profesor, sino en el reconocimiento por parte de los escolares, el fundamento de la autoridad no puede buscarse únicamente en los atributos de la persona que la ejerce, sino que, según Herfrey (citado en Diker, 2008):

[La autoridad] se inscribe en una realidad psíquica y corresponde a un lugar que nosotros damos a aquellos cuya palabra, reconocida como justa, tendría sobre nosotros un poder de influencia, la autoridad es acordada a alguien por aquellos que otorgan confianza a su palabra. (p. 62)

Por lo tanto, la respuesta a la pregunta por el fundamento de la autoridad no puede hallarse únicamente en los atributos de quien la ejerce, “dado que la autoridad se “realiza” en el encuentro entre estos atributos y aquél que los reconoce como legítimos” (Diker, citado en Muñoz p. 131). En línea con esta idea, Antelo (2007) argumenta que, si la autoridad tuviera un lugar, probablemente la encontraríamos en la intersección entre la figura del profesor y el mensaje que éste emite. En esa coherencia y armonía tendría su lugar, pero sólo sería enunciada en tanto que los alumnos fueran capaces de reconocerla en sus profesores, y sus profesores en creerlos destinatarios de ella.

Es siempre en relación con el alumno donde hallamos la fuerza de la autoridad pedagógica por ser un vínculo intersubjetivo en el que es preciso la presencia por lo menos de dos personas. Es Sennett (1980), quien afirma que es innegable que los vínculos tienen un doble sentido: conexión e imposición, fuerza y debilidad, por ser “la expresión emocional del poder” (Sennett, 1980, p. 12).

En ese sentido Antelo (2009), entiende la autoridad como un vínculo emocional, un ejercicio bilateral, un lazo, una relación o conexión que conlleva: guía, protección, cuidado, seguridad, control y orientación. No obstante, cabe señalar que “los vínculos de autoridad no son sólidos y puros, sino más bien ambiguos, en constante evolución y diferentes de acuerdo con las personas” (Sennett, 1980, p. 18).

También, es relevante mirar cómo el profesor ejerce su poder en una dirección no para “imponer esa autoridad sino para ponerla al servicio de los alumnos” (Postic, 1982, p. 58). De ahí que valga la pena preguntarse, cómo se conforma el vínculo, cuándo empiezan y cuándo acaban las relaciones pedagógicas, de qué serviría construir un vínculo de autoridad en un escenario donde se ha denigrado al profesor y los alumnos cada vez menos se dejan guiar. Por ahora baste decir que, sin vínculo de autoridad no es posible educar, hay que superar la cobardía, la incredulidad, el temor y la desconfianza, porque construir el vínculo exigirá una posición respecto de sí y la labor educativa.

### 3.3 El contrato pedagógico

La colectividad que es la escuela está formada por dos totalidades: “la de quienes van a aprender y la de quienes van a enseñar” (Trilla, 1999, p. 26). Aunque es cierto que el maestro aprende también del alumno, ello no quita que, en el marco escolar, haya quien asuma preferentemente la función de enseñar y otro la de aprender, “si es verdad que cada uno es más o menos maestro y más o menos discípulo, se llamará maestro a aquél que da más de lo que recibe y discípulo a aquél que recibe más de lo que da” (Benjamin, en Trilla, 1999, p. 26).

Esos papeles perfectamente diferenciados y asimétricos caracterizan a la escuela y son inseparables, no puede darse el uno sin el otro, se definen mutuamente. “La verdad de cada uno de ellos depende de su relación con el otro; es una verdad en reciprocidad” (Benjamin, en Trilla, 1999, p. 27). Esa relación pedagógica que se da en un marco instituido y temporal que preexiste a los sujetos y en la que ninguna de las dos partes ha elegido a la otra, se llama *contrato pedagógico*, y supone un acuerdo implícito con respaldo institucional en el que los alumnos poseen expectativas sobre los maestros (enseñar) y los maestros sobre los alumnos (aprender).

Es un acuerdo entre partes con aspecto contractual de la relación pedagógica; el contrato expresa expectativas mutuas, es bilateral y soporta la relación de enseñanza; sin ese contrato el profesor no tendría justificación para intervenir en los escolares. El contrato pedagógico da lugar a la relación educativa en las aulas, no obstante, aunque año con año un profesor inicia un contrato pedagógico con los alumnos, son diferentes las situaciones que vive en su relación con cada uno. Esto depende de la autoridad del profesor y un compromiso recíproco para asumir exigencias y demandarlas a sus alumnos.

Según Antelo (2007), el acto de educar es siempre una concesión para “hacer algo con el otro”, suscitar, provocar, procurar y/o promover la modificación de las personas a fin de llevarlas a una mejor versión de sí, de forma consciente. Esa pretensión genera que la educación siempre sea un asunto relacional y de dependencia, que involucre a más de uno. El autor afirma que “No aprendemos

nada con aquel que nos dice haz como yo, sino con los maestros que nos dicen haz conmigo” (Antelo, 2009, s/p).

Y aunque los debates en torno a la autoridad han intentado difuminar o rebautizar a los actores (facilitador en vez de maestro), el encuentro de quien se supone ha de aprender y de quien se supone ha de enseñar, está cargado de decisiones y expectativas mutuas.

Por esta razón, las relaciones pedagógicas requieren atención y mantenimiento a través del reconocimiento mutuo; el que enseña es capaz de mirar al que aprende como un destinatario valioso del saber que recibe, y que el que aprende reconoce que aquel que le enseña tiene algo que mostrarle, a fin de resignificarlo. Tal parece que el contrato pedagógico es la posibilidad de que un profesor trabaje y sea autoridad frente a los otros.

Lo que significa que, sin relación pedagógica, aunque el profesor posea un amplio dominio del saber que pretende enseñar, no hay oportunidad de educar. Podría pensarse que, aunque exista un sembrador experimentado y semillas adecuadas para crecer, sin tener conocimiento y relación con la tierra para que sea fértil, los esfuerzos son vanos.

Pero no se trata tan sólo de repensar cómo entender la autoridad pedagógica, sino más bien de situar coordenadas teóricas que permitan la reflexión sobre qué se juega en una relación pedagógica para que exista un vínculo de autoridad y, a partir de ello, distanciarnos de la confusión con el autoritarismo y el abstencionismo pedagógico. A continuación, una serie de coordenadas conceptuales a las cuales prestar atención a fin de clarificar cómo se construye el vínculo de autoridad pedagógica.

### **3.4 Coordenadas conceptuales para pensar cómo se construye el vínculo de autoridad pedagógica**

Aunque podría pensarse que la relación pedagógica incluye sólo dos actores: el maestro y el alumno, el contrato pedagógico está mediado por un tercer actor con presencia preponderante: el saber, “ese tercer elemento del que ninguno es

propietario, que se erige entre los dos para descartar toda transmisión de lo idéntico, toda identidad de causa y efecto” (Ranciére, 2011, p. 21).

Sin la presencia de este último, la relación no sería pedagógica, porque la particularidad de nombrarla así es precisamente que el maestro tiene algo que interesa que el alumno tenga, aprenda o desarrolle. De ahí que el saber tenga un lugar protagónico al hablar del vínculo de autoridad. Por un lado, por la forma en que interviene entre el encuentro maestro-alumno, pero también por la manera en que el profesor se relaciona con aquello que enseña y a su vez, la forma como el alumno se acerca y se apropia de ese saber.

Según Postic (1982), el diálogo pedagógico tiene configuración triangular, puesto que tiene por objeto el saber, por finalidad la expansión del alumno y como responsable al maestro. Por lo tanto, para fines didácticos es a través del *triángulo pedagógico* como se tejen las relaciones entre las tres figuras: el saber -punto de encuentro-, el maestro -referente del saber- y el alumno -destinatario del saber-.

Así que el vínculo de autoridad pedagógica supone una relación socio afectiva, un encuentro entre “un emisor autorizado, un mensaje autorizado y otro que con su obediencia autoriza” (Diker, 2008, p. 62). Va más allá de la comunicación y sería absurdo rechazar o negar un poder que el maestro tiene, si ese poder permite amar, saber razonar, saber hablar, saber vivir con los demás.

En la base del *triángulo pedagógico* están el maestro y el alumno y en la punta el saber, que necesariamente debe mediar la relación, porque cuando no se considera en la “ecuación”, esa relación pierde su carácter educativo. No obstante, es innegable que existen particularidades y atributos de cada uno de los actores y que, a su vez, la relación entre uno y otro da lugar a formas específicas de ejercer o no la autoridad pedagógica.

Para desplegar mi argumentación en torno a cuáles pueden ser las coordenadas conceptuales para pensar la autoridad pedagógica como un vínculo, me remitiré a la metáfora del triángulo, cuya autoría se le asigna a Houssaye (2001). Dicha metáfora generalmente es retomada tanto para explicar la relación educativa en general, como para atender analizar la relación didáctica en particular. Aunque ha sido cuestionada desde debates filosóficos y didácticos (Colella, 2018) me

parece una metáfora potencial en el campo pedagógico, al tomarla por su carácter ordenador, ya que la autoridad pedagógica a la que me refiero se da en el marco de la interrelación del maestro, alumno y saber.

Houssaye (2001), plantea tres ejes respecto del triángulo pedagógico: la *enseñanza*, situada entre el maestro y el saber, el *aprendizaje* a cargo del alumno y el saber, y por último la *formación*, ubicando en éste, a la autoridad pedagógica por incluir al maestro y al alumno. Para este autor, la autoridad se ubica en la relación maestro-alumno, pero su sistema de apoyo es parte del proceso de enseñanza. A continuación, el esquema que propone:

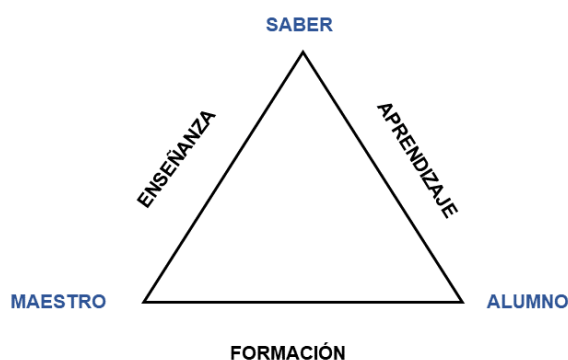
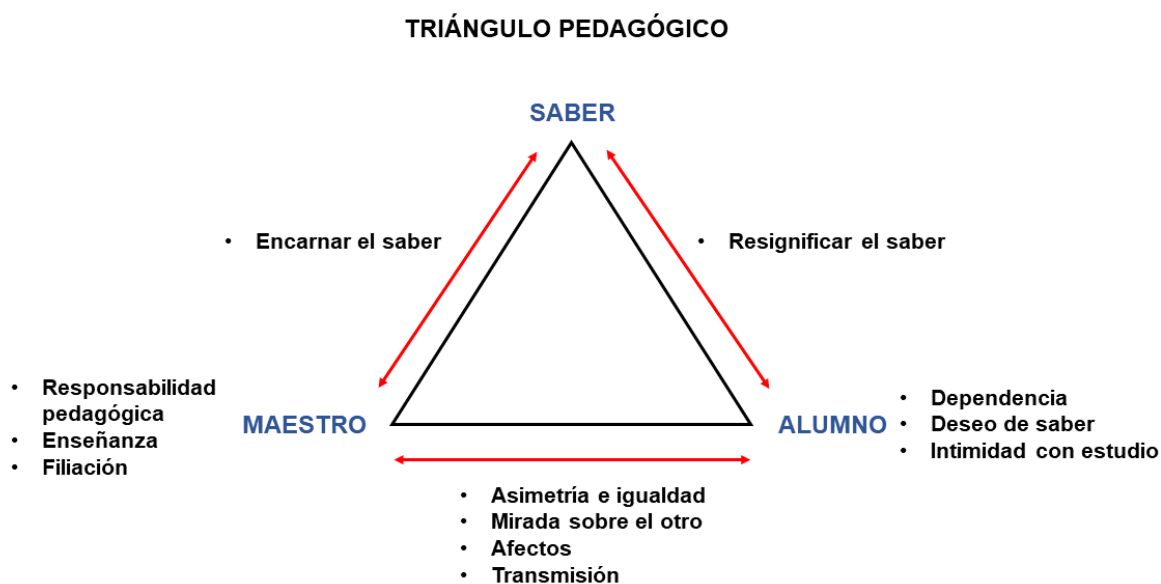


Figura 1 (Houssaye, 2001). Triángulo pedagógico.

Hay que aceptar que si bien el esquema parece sencillo, no es asunto menor situar las relaciones entre los tres elementos (maestro, alumno y saber), y al argumentar coordenadas conceptuales que ayuden a pensar el vínculo de autoridad pedagógica, se complejiza la metáfora.

Por otro lado, reconozco que la dimensión relacional que parece estar atrapada en ese triángulo, tiene consecuencias por fuera del mismo, es decir, el vínculo de autoridad pedagógica es particular porque no se puede producir en otro lugar, no obstante, desborda la metáfora debido a que lo que ocurre en el aula entre esos actores: maestro, alumno y saber, trastoca vidas. En palabras de Frigerio (2014), las relaciones pedagógicas duran un ratito de la vida, pero pueden cambiar toda la vida.

En las páginas siguientes retomo el planteamiento de Houssaye (2001) sobre el triángulo pedagógico para ubicar de forma esquemática, en principio, cuáles son esas coordenadas conceptuales que considero contribuyen a pensar el vínculo de autoridad pedagógica. Es importante mencionar que retomo estas coordenadas, con la intención de destacar que la relación entre el maestro-alumno es vincular, supone una entrega y devolución de aquello que se pone en juego, y es en la intersección de esas coordenadas que se da lugar al vínculo.



*Figura 2* (Autoría propia). Muestra de forma esquemática las coordenadas conceptuales que implica pensar la construcción del vínculo de autoridad pedagógica, tomando como base la elaboración de Houssaye (2001).

Cabe aclarar que mi interés fundamental es atender a las relaciones que se dan entre el maestro-alumno por concentrarse en ambos actores el vínculo de autoridad en su encuentro en el aula. En palabras de Jaquard, Manet y Renaut (2003), “a partir del momento en que este encuentro se produce, se ha conseguido lo que la escuela se proponía” (p. 25).

Sin embargo, clara estoy en que podría complejizarse el esquema al explorar de manera más profunda, las implicaciones del maestro-saber y alumno-saber, puesto que en esas relaciones hay asuntos que intervienen en el vínculo de autoridad; sin embargo, para fines de este trabajo, atenderé la dimensión pública de

lo que se juega en el encuentro escolar en el aula, “el lugar donde puede suceder cualquier cosa porque dos generaciones entran en contacto a propósito de algo” (Simons y Masschelein, 2014, p. 100).

A pesar de que sostengo que la relación pedagógica y, por ende, el vínculo de autoridad contribuye a la formación subjetiva e intersubjetiva del maestro y del alumno, es importante tomar en cuenta que no siempre la interrelación entre éstos es limpia, sin conflicto y ambivalencia. La serie de dimensiones que tienen lugar complejiza esta cuestión, por traducirse en argumentos pedagógicos, perspectivas que abrevan de la sociología, el psicoanálisis, la filosofía.

A continuación, sitúo la serie de coordenadas conceptuales referidas, a considerar y reflexionar, que contribuyen a pensar el vínculo de autoridad pedagógica. Es relevante decir que, para construir un vínculo de autoridad, cada actor se compromete de una manera u otra en estas coordenadas. Las que recupero son algunas, podría haber más, e implican la toma de decisiones en cuanto a cómo actuar, a fin de posibilitar no sólo una relación pedagógica, sino educar desde la construcción de un vínculo de autoridad.

Cabe señalar que, en el desarrollo de las coordenadas tal como lo muestra el esquema que propongo a partir del triángulo pedagógico, algunas dimensiones de los ejes se reiterarán como consecuencia de su intersección, y el carácter vincular de la autoridad pedagógica que sostengo.

### **3.4.1 Sobre el maestro**

La presencia del profesor en el aula es imprescindible, ya que es por medio de él que los alumnos pueden encontrarse con un saber que hasta entonces les es ajeno. Y no es mentira que ser profesor requiere no sólo del trabajo en el aula, hay compromiso antes, durante y después de la clase. Pero qué hacer cuando los alumnos valoran menos los saberes puestos a su disposición, menosprecian al profesor por su “falta” de algo. Cómo vivir la relación pedagógica cuando ambas partes han desahuciado a la otra y no consideran que algo puede ocurrir.



Definitivamente no hay respuestas únicas, pero en un mundo que tira para abajo (Diker y Frigerio, 2004), lo mejor es atarse a algo. En este caso el maestro necesita continuar con su trabajo; hacerse cargo y no renunciar a educar; apostar por manifestar su compromiso siendo un militante de la enseñanza. “La idea misma del profesor se relaciona con una profesión de fe debido a que éste, profesa; se compromete bajo su palabra” (Pierella, 2014, p. 40).

No es fructífero que, con la intención de obtener obediencia y respeto, los profesores recurran a actos violentos o coercitivos. De acuerdo con Simons y Masschelein (2014), los alumnos requieren confiar en sus profesores como sujetos de saber; disciplinar, pedagógico y saber de mundo. Por ello, cuando los profesores se dan a sí mismos de determinada manera, están siendo autoridad, por poner todo lo que son a disposición del crecimiento de los alumnos: su saber, su personalidad, su cuerpo, su interés y su labor de enseñanza.

Según Zizek (citado en Diker, 2008) la autoridad “está” en el espacio de intersección entre los rasgos personales del maestro y la enseñanza. Y de acuerdo con esto, Antelo (2016) señala que el profesor es autoridad por la figura que representa y el mensaje que enseña. Y es en el encuentro con el profesor cuando el alumno reconoce en él un modelo para sí mismo, una oferta identitaria; por su forma de encarnar aquello que enseña. “La escuela es umbral, un nuevo mundo para el alumno a partir del encuentro con el profesor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 31). La pasión del profesor por su trabajo, acompañada de respeto y devoción, promueve que los escolares se impliquen y atiendan a las intenciones del profesor. Pennac, (citado en Simons y Masschelein, 2014), expresa de sí mismo como profesor:

...la presencia de los alumnos en la clase depende estrechamente de la mía, cada individuo en particular la advierte por mi forma de mirar, de saludar, de sentarme, de ir a lo mío, de distinguir cada rostro. (p. 74)

Por tanto, hacerse escuchar, respetar y obedecer, no depende de uno como profesor, sino de la implicación e interés por parte de los alumnos, misma que los lleve a reconocer al maestro como alguien a quien vale la pena escuchar, seguir, respetar y obedecer. En palabras de Nancy (2016, p. 23), “el funcionamiento de una

obra en construcción en la cual yo [como profesor] trabajo no depende forzosamente de mi propio interés”.

La autoridad se adquiere a través de una labor continuada. Todo profesor por el hecho de serlo tiene poder, pero la autoridad tiene que ganársela cotidianamente con su trabajo, dedicación y ejemplo con su obra bien hecha. (Espot, 2011, p. 12)

Tres cuestiones son las que el profesor debe tener presentes como forma de comprometerse con los alumnos y no pasarlas por alto, porque su ausencia afectará al establecimiento del vínculo de autoridad: responsabilidad pedagógica, enseñanza y filiación.

### **3.4.1.1 Responsabilidad pedagógica**

De acuerdo con Arendt (1996), la autoridad es una cuestión de responsabilidad pedagógica; responsabilidad por la vida y el mundo, traer a la vida y abrir el mundo. El profesor cumple un acto pedagógico al compartir con sus alumnos el mundo por medio del saber que enseña, su responsabilidad es “poner algo sobre la mesa y estar apasionado por su saber, más no convertirse en una niñera o padre a tiempo parcial” (Simons y Masschelein, 2014, p. 105).

El profesor como responsable en el aula representa esa autoridad adulta que cree y propicia el crecimiento y desarrollo de las vidas jóvenes en el hecho de que comparte el mundo con ellos. Según Arendt (1996), el maestro es un mediador porque conoce el mundo y es capaz de darlo a conocer a los demás, su autoridad descansa en que es un representante de todos los adultos y muestra los detalles de un mundo común.

La autoridad, de acuerdo con Arendt (1996), podría entenderse como un vínculo de responsabilidad por el mundo. Reside no en apuntar directamente al niño, sino a las cosas, a la relación de uno mismo con ellas. “Cuando se tiene autoridad es posible comunicar y compartir el mundo de modo que los demás se interesen (*inter-és*, algo que existe entre nosotros)” (Simons y Masschelein, 2014, p. 94).

Asimismo, la relación pedagógica hace posible que los profesores hagan disponible para otros la herencia cultural común (Diker, 2016), motivados por el amor al mundo y su deseo por preservarlo. En este sentido, Arendt (1996) señala que introducir a los nuevos al mundo será una tarea de amor, pero no a los escolares como individuos, sino a la renovación del mismo y a la cultura que sólo es posible a través de ellos. “No podemos renunciar a realizar el pasaje de la cultura sólo porque tal parece que el individuo no necesita nada más, pero sobre todo a nadie más. Tenemos responsabilidad por heredar, recibir y filiar” (Diker, 2019, pp. 19-20).

Por ende, el cuidado que ofrecen los profesores está motivado por el amor al mundo, una preocupación destinada a mantener la atención de los alumnos y ponerla en contacto con un saber y ofrecerle apoyo cuando sus fuerzas desfallezcan (Simons y Masschelein, 2014). Y si la educación tiene que ver con transformar el mundo, el papel atribuido al maestro es el de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del escolar, “reducir progresivamente el abismo que los separa, caminando siempre un paso adelante” (Rancière, 2011, p. 15).

Con lo anterior queda advertido que la responsabilidad pedagógica del profesor es enseñar un saber a los alumnos, por amor al mundo y a la renovación de éste. En palabras de Arendt (1996):

El pastor y su rebaño, el capitán del barco y los pasajeros, el médico y su paciente. En todos los ejemplos, el conocimiento del experto suscita confianza, de modo que ni la fuerza ni la persuasión son necesarias para conseguir el acatamiento. (p. 119)

Por lo tanto, ¿qué debe hacer un profesor para ganar autoridad? Nada nuevo. Como sostiene Antelo (2009), la enseñanza [como profesores] es “lo nuestro”. Sin enseñanza no hay educación, eso distingue al maestro, su oficio es dar, repartir y pasar algo a alguien.

### 3.4.1.2 Enseñanza

En lo que concierne a la enseñanza el profesor es alguien que se pone a sí mismo al servicio del saber que enseña, es un representante del mundo que encarna un saber que desea enseñar por considerarlo valioso y necesario. Éste, con su trabajo, confiere autoridad puesta en relación con el alumno. En palabras de Jaquard, Manet y Renaut (2003), “dar clase es, en el fondo, como hacer el amor, es exaltante y agotador, pero, en el fondo, es algo que no se hace a solas” (p. 60).

Según Diker (2016), la distribución del fondo cultural común que supone la responsabilidad pedagógica del maestro conlleva una acción directa de enseñanza y presupone alguien que está “antes”, que lleva adelante la tarea de mostrar algo a quienes llegan “después”. Por otra parte, es la escuela y el saber pedagógico lo que autoriza o desautoriza al profesor; “queda autorizado para enseñar, toda vez que conserve su fidelidad al saber” (Diker y Frigerio, 2004, p. 229).

El profesor en la clase acerca algo, implicándose, ofreciéndolo e invitando a los estudiantes a participar de algo. Su trabajo es poner sobre la mesa algo que se ofrece a todos para tomarlo y que impulsa a estar presentes, atentos e involucrados (Simons y Masschelein, 2014). Los maestros, favorecidos con un saber prolijamente producido -según la academia y la ciencia-, “lo toman y lo transforman, lo fragmentan, lo ponen a dialogar con otros saberes, lo dispersan, lo traducen, lo contratraducen, lo ignoran, lo hacen estallar” (Diker, 2007, p. 155). Lo que enseñan no es el saber en sí mismo, sino la relación que tiene con ese saber, ya que “con su voz, sus gestos y su presencia, invocan algún aspecto del mundo en el aula” (Simons y Masschelein, 2014, p. 39). Antelo (2009), sostiene que la enseñanza requiere un dominio preciso del acercamiento; el saber, saber llegar, saber tocar cierta fibra que allane el camino hacia la relación pedagógica.

Es a partir de esa relación con el saber que encarnan los maestros, como los alumnos son llevados a un mundo más amplio, al entrar en contacto con un saber que les es nuevo. Los profesores como autoridad pedagógica toman la palabra convencidos de lo que están diciendo. Un ejemplo de ello es lo que señalan Simons y Masschelein (2014): “Podía pensarse que la señorita Gi resucitaba la historia, que

el señor Bla redescubría la matemática, que Sócrates hablaba por la boca del señor K. [...] Enseñándolo, creaban el acontecimiento” (p. 50).

De modo que, esos momentos raros, pero siempre mágicos, en los que estudiantes y profesores se dejan llevar por la materia de estudio que, al ser simplemente pronunciada, parece adquirir una voz propia, sostienen la autoridad (Simons y Masschelein, 2014). Sin embargo, la autoridad se ve perdida cuando según Arendt (1996), los profesores están “apenas a una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimiento” (p. 194).

Un profesor es alguien que ama su saber, que se preocupa por enseñarlo y que le presta atención. “Junto al amor por la materia, y tal vez a causa de él, también enseña con amor al estudiante” (Simons y Masschelein, 2014, p. 72). A su vez, el estudiante ve al maestro por medio del saber que enseña, reconociendo en él: atención, devoción y pasión. “...más allá de la legitimidad que puede dar el rol ocupado, el reconocimiento de los profesores no sólo puede justificarse en relación con la posesión de saberes, sino en la forma en que éstos son expresados y transmitidos” (Pierella, 2014, p. 50).

### **3.4.1.3 Filiación**

Cuando el profesor asume su responsabilidad pedagógica y se ocupa de enseñar, encarnando el saber que desea “pasar” a los alumnos, es notoria su contribución para que, a través de la relación pedagógica, los escolares encuentren la historia colectiva más allá de lo individual.

Un amor expresado no en atender a las necesidades individuales, sino en abrir y compartir el mundo, da lugar a que los alumnos se filien a un saber, encuentren amor a un aspecto del mundo que les era desconocido, y les permita repensarse a partir de ello. Según Pennac (citado en Simons y Masschelian, 2014), la filiación es:

La capacidad del profesor [...] para permitir que los estudiantes se separen del pasado (que los lastra y los define en términos de su capacidad/talento) y del futuro (que se presta bien como no existente o bien como determinado)

y, por lo tanto, se desconecten temporalmente de sus efectos [...] que reflexionen sobre sí mismos, desvinculados de su contexto que los ata a un lugar particular. (p. 35)

Es decir, como maestro, se trata de que lo que vive conmigo no muera conmigo. Porque ese y no otro es el gesto de reconocimiento de los que llegan, de ese modo se produce la filiación. La filiación ocurre al ser autoridad para alguien y autorizarlo, debido a que vincularse implica reconocer cuál es el lugar de uno mismo en el mundo a partir de ese encuentro y el saber del otro.

Para un profesor, el saber y los métodos son importantes, pero lo debe ser más el amor por el mundo, porque cuando lo pierde ya no tiene nada que compartir. Acorde con esto, Simons y Masschelein (2014), señalan que se necesita: “Amor para hacer escuela: por la materia de estudio, por el mundo, por los estudiantes con obras no espectaculares sino más bien ordinarias; gestos pequeños, comunes, ciertas formas de hablar y escuchar” (p. 72).

Como autoridad pedagógica que pretende ser el profesor, sólo puede impulsar interés en los alumnos a partir de mostrar su propio amor a lo que enseña. Cuando las cosas tienen sentido para uno mismo, se tiene certeza de lo que se hace, de otra manera, actuamos de modo ciego y arbitrario, lo cual es incoherente con el sentido de educar.

Tal parece que hay una correlación entre que los alumnos se inscriban en el interés que les genera un saber enseñado por el maestro, cuando este último es capaz de enseñar su propio interés por ese saber. Frigerio (2014), cuestiona la figura del profesor a partir de reprocharle que, si lo que quiere enseñar ha perdido sentido para él mismo, por qué debería tener sentido para aquellos a los que se destina la enseñanza, por qué insistir en que aprendan algo que al profesor no le conmueve ni le importa.

### **3.4.2 Sobre el alumno**

Aunque el estudiante es el destinatario directo de todos los esfuerzos por parte del profesor, eso no lo exime de su responsabilidad como sujeto de saber (Charlot,

2008); su presencia en el vínculo de autoridad autoriza al maestro a continuar su labor.

Jacques Rancière, en su obra *El espectador emancipado* (2011), cuestiona la supuesta pasividad con la que se ha caracterizado al alumno por ser espectador respecto de la enseñanza del maestro. Este autor hace una analogía entre el teatro y el aula, y sostiene que el alumno como espectador sentado dentro del aula, no es inactivo porque, aunque en él no recaiga la responsabilidad del acto como en el maestro, participa rehaciendo a su manera lo que le fue enseñado y transmitido.

De ahí que un espectador emancipado sea así, cualquier observador atento a una imagen, a una obra o a su propia historia, que recree lo que ve y le narran otros. Cuando mira, escucha, siente, observa, selecciona, compara, interpreta, relaciona, compone otra cosa con lo que le fue dado y comienza su emancipación (Rancière, 2011).

Lo anterior implica que el alumno sea guiado por un maestro que no actúe bajo la lógica del *pedagogo embrutecedor* que cree que éste recibe lo que le fue enseñado de forma idéntica, en vez de eso, hay cabida para una paradoja: ser *maestro ignorante*, lo que significa que “el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe” (Rancière, 2011, p. 20).

La educación no es un asunto de causa-efecto, aunque desde la pedagogía se deba actuar como si lo fuera, ocurren un sinnúmero de cosas en tanto que el maestro enseña y el alumno se dispone a aprender. Y es menester tener en cuenta la lógica de la *emancipación intelectual*, misma que refiere a que en el aula hay *igualdad de inteligencias*, lo que permite que, a partir de que el maestro ponga a disposición de todos un mismo saber, cada uno reapropie lo que el maestro enseña a partir de quién es y de su propia relación con el saber, hasta un día acortar la brecha entre el maestro y él. “Todo espectador es de por sí actor de su propia historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia” (Rancière, 2011, p. 23).

Partir de la igualdad de inteligencias para enseñar, posiciona al alumno como responsable para hacer algo con el fondo cultural común que le es legado en la escuela (Diker, 2016); también habilita a los maestros para relacionarse con los escolares desde el reconocimiento de su capacidad intelectual, transformar y

apropiarse los saberes. Lo cual es fundamental para trascender de una relación pedagógica a un vínculo de autoridad, puesto que, con el reconocimiento de los profesores sobre los alumnos, éstos logran establecer “una conexión entre lo que se les enseña y lo que son” (Antelo, 2009, s/p).

Así como en el teatro, los espectadores pueden ser cautivados no por el espectáculo en sí mismo, sino por lo que moviliza en sí mismos aquello que presencian, y les permite repensar algo sobre sus propias trayectorias. Esto explica la complejidad para valorar un “buen” espectáculo o una “buena” clase, y pone sobre la mesa que el alumno como espectador se sitúa en relación con el maestro y con el saber que encarna. En palabras de Sennett (1980), “es necesitar algo que el profesor ha aprendido a ser y no algo que posee” (p. 86).

Por lo tanto, si uno de los fines de educar es que los alumnos ejerzan su voluntad de saber por sí mismos (Charlot, 2008) y con ello logren emanciparse intelectualmente, no se puede negar que en un principio necesitan depender de alguien que les sea autoridad, para que en el encuentro escolar consigan hacerse cargo de su relación con el saber.

La fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas [y ese es el quehacer educativo del profesor]. (Meirieu, 1998, p. 75)

A continuación, sitúo tres aspectos que son responsabilidad del alumno, y desde su posición se respalda la construcción del vínculo de autoridad.

#### **3.4.2.1 Dependencia**

Los actores de la relación pedagógica requieren tener presente que educar no se hace solo y en este caso, es imposible que el alumno, en tanto alumno, se asuma un ser independiente. Todo lo contrario, su posición de dependencia conlleva que el maestro le provea cuidado, no necesariamente físico, sino aquel que implica acercarlo a la herencia del saber común y público.



Como se ha mencionado ya, educar con autoridad supone dependencias necesarias en las que el profesor habilita a los alumnos a partir de la relación con un saber (Pierella, 2014), situación en la que el estudiante mire al maestro como una autoridad por el trabajo y compromiso que reconoce en él (Antelo, 2007).

A su vez, la relación de dependencia que se establece entre los sujetos va cargada de afectividad, por un saber que les es común y por lo que genera en ellos la presencia del otro. Y en esta relación de dependencia, el comportamiento del maestro afirma o reduce la dependencia, sin embargo, tanta dependencia o independencia no permite crecimiento intelectual.

De acuerdo con Sennett (1980), los alumnos son atraídos por quien aporta seguridad, y es la autoridad condición básica para guiar y brindar seguridad; generalmente son los adultos quienes expresan esa atención a los otros. Los deseos de orientación, seguridad y estabilidad no desaparecen cuando están insatisfechos, y en la escuela es notable que quien queda a cargo de esa responsabilidad es el maestro; “declarar la necesidad de personas más fuertes, de un ancla en el mundo, supone que se puede ser dependiente sin ser vulnerable” (Sennett, 1980, p. 50).

En ese sentido, la dependencia no posee un sentido negativo porque no se opone a la libertad que le es propia a los escolares, con la seguridad que necesitan para afianzarse al mundo, todo lo contrario, en su dependencia a la autoridad pedagógica radica una posibilidad para conocer el mundo y, llegado el momento, apartarse de ese vínculo de autoridad para hacerse cargo de sí mismo y emanciparse.

#### **3.4.2.2 Deseo de saber**

Aunque el alumno deba situarse respecto del maestro como dependiente de lo que puede enseñarle, éste debe ocuparse de manifestar un *deseo de saber* (Tatián 2017), ya que el maestro no puede enseñarlo, pero sí invitar a que lo ejerza (Charlot, 2008). En todo caso, el maestro, a partir de asumir su responsabilidad pedagógica y enseñar, podría contribuir a que ese deseo de saber se convierta más tarde en

voluntad de saber. Dicho deseo de saber coloca a los escolares en relación con el estudio, debido a que la actividad de estudiar para el alumno es independiente del maestro y debe ser un estilo de vida que le exija: “escuchar, mirar, leer, pensar, hablar, escribir, preguntar, dudar, interpretar, hacer algo consigo mismo, hacer algo con otros y ser afectado por el mundo de cierta manera” (Tatián, 2017, p. 82). Coincido con Tatián (2017), en sostener que la condición de estudiante es un acto de militancia, caracterizado por la implicación en algo que resulta de interés y sobre lo que se tienen sentimientos de “celo, ardor, diligencia y dedicación” (Tatián, 2017, p. 83).

Por otro lado, el maestro, a partir de su posición en el aula confiere un sentido y dirección al deseo de estudiar del alumno. No obstante, según Tatián (2017), cuando hay un *deseo de ignorancia* por parte del alumno, el maestro no encuentra algo que direccionar, y lo que le resta es continuar enseñando hasta que algo se movilice en el estudiante, porque la ignorancia debe ser vista por el maestro como posibilidad, no como límite.

Por ello, el alumno debe renunciar a la ignorancia voluntaria y decidir afectarse por el mundo y permitir experiencias de dislocación, que no serán espontáneas, sino resultado de trascender el desinterés, la pereza, el aburrimiento, la dispersión, el cansancio y las situaciones límite (Tatián, 2017). La presencia del profesor para lograrlo es indispensable, porque un maestro que es autoridad ayuda a configurar la subjetividad de los alumnos; “profesores no compartían con nosotros sólo su saber, sino el propio deseo de saber” (Pennac, citado en Simons y Masschelein, 2014, p. 78).

#### **3.4.2.3 Intimidad del estudio**

Estudiar está relacionado con alcanzar la emancipación intelectual a la que se refiere Rancière (2011), pero implica algo más que sólo pensar; “para pensar no hace falta nada, para estudiar sí” (Tatián, 2017, p. 85). Por lo tanto, los alumnos deben poner empeño en esta actividad, ya que, de acuerdo con Bárcena (2019), estudiar es un modo de vida, una actividad más allá del espacio escolar, que

demanda exilio, que es interminable, y que requiere de tiempo libre. Y cobra relevancia porque estudiar guarda una estrecha relación con la emancipación intelectual a la que se refiere Rancière (2011), ya que al inscribir en su propia historia el saber, los alumnos acortan su distancia con el profesor, y de ese modo comienzan a hacer uso de su voluntad de saber.

En concreto, considerar el estudio como “una ruptura política con el destino al que estarían destinados” (Tatián, 2017, p. 89). Los alumnos con una vida estudiosa guardan una relación consigo mismos a partir de lo que estudian; de ahí que estudiar, conlleve intimidad y configure la subjetividad por ser un ejercicio filosófico, un retiro a salvo de los demás, donde el alumno logra establecer una nueva relación con el saber que le fue enseñado a partir de situar con intensidad un interés, insistir en él, y dejarse afectar en el interior por ello. “Es una experiencia que nos retrae de otros y nos coloca en relación con nosotros mismos [...] intimar con algo es abrir un espacio más profundo dentro de uno que permite la entrada de ese algo” (Bárcena, 2019, pp. 44-45).

Se estudia en virtud de un encantamiento, fascinación o seducción, en función de una admiración que está más allá de cualquier utilidad prevista, y que en la mayoría de los casos modeló un profesor a partir de su relación con el saber estudiado. Y es precisamente por eso que cobra relevancia la figura del profesor en el aula, porque a partir de reivindicar el valor del estudio con el ejemplo, los alumnos podrán emanciparse y filiarse a un aspecto del mundo que les era desconocido, pero que en determinado momento les causa asombro e interés a partir de estudiar. “Entregado a sus afanes. El estudioso establece una suerte de intimidad con algo de lo que no le resulta fácil desasirse, ejercitándose en una soledad en la que se instruye el arte de la lectura, la escritura y las anotaciones” (Bárcena, 2019, p. 46).

Lo anterior, justifica precisamente por qué los alumnos son convocados al estudio más que a aprender; aprender no necesariamente implica estudio, pero el estudio siempre supone aprender (Bárcena, 2019). Otra razón por la que hablamos de estudio y no de aprendizaje es porque:

La palabra aprender enuncia básicamente el gesto del gato que caza al ratón, del policía que atrapa al ladrón, o del aprendiz que se esmera por capturar un determinado saber. Y la palabra estudio significa empeño, aplicación, celo, ansia, cuidado y desvelo, poseyendo también un sentido de afecto; hablar de estudiar algo sin agrado es un contrasentido. Por lo tanto, la palabra aprender expresa un deseo de tomar algo del mundo mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de colocarse en relación con algo, cuidarlo y prestarle atención. (Larrosa, citado en Bárcena, 2019, p. 49)

De acuerdo con Simons y Masschelein (2014), abrir el mundo es un momento mágico en el que algo exterior a nosotros nos hace pensar. Y cuando el profesor hace del saber no sólo su objeto de enseñanza, sino un objeto con el que se relaciona en intimidad, los alumnos son atraídos por esa relación de saber para buscar algo semejante a partir de quiénes son ellos y sus propias trayectorias. Por lo tanto, la autoridad pedagógica se hace presente con un profesor que con su ejemplo impulsa a sus alumnos a relacionarse con el saber de forma cercana, y da lugar a la filiación con un aspecto cultural del mundo.

Me repetía a menudo que el centro de todo en mi vida como profesor de universidad es la transmisión, el encuentro con los estudiantes y el aula. Pero también, me recordaba que, en realidad, ese momento comienza mucho antes; pues se prepara en el cuarto de estudio o en la biblioteca. Se anticipa en un régimen de vida, en determinados hábitos y pequeños rituales que convocan la lectura y la escritura, en la preparación de las clases, en la elección de las lecturas y los motivos. Me pregunto si en esos hábitos y rituales hay una especie de cuidado de sí que se orienta al cuidado de ese otro en el aula. El profesor considera que hay cosas importantes que deben enseñarse, y adquiere responsabilidad por ello. El profesor que estudia, lo que busca es dar a estudiar a sus alumnos, y con ese gesto espera que se tornen estudiantes y salgan por fin de su condición de alumnos. (Larrosa, citado en Bárcena, 2019, p. 53)

Hasta aquí se han planteado las coordenadas individuales entorno a las responsabilidades tanto del profesor como del alumno. Es importante mencionar

que estas sitúan la relación que cada actor establece con el saber; retomando a Houssaye (2001), se abordó ya el eje de la enseñanza (maestro-saber) y el del aprendizaje (alumno-saber).

En las páginas siguientes sitúo las coordenadas referidas a la relación entre el maestro- alumno las cuales necesitan ser consideradas para construir el vínculo de autoridad pedagógica, lo que Houssaye (2001) denominaría el eje de la formación.

### **3.4.3 Sobre la relación maestro-alumno**

Como se ha dicho hasta ahora, el asunto de la autoridad pedagógica se juega en el espacio de encuentro entre el profesor y el alumno, constituyendo ambos una relación pedagógica mediada por un saber. Se parte de ésta para trabajar intencionalmente, pero son los alumnos quienes reconocen en sus profesores atributos, cualidades, y formas de trabajo, que los movilizan a posicionarse de determinada manera frente al saber.

Y aunque tanto el maestro como el alumno poseen responsabilidades particulares respecto del vínculo, cabe destacar que ocurren un sin número de intercambios entre ambos actores. Es innegable que ambas partes trasladarán al vínculo de autoridad lo que son, y eso tendrá consecuencias en cómo se viva o no una condición de autoridad en el aula.

De acuerdo con Rancière (2011), “la relación pedagógica supone ese abismo que separa dos inteligencias: aquella que sabe en qué consiste la ignorancia y aquella que no lo sabe” (p.16). Sin embargo, esa distancia no es un mal por abolir, es la condición necesaria de cualquier vínculo de autoridad. En éste, lo que importa es habilitar al otro para que transforme lo recibido en el proceso de enseñanza a cargo del profesor.

El profesor es inevitablemente objeto de sentimientos ambivalentes: admiración, atracción, asombro, desdén, rechazo, indiferencia. ¿Hay algo que pueda hacerse para que los profesores despierten en los alumnos confianza en vez de temor, inspiración y no menosprecio, sorpresa y no irrespeto? En palabras de Simons y Masschelein (2014), se necesita involucramiento; un profesor que se

preocupe y se apasione por su trabajo y revele entusiasmo a través de su implicación en el oficio, ya que de esa forma conseguirá poner a los alumnos en contacto con eso que enseña, orillándolos a perder la noción del tiempo y llevarlos al presente donde se solicita su atención. Será importante que el profesor tenga claridad sobre cómo percibe su posición respecto de los alumnos, cuál es su mirada sobre el otro, y lo que ocurre en la transmisión. Algunas dimensiones para pensar cómo se lleva a cabo ese vínculo, son: asimetría e igualdad; la mirada sobre el otro; los afectos; la transmisión. Veamos una manera de concebirlas para sumar a estas coordenadas conceptuales.

#### **3.4.3.1 Asimetría e igualdad**

El vínculo de autoridad pedagógica posee dos cualidades que podrían parecer paradójicas: “se trata de un vínculo entre iguales pero enmarcado en una estructura de diferencias” (Carli, citado en Pierella, 2014, p. 51). Lo que significa que no hay relaciones de autoridad en orden simétrico y mucho menos en condiciones de desigualdad, porque éstas deben ser, según Antelo (2007) “un auxilio más o menos familiar pero que es siempre ajeno” (s/p).

La asimetría propia de la autoridad pedagógica supone que alguno de los actores involucrados (el que funge de maestro) posea mayor dominio de cierto saber o experiencia en cierto campo de saber y pueda, de acuerdo con Diker (2016) hacer transitar a los otros (los alumnos) a ese terreno de saber, a un lugar donde conozcan más sobre dicho asunto. Cabe aclarar que ese saber debe ser relevante no sólo para el que tiene dominio del mismo, sino también para quien desea conocer.

En relación con esta cuestión, Diker (2016) señala que el vínculo de autoridad no es siempre generacional, es decir, no necesariamente quien tiene más edad es figura de autoridad. Depende de cómo se sitúa una persona respecto a un saber, y si es capaz de legarlo y pasarlo a los otros que, según Meirieu (citado en Diker 2016), son extranjeros, desconocidos o nuevos en una tierra a la que llegan y en la que alguien debe ayudarles a ingresar.

Por lo anterior, el vínculo de autoridad es transgeneracional, porque no necesariamente la figura del adulto es quien sabe más, sino que hay una relación entre generaciones, desde el encuentro, y desde aquello que se enseña y se transmite. Eso explica por qué, aunque muchas veces los profesores son puestos como los responsables en el aula, los alumnos, al no mirar ese dominio de saber y más bien percibir que el maestro sabe lo mismo o menos que ellos, terminan por descalificarlo. Inclusive el profesor que deja de ocuparse de preservar esa condición asimétrica y se confía por tener un trato cordial y cercano con los escolares, se está engañando porque la particularidad de la relación pedagógica es la asimetría respecto del saber.

Así que por esto no sólo los maestros en el aula pueden ser autoridad, ni las personas con más edad. Actualmente hay autoridades diversas compitiendo entre sí, y no es mentira que, como menciona Antelo (2016), un par puede ser autoridad para los alumnos, siempre y cuando se distinga en cuanto a esta condición de saber.

Por otra parte, la condición de asimetría no excluye la igualdad presente en el vínculo de autoridad; porque, aunque no tengan el mismo nivel respecto de un saber que les interesa, se requiere del reconocimiento mutuo (Antelo, 2016); uno reconoce que aquel otro posee algo que le interesa saber, y el otro reconoce que el destinatario de ese saber es capaz de hacer algo con eso que pretende enseñarle.

Sin la confianza de los escolares hacia el maestro que se dispone a enseñar, difícilmente podrá tener lugar la filiación, la voluntad de saber y el estudio como intimidad, porque los alumnos no prestarán atención a quien no les signifique algo. Y a su vez, un maestro que pretende enseñar, pero da por hecho que los alumnos son incapaces de aprender, mejorar, cambiar, o siquiera escuchar, estará condenando al fracaso su intervención educativa.

Por lo tanto, se requiere de la asimetría y de la horizontalidad manifestada en la condición de igualdad; conjugando ambas hace obra la educación “porque de ese modo [el acto de educar] reempalma con los dos orígenes [etimológicos] de la palabra educar: *educare*, ‘nutrir’ y *educere*, ‘encaminar hacia’...” (Meirieu, 1998, p. 86).

### 3.4.3.2 La mirada sobre el otro

Una cuestión poco considerada o pasada de largo al momento de educar es la mirada que ofrece el maestro al alumno; ese gesto tan sencillo podría ser determinante para que cualquier escolar piense de sí de un modo distinto. La relación pedagógica es más compleja que sólo comunicar un conocimiento a alguien; implica relación, intercambio, afectividad, interpelación entre los sujetos. Por lo tanto, la manera en cómo el maestro mira al alumno, lo que piensa de él, la imagen que se construye a partir de cómo lo mira, puede favorecer la relación pedagógica o dificultarla.

Como se mencionó anteriormente, la asimetría pedagógica no excluye la simetría afectiva; sobre esta última descansa la primera. Es por esto que el educador debe ofrecer posibilidades a los alumnos de crearse, “pero los frenos provienen de la representación que tiene de los alumnos” (Postic, 1982, p. 62). Siguiendo con Postic (1982), el maestro construye su representación escolar de los alumnos de acuerdo con su expectativa de los resultados escolares y concede prioridad a la información que proviene de sus observaciones directas sobre comportamientos, condiciones y acciones del alumno en la clase.

Esto significa que el maestro, en tanto que es interceptado por los alumnos, va creando una idea de cada uno a partir de lo que intuye, mira, espera o sabe. No obstante, en ocasiones dicha mirada sobre ellos construye obstáculos en la relación pedagógica, porque los educadores tienen pocas o muchas expectativas sobre los alumnos, ofrecen reconocimiento o indiferencia, expresan fe o desesperanza en ellos, y todo esto a veces de forma consciente o inconsciente; no olvidemos que los vínculos están atravesados también por una dimensión una psíquica.

Por lo anterior, el maestro no puede ser esclavo de sus impulsos de reconocimiento y/o rechazo a los alumnos, requiere realizar un fuerte trabajo sobre sí para mirar a los alumnos desde la potencia y no desde las carencias. Y hacer un esfuerzo por estar de la misma manera para todos, no sólo para algunos, porque no es mentira que como educadores “no se pide la misma conducta a todos los



alumnos...” (Postic, 1982, p. 69). Lo que está comprometido, es la expectativa que el profesor tiene sobre algunos alumnos, o la expectativa que no tiene sobre otros.

...los estudiantes merecen ser llamados por su nombre [...] el talento y la inteligencia no pueden tomarse como puntos de partida [...] se trata de estar ahí para todos en general y para nadie en particular. [...] Cuando se trate de ofrecer nuevas oportunidades, de aferrarse a la ingenuidad... (Simons y Masschelien, 2014, p. 64)

De acuerdo con Frigerio (2014), cuando el educador se posiciona como “sabelotodo” respecto del otro, lo demás queda opacado y eso da lugar a determinar a los sujetos. Por lo tanto, hay que reconocer al otro con su enigma, atrevernos a ignorar; los prejuicios, las etiquetas o las carátulas con las que se identifica a ciertos alumnos. Incluso diría que ese es el corazón de la educación: aferrarse a lo que puede ser por encima de lo que es.

Todos sabemos lo que genera que alguien crea que puedes hacer más, que puedes ser mejor, que puedes ser diferente y, lo perjudicial que es la indiferencia o el rechazo. Frigerio (2014), al recordar a una de sus maestras afirma: “Esa mujer me hacía sentir que yo importaba para ella y que sabía pensar, o bien me hacía sentir incapaz recordándome que ‘esto no era para mí’...” (Frigerio, 2014). La mirada del otro interviene en las propias expectativas.

De forma análoga, Rancière (2011), indica que el maestro debe saber ignorar, porque uno nunca sabrá tanto del otro como para hacer predicciones. Lo cual es coincidente con el planteamiento escolar, que toma como punto de partida la igualdad, pero en este caso, dicho autor enfatiza la *igualdad de las inteligencias* como “el inicio de una aventura intelectual emancipatoria, esto significa tener confianza en la inteligencia de todo ser humano” (Rancière, citado en Tatián, 2017, p. 84).

Por otro lado, este autor, en su obra *El maestro ignorante*, invita a los maestros no a descuidar su relación con el saber que enseñan, sino a tener presente que en la relación pedagógica hay cosas que ellos ignoran de los alumnos: “lo que él ignora es la desigualdad de las inteligencias...” (Rancière, 2011, p.18), al suponer que todos son capaces de emanciparse intelectualmente.

Por consiguiente, la actitud y motivación del profesor respecto de sus alumnos debe ser captar lo que es potencial en ellos, descubrir la fuerza que podrían desarrollar y apostar por eso. En palabras de Jacquard, Manet y Renaut (2003), el maestro debe sostenerse bajo la siguiente promesa: “Te voy a enseñar que tú eres, que puedes mirarte desde fuera, que vas a construir algo extraordinario: a ti mismo” (p. 18).

Estoy convencida que hace más por el alumno y su trayectoria escolar una mirada franca que le expresa: “creo en ti”, que cualquier otra estrategia de aprovechamiento escolar. Hoy en día son pocos los profesores que se detienen a sembrar en los alumnos palabras como las siguientes: “Hazlo lo mejor que puedas”, “persevera”, “mira de cerca”, “presta atención”, “inténtalo de nuevo”, “empieza”, y esos son los pequeños gestos de un maestro interesado, de un maestro que es autoridad pedagógica.

Pennac (citado en Simons y Masschelein, 2014) relata lo siguiente:

Nuestros ‘malos alumnos’ (de los que se dicen que no tienen provenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase sólo puede comenzar cuando dejan el fardo suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo sólo basta una mirada, una palabra amable, una frase de un adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente rigurosamente indicativo.

Naturalmente, el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor (p. 36).

### 3.4.3.3 Los afectos

Como en cualquier relación, cuando dos o más personas entran en contacto en torno a cualquier propósito hay una movilización interna, “nadie queda inmune a la conmoción que genera trabajar con los otros, pues esos otros evocan algo” (Frigerio, 2014).

Y aunque no sea común manifestar que la relación pedagógica posee también una dimensión afectiva que podría dar lugar a todo un complejo estudio desde el psicoanálisis, por ejemplo, es suficiente poner sobre la mesa que el vínculo de autoridad es a su vez un asunto de afectos entre el maestro y el alumno, y que los lleva o no a considerar al otro como valioso, admirable, capaz, inigualable.

De acuerdo con Postic (1982), la relación pedagógica no sólo es a nivel visible, se desarrolla al nivel de los afectos, está orientada al interior con sensaciones de gusto o desagrado. Sería un equívoco creer que el amor del profesor por el mundo, la filiación a cierto saber cultural, el deseo de estudio en el alumno y la intimidad que implica, logren suscitar determinadas impresiones que nada tengan que ver con el otro que los interpela para que eso ocurra.

De hecho, el lugar que alberga dichas manifestaciones afectivas conscientes o inconscientes entre el maestro y el alumno es siempre el aula, por ser un espacio compartido, una morada para ambos y la razón de ser de su encuentro. Según Postic (1982), en la clase se juegan fuerzas inconscientes, hay cruces, encuentros, oposiciones. Mas aún, las relaciones pedagógicas no son sin afectos, pero son con todo tipo de afectos (Frigerio, 2014), por el tipo de involucramiento que exige de profesores y alumnos.

Sin embargo, la posesión del saber es para el maestro la posibilidad de dirigir y utilizar el saber para mediar entre los afectos y evitar provocar el choque de cargas emocionales. “La relación pedagógica es entonces más intelectual que afectiva, es incluso neutralizada y purificada por el saber” (Postic, 1982, p. 43).

Por ende, el profesor debe estar en guardia respecto a sí mismo y a su comportamiento, hacer un esfuerzo consciente para trabajar sobre sí y dominar sus propios afectos a fin de no perjudicar con ellos el vínculo de autoridad ya que, el

amor desmedido por algún alumno o la indiferencia total hacia otro, termina por coartar la autoridad pedagógica. En palabras de Sennett (1980, p. 87), “el dominio de uno mismo aparece como una fuerza en calma y por encima de las tempestades que hace que parezca natural el decir a otros lo que han de hacer”.

Entonces, el maestro instiga involuntariamente expresiones afectivas a través de la interacción con los alumnos, misma que no se refiere únicamente a la comunicación verbal, en lo que no se dice con palabras se expresan afectos; la comunicación no verbal está cargada de signos afectivos; una sonrisa, el ceño fruncido, una palabra de advertencia o de ánimo, “las actitudes y las miradas, tienen tal impacto que hay que cuidar no de dejarse llevar” (Guillot, 2007, p. 47).

El educador debe conocerse a sí mismo para dominar sus contradicciones y conflictos y debe tomar distancia, para así guardar disponibilidad para todos, no sólo para aquellos por los que se tiene predilección. Porque resulta notorio para los escolares cuando “no a todos los alumnos se les brinda atención sino a aquellos que reflejan cualidades escolares” (Postic, 1892, p. 56). Situación que acrecienta las diferencias entre los alumnos, al no asumir que hay igualdad de inteligencias, ya que aquel alumno que se sienta mirado y reconocido por el maestro actuará en correspondencia con esto, sin embargo, el que no, se aislará con mayor facilidad.

La identificación del alumno con el maestro posibilita su desempeño en la clase, pues el maestro es para el alumno un punto de referencia, ve en él un modelo. Es diferente a cuando el alumno percibe únicamente la indiferencia, la retirada, o el menosprecio del profesor. “Sentirse destacado, escogido por el maestro, incita el deseo de agradar al cumplir con las expectativas [...] y con eso gratificar al maestro” (Postic, 1982, p. 139).

Recientemente presencié un gesto de afectividad que me dejó inerte. Acudí a la última función de la obra: *Martes con mi viejo profesor*, y aunque la trama ya en sí es conmovedora por cómo se plantea la relación maestro alumno, al término de ésta, el director y la protagonista subieron al escenario para presenciar la develación de una placa como homenaje. Después, entre aplausos y alegría llamaron al escenario a un invitado especial: su maestro, a quien estaba dedicada la obra por ser esa figura digna de admirar, y quien ayudó a que se formaran. Conmovido, el

maestro elogió el trabajo de quienes en algún momento fueron sus alumnos, expresó su admiración al buen trabajo presentado, y dirigió unas palabras a sus siempre alumnos:

Es sabido que el trabajo de un profesor es siempre ayudar, enseñar y estar para todos, pero mentiría al decir que los profesores nos emocionamos con todos los alumnos. Ustedes dos siempre fueron la causa de que yo llegara emocionado todos los días a la clase y ahora veo que no me equivocaba. (Doehner, 2018)

La escena anterior expresa el cúmulo de sensaciones, sentimientos y afectos que son gestados en la relación pedagógica, y que no siempre tienen término al finalizar un curso escolar, un periodo en la educación o la formación en algún campo; el vínculo con aquel a quien miramos como autoridad trasciende por el tiempo, inclusive a distintas esferas de la vida.

Finalmente, cabe aclarar que los afectos en la relación maestro-alumno pueden ser también negativos, ya que como se ha dicho antes, no todo es limpio y sin conflicto en la interpelación de los sujetos y el encuentro de sus expectativas. Por ejemplo, la violencia física no es el único indicio de los mecanismos de control y sumisión; la vergüenza, quizá más sutil, se suma a esa lista. Es una forma casi rutinaria de expresar la violencia en las aulas, da lugar a la coerción implícita, porque con la indiferencia, humillación, y sobre todo la exhibición, se reduce a las personas, “se hace uso de la vergüenza para generar un movimiento que no es deseable” (Sennett, 1980, p. 86).

#### **3.4.3.4 La transmisión**

Además de poner algo sobre la mesa al enseñar, el profesor transmite a los alumnos lo que él es y su propia relación con el saber. En realidad, de forma paralela a la enseñanza en el aula, ocurre también un proceso de transmisión. De acuerdo con Diker y Frigerio (2004), “la acción de enseñar activa un proceso de transmisión” (p. 229). Al suscitarse, permite que los alumnos no sean condenados a la repetición de aquello que les fue enseñado (Diker, 2016), sino que les ofrece un soporte identitario

que construye la diferencia, porque desata algo a nivel subjetivo que habilita a cada escolar a reconfigurarse a partir del saber.

La transmisión tiene lugar siempre que haya enseñanza, pero no toda transmisión supone enseñanza, de ahí que en palabras de Diker y Frigerio (2004, p. 230), “pensar la enseñanza como acto de transmisión significa un desafío”, porque enseñar supone ser fieles, no modificar o alterar el saber; todo profesor siempre que enseña espera que los alumnos conserven lo que les fue legado.

No obstante, aunque en la enseñanza el acento está puesto en la direccionalidad y las intenciones de las que parte el profesor, la transmisión no tiene intenciones o fines específicos, ni conduce a los alumnos a un puerto de llegada. “La transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro” (Diker y Frigerio, 2004, p. 227).

Cuando un maestro se enfoca en enseñar un saber específico, lo cierto es que no enseña ese saber, sino, como ya se ha dicho antes, su relación con ese saber. Y si tomamos en cuenta que cada alumno posee distintos referentes y experiencias que el maestro ignora (Rancière, 2011), aunque la enseñanza pretenda que todos los espectadores del aula logren llegar al mismo sitio, en realidad esto no es así, porque cada uno recrea, entiende, acomoda, asimila o reconfigura a partir de quién es él.

Por ende, no se sabe cómo, dónde y cuándo, pero la transmisión tiene lugar y *efectos*<sup>3</sup> en la vida los actores de la relación pedagógica. Según Antelo (2007), “no se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien de lo que eso que se enseñó le hace al alumno” (s/p).

---

<sup>3</sup> La noción *efectos* o *efectos de la educación* es parte de los argumentos de autores como Diker, Frigerio, Antelo. Los trabajos de Frigerio, proporcionan pistas para comprenderla. Cabe aclarar que no se trata de conjuntos delimitados, uniformes ni lineales. Con efectos de la educación, Frigerio suele referirse a una interrelación de dimensiones atribuibles a la escuela, la familia, el espacio público, de tal manera que puede hablarse de efectos subjetivos y políticos que se darán *en diferido*, dado que ni el profesor, ni el alumno, ni la escuela, pueden prever las interrelaciones, la forma que tomarán, y el momento en que se harán presentes como efectos, en la vida de los sujetos.

La transmisión pone en movimiento un vínculo de autoridad porque en ese proceso hay traspaso de “algo”, es “hacer llegar a alguien un mensaje que queda en el registro de la constitución psíquica de los sujetos” (Diker y Frigerio, 2004, p. 224). El reconocimiento es condición para que la transmisión tenga lugar; que aquel que pronuncia las palabras de autoridad sea reconocido por aquellos a los que se dirige, y su vez que los alumnos sean mirados por el profesor, cuando los hace sentir que cuentan. “Se trata de un reconocimiento no sólo como sujetos sino como destinatarios capaces de modificar aquello que les fue transmitido” (Diker, 2008, p. 63).

En el vínculo de autoridad la transmisión es medular por ser un proceso que es simultáneamente condición y habilitación. Implica relaciones habilitantes para ser y estar. Según Hassoun (citado en Diker y Frigerio, 2004), lo característico de la transmisión es que “ofrece una herencia y la habilitación a través de la enseñanza para transformarla y convertirla en una melodía propia” (p. 224).

La transmisión es un pasaje no consciente que conecta con la trayectoria y los sentidos del otro. De alguna manera, es la afectación en otro a partir de las formas en que la herencia cultural le llega. En este sentido, no es lineal porque, distinta a la enseñanza, no supone intenciones, pero sí se manifiesta a través de *efectos en diferido* (Diker y Frigerio, 2004), que más tarde las personas reconocen en sí mismos. Y pese a que el lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía (Diker y Frigerio, 2004), algunas de las expectativas que tienen lugar en la relación pedagógica no pueden ser planeadas o esperadas; son efecto de la transmisión.

Es paradójico porque el vínculo de autoridad supone tanto enseñanza como transmisión. Sin embargo, la transmisión carece de propósitos, pero no de efectos, y la enseñanza tal vez carezca de efectos, pero jamás de propósitos. Pero es en esa no direccionalidad que la transmisión otorga a los alumnos una herencia y habilitación para transformar y resignificar el saber que reconocen en el maestro, y a veces hasta aspectos que el maestro no se propuso enseñarles. “La transmisión no pretende fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permita escribir otra cosa” (Diker, 2008, p. 63).

Según Dewey (1978) la transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar, sentir, ideales, esperanzas, normas y opiniones. Es decir, aunque los profesores, en tanto que responsables de enseñar se ocupan de su trabajo, no pueden controlar lo que su presencia en el aula evoca para algún otro que, al escucharlo, mirarlo y estar cerca de él, conecta a partir de su trayectoria, cuestiones que desbordan la enseñanza.

Por ejemplo, alumnos que durante la clase aprendieron a expresarse con un lenguaje específico, que fueron más comprensivos con los demás porque así hacía sentir su profesor, escolares que desarrollaron ciertas formas de trabajo por mirar cómo atendía al saber su maestro, un interés nuevo por algo, una posición ética ante el mundo, una forma particular de ver el mundo. Esos son posibles efectos de la transmisión mientras ocurría la enseñanza.

Esto es parte de lo que explica que un profesor le parezca a algunos alumnos autoridad y para otros no lo sea. Hay algo en sus trayectorias que les permitió conectar con un determinado profesor y lo que les representa. Los efectos de la transmisión pueden abarcar no sólo algún aspecto escolar; trastocan la vida entera, se extienden a todos los ámbitos, y sólo aquel que vivió lo que algún profesor le transmitió, es capaz de nombrarlo y señalar qué ocurrió. Como Diker y Frigerio (2004) afirman, la transmisión no supone un punto de llegada, sino que es apenas un punto de partida para cada sujeto.

Esa posibilidad de re-invencción con la que cuentan los alumnos a partir de dar lugar a la transmisión es considerada una “falla”, ya que “los educadores no esperamos ni habilitamos generalmente que el alumno transforme lo que se le enseñó” (Diker y Frigerio, 2004, p. 226). Sin esta posibilidad, los sujetos serían réplicas exactas, “fabricados” por la escuela. No hay que olvidar que educar supone libertad; la falla, constitutiva de la acción de educar, en términos de Diker (2016), permite que los educandos se habiliten a nuevos caminos y formas de entender un saber y su relación con ese saber para encarar el mundo.

Además, lo relevante de darle nombre a la transmisión es que es mediante ella que se tejen los lazos sociales, se conforman las identidades, ocurren las diferentes formas de filiarnos a maneras de pensar, de sentir y de ser. Todo eso



porque la transmisión tiene efectos en la subjetividad de las personas. No se sabe qué va a producir en cada sujeto, porque media la trayectoria, sólo habrá que estar atentos a los efectos que pueden hacerse evidentes (aunque no pueden anticiparse) o pueden ser en diferido.

...por todas partes hay puntos de partida, cruzamientos y nudos que permiten apropiarnos de algo y ese algo educa cuando nos mejora en algo y cuando se es consciente ello... [abre el camino a la emancipación]. (Rancière, 2011, p. 23)

### **3.5 Efectos subjetivos del vínculo de autoridad**

Según Rancière (2011) la multiplicidad de individuos que miran a la misma hora el mismo performance -la clase- no reaccionan, piensan o sienten igual, puesto que los gestos de transmisión se dan en acto, más no de forma mecánica. Y como las relaciones pedagógicas implican transmisión, hay efectos.

Cuando existe un vínculo de autoridad, también se pone en juego las posibilidades de filiación, la voluntad de saber, la mirada recíproca, y los efectos de la transmisión. En palabras de Guillot (2007, p. 28): “transmitir conlleva una manera de ver el mundo y a los demás, y de verse a sí mismo”. Esto da cabida a la emergencia de las singularidades de los alumnos y genera esa falla en educación (Diker, 2016) a la que me referí en el apartado anterior. No obstante, dicha falla es el efecto, y no el propósito de la transmisión.

Lo “normal” en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1998, p. 73)

Siguiendo con esto, Diker (2016) señala que los efectos se refieren a la estructuración psíquica de la constitución identitaria, por lo tanto, no se puede hablar de efectos si ya se decidió el destino de los alumnos, porque en esa forma de intervención no hay lugar para la transmisión.

Y como los efectos en diferido dependen de la vinculación con la trayectoria del sujeto, son siempre subjetivos, y es digno de resaltar que lo que produce un vínculo de autoridad, contrario a lo que se creería, no es sujeción -como se acusó a la autoridad pedagógica- sino formación de subjetividad, en tanto que el horizonte de la transmisión es la filiación.

Por otra parte, según Sennett (1980, p. 11) “los vínculos emocionales tienen consecuencias políticas” (p. 11), por lo cual no es arbitrario que, aunque el compromiso del maestro sea con la enseñanza y el saber, su cuidado y responsabilidad pedagógica tengan retorno, pero nunca inmediato ni buscado. En determinado momento, los alumnos que reconocen a un profesor como autoridad reivindicarán su posición en el aula a partir de configurar su subjetividad desde los actos de enseñanza y transmisión en el aula.

Como resultado de su trabajo el carpintero obtiene una mesa, el ingeniero un puente y el profesor... La obra de la tarea del maestro tiene un componente misterioso [porque depende en gran medida de los propios sujetos]. (Antelo 2009, s/p)

En concordancia con lo anterior, Elster (citado en Serra y Antelo, 2013), nombra a estos efectos como subproductos, por considerarlos algo fuera de lo que se esperaba que se produjera, pero que en muchos casos resultan más que el mismo producto esperado. De ahí que afirme que:

...hay estados que son esencialmente subproductos y éstos nunca pueden generarse de manera inteligente o intencional, puesto que en cuanto uno intenta producirlo, la tentativa misma impide que tenga lugar el estado que uno se propone generar. La lista es larga: la autoestima, la indiferencia, el sueño, la atención, el olvido, el deseo sexual, la generosidad, la compasión, el coraje, la autonomía, la humildad, la inocencia, la dignidad, la risa, la admiración, la sorpresa, la diversión, el asombro, la obediencia, la influencia, la esperanza, la soltura, la originalidad, la creatividad, la mediocridad, el amor son subproductos. (p. 69)

Por lo tanto, en un mundo caracterizado por la crisis de autoridad y aulas con cada vez menos posibilidades de actuar sin competir con otros sujetos, grupos, vínculos,

en tanto autorizan a los estudiantes y a quienes ellos autorizan, lo que queda para el profesor es hacer lo que ha sido suficiente que haga: enseñar. Y mientras lo hace, ocuparse de construir un vínculo de autoridad con los alumnos que le permita expresar su compromiso con el amor al mundo y su preservación.

Y tal vez un día pueda hallar que al hacer eso, los alumnos reaccionan como siempre lo deseó, como al enseñar pretende, pero también, reconociendo que algo distinto pueden hacer con aquello que les enseñó y que renuevan el mundo. En palabras de Antelo (2009) “No somos amos de los efectos de lo que enseñamos, nadie sabe a dónde va a parar una enseñanza” (s/p).

### **3.6 ¿Qué potencia el vínculo de autoridad pedagógica?**

Aunque en la relación pedagógica el responsable por el otro es el maestro, y en la construcción del vínculo de autoridad todos los esfuerzos estén orientados a que el profesor realice diariamente su trabajo -enseñar- en la interpelación de ambas partes no sólo el escolar se configura subjetivamente, ocurre que el maestro también es afectado por ese vínculo de autoridad.

Dicho lo anterior, a partir del análisis respecto de las coordenadas conceptuales para pensar el vínculo de autoridad quizás es notable ya, que el triángulo pedagógico queda desbordado, debido que al darle lugar no sólo a la enseñanza sino también a la transmisión es imposible e improductivo buscar esquematizar los efectos en diferido, subjetivos y políticos que se producen.

Vale la pena preguntarnos: ¿Qué potencia la autoridad o qué “obtiene” el profesor al trabajar por construir el vínculo de autoridad? La respuesta más inmediata es que, en primer lugar, el quehacer pedagógico del maestro no está motivado por la espera de una recompensa o reconocimiento explícito. Sin embargo, sería mentira sostener que el profesor no guarda expectativas sobre el trabajo con sus alumnos. En el fondo, los profesores sí esperan que los alumnos los tomen en serio, les tengan en consideración por su saber, y se dejen guiar, no como un objetivo narcisista, sino más bien, por la carga de su profesión al saber que en eso se juega el amor por el mundo y la responsabilidad pedagógica.

Probablemente, aunque lo anterior no sea el lenguaje de la enseñanza, es decir, que esas expectativas no son planteadas como objetivos de la clase, sí dan lugar al lenguaje de la transmisión, lo que sería deseable que ocurriera en la interpelación del profesor (Diker y Frigerio, 2004).

Lo que habilita el vínculo de autoridad es que el maestro se enfoque en la enseñanza, pero su trabajo -lo querramos o no- evoca en los otros algo más, por lo tanto, no debería ser sorpresa que el trabajo del profesor en el aula tenga retorno. Después de todo, la autoridad se ejerce.

A continuación, se plantean tres *efectos* tanto *subjetivos* como *políticos* (Diker, 2016) , del vínculo de autoridad: *Reconocimiento y respeto, Obediencia e influencia y Emancipación.*

Cabe aclarar que, como efectos nunca podrán ser reclamo del profesor, pero cuando se producen en los alumnos, afectan la potencialidad del vínculo de autoridad pedagógica. Y aunque no son los únicos que pueden generarse, son los que me interesa retomar a fin de reflexionar que, si bien pueden ser efectos en diferido, para los maestros resultan condiciones que potencian el sostenimiento y posibilidades de inscripción de los sujetos en la vida pública, sostienen su autoridad pedagógica y afirman su trabajo cotidiano en el aula.

### **3.6.1 Reconocimiento y respeto**

De cara a los debates contra la autoridad, ser reconocido y respetado por los alumnos es un anhelo pedagógico, ya que los maestros no esperan ser temidos como plantearía el debate sociológico, pero tampoco menospreciados como parece desde el debate psicológico.

Por ello, tal parece que la única posibilidad de ser reconocido y respetado en el aula es ser autoridad para los escolares del modo en el que se ha dicho antes: con un trabajo sostenido que parta de la igualdad de inteligencias y aspire a la *emancipación intelectual* (Rancière, 2011) de cada uno de ellos.

El reconocimiento y reciprocidad forman parte del sentido de la autoridad, la autoridad siempre viene dada por el reconocimiento de los otros, “tiene que ver con

el reconocimiento de esos otros” (Pierella, 2014, p. 30). Por tal motivo, así como el reconocimiento es la puerta de entrada al saber, porque para querer conocer el alumno necesita que el maestro le haga saber que existe (Frigerio, 2004), el maestro para ser autoridad también debe ser reconocido por sus alumnos como tal.

Dicho reconocimiento al maestro va más allá del tuteo, ya que no es una cuestión de lenguaje, sino de posicionamiento respecto a una figura que nos evoca confianza, admiración y seguridad. Por ende, cuando no reconocemos al profesor aunque sea el responsable en el aula, no es autoridad, porque sin reconocimiento a la autoridad no hay autoridad (Antelo, 2007).

Además, ser autoridad pedagógica implica el reconocimiento en la relación pedagógica; entre la persona que “posee” la autoridad y la que debe obedecerla, pero no es un hecho puntual y directo; se necesita mediación: “...examinó sus rostros, advierto los ausentes, observo los grupos que se hacen y deshacen; en resumen, tomo la temperatura matutina de la clase y me dispongo a trabajar” (Pennac, citado en Simons y Masschelein, 2014, p. 76).

Ser autoridad pedagógica en este sentido es trascender el cargo institucional, implica reconocimiento por parte de aquellos que escuchan, miran, sienten, piensan. Es comprender que el poder delegado por la escuela debe ser reconocido para ser legitimado y reconocer que la autoridad pedagógica la encarna una persona a la que obedezco con convencimiento, sigo por su autoridad, y no es sometimiento ciego de la subjetividad.

Hasta resulta natural pensar que brindamos reconocimiento a quienes miramos congruentes, ejemplares, admirables, respetables, pero al mismo tiempo cercanos, involucrados, sencillos y desafiantes con nosotros. Una relación de verticalidad que para ser legítima también se muestra horizontal es precisamente lo que genera el respeto. “Es el punto cardinal que garantiza el ser autoridad. Sin la verticalidad nos encontramos en una confusión de papeles [abstencionismo pedagógico]; sin la horizontalidad nos encontramos en el autoritarismo” (Guillot, 2007, p. 180).

Por lo tanto, la razón por la que algunos maestros son respetados y otros no, podría estar en el reconocimiento que tienen o no de sus alumnos, considerando

que ese mismo reconocimiento es recíproco. Ahora bien, lo que provoca el respeto incondicional hacia la figura que se reconoce como superior es “ser una persona que se mire por donde se mire, sabe más y puede [y quiere] hacer más por sus discípulos” (Arendt, 1996, p. 194).

En concreto, el reconocimiento y respeto están siempre ligados, no se puede desear uno sin considerar la presencia del otro. En palabras de Sennett (1980, p. 97): “la mezcla de reconocimiento y respeto es el ingrediente más esencial de la autoridad” (p. 97). Cabe aclarar que me refiero al respeto entendido como gesto, no como intimidación o temor.

Sirva de ejemplo lo relatado por Sennett (1980):

Algunos directores de orquesta como Toscani, crean la disciplina porque inspiran terror, éste gritaba, daba patadas en el suelo e incluso les tiraba la batuta a los músicos. Como se trataba de un hombre que poseía la verdad en todo momento, no permitía falsedades a los demás. Con tal de escapar a sus iras uno hacía lo que él decía.

Monteux era completamente distinto, él preguntaba: ¿Estáis seguros los violoncellos de queréis sonar así de alto? No había coerciones ni amenazas; allí no había más que un hombre que trataba de ayudar a los demás a ser mejores, a tocar mejor lo que él quería, porque él era quien sabía [...] era una persona que había logrado una comprensión que le permitía juzgar con toda calma, alguien que tenía fuerza y la utilizaba para orientar a otros [...] su autoridad inspiraba temor reverente. (p. 25)

Finalmente, según Foessel (citado en Diker, 2016) para que los alumnos puedan aceptar con respeto y serenidad la autoridad pedagógica, es necesario que la reconozcan y puedan al menos imaginar que un día podrán reivindicarla, porque su profesor se los ha hecho sentir.

### **3.6.2 Obediencia e influencia**

Otro de los aclamados efectos subjetivos del vínculo de autoridad es la obediencia, y con justa razón porque, un signo de la crisis de autoridad además del irrespeto es

la desobediencia al maestro. Pierella (2014) cuestiona, como profesores, ¿qué más hacer para que nos escuchen?

Tanto para los padres como para los maestros la obediencia es una zona segura, un lugar donde hay que llevar a los otros con el fin de hacerlos crecer. Además, por la posición de responsabilidad que caracteriza a estos sujetos, el acatamiento es deseable. No obstante, tomando una analogía de Dewey (1978), “aun cuando podemos llevar a un caballo al agua no podemos obligarle a beber” (p. 35). Lo que significa que cuando los demás no hacen lo que a uno le gustaría que hicieran por no comprender que eso es benéfico para ellos y amenaza la desobediencia, se es consciente de la necesidad de control y se está más expuesto a equivocarse al coaccionar.

De modo que ser autoridad produce obediencia voluntaria porque, en este caso los escolares, al reconocer y respetar a un profesor, no percibirán sus palabras como imposición debido al reconocimiento que sustenta su presencia y, por ende, lo obedecerán. Arendt (1996), ha señalado que la autoridad implica obediencia en la que los seres humanos conservan su libertad, de ahí que obedezcan bastante fácilmente a una orden enunciada por alguien que de antemano tiene autoridad; porque confían en él y entienden el por qué de lo que les ha sido solicitado.

Jean-Luc Nancy (2016) en su obra *¿Por qué obedecemos?*, narra una situación en la que un profesor solicita en clase a sus alumnos que guarden silencio, que trabajen, que participen, o sencillamente que se levanten de su silla, pero lo que encuentra en ellos es desobediencia. Más tarde, esos mismos alumnos con otro profesor actúan distinto: se levantan, participan, atienden al profesor, pero ¿por qué se levantaron? Porque respetan a este profesor y le guardan obediencia. En palabras de Jacquard (et al., 2003) “se levantan, porque me escuchan, y me escuchan porque vale la pena oír lo que les digo” (p. 61).

Obedecer guarda una estrecha relación con la escucha, de hecho, la raíz etimológica de esa palabra es *Ob audire* que significa: agudizar el oído y escuchar bien. Es por ello que, “para obedecer hace falta que haga sentido lo que se escucha, obedecer significa entender” (Nancy, 2016, p.12). Obedecer se basa en cierta confianza en las palabras de alguien, no tanto por las palabras sino por la persona

de quien las escuchamos; implica también comprender el porqué de lo que se está diciendo o pidiendo.

Lo anterior nos lleva a reflexionar que cuando hay desobediencia se necesita comprender por qué alguien se resiste: por no creer en quien enuncia las palabras, por no entender el sentido de ellas. De cualquier modo, según Nancy (2016), “elegir obedecer quiere decir que, aun sometiéndose, la elección sigue estando presente” (p. 47). No se trata únicamente de exigir obediencia desde una posición de autoridad, sino de involucrarse con un vínculo de autoridad que lleve a comprender que: “La obediencia se hace natural cuando quien obedece es afectado en su vida y sus intereses por aquello que le dicen que haga. Por lo tanto, el que manda debe estar orientado a esos intereses” (Nancy, 2016, p. 21).

La obediencia que tiene sentido es algo que no se da de manera evidente, requiere atención a lo que se hace y se dice, a lo que transmiten los profesores. Obedecer a un profesor es el pensamiento, el sentido, el sentimiento de que se obedece y atiende a algo más importante: el saber. Al revés, “Desobedecemos porque estamos preocupados por otra cosa, tenemos otra cosa que pensar, o encontrar” (Nancy, 2016, p. 29).

Asimismo, cuando alguno obedece al maestro es porque éste tiene credibilidad frente al alumno, porque cree en él y en sus palabras, en su cuidado y guía, en su autoridad. Según Antelo (2007), “ser autoridad para alguien representa alguien a quien se quisiera parecer, que quisiera ser y que posee eso que se quiere tener” (s/p). Por lo tanto, en la medida que un estudiante reconoce el saber del maestro lo reconoce como autoridad, lo respeta y acepta sus indicaciones creyendo en él.

De ahí que quien tiene capacidad de influencia, ejerce cierto tipo de autoridad, porque es como “dejar marcas ciegas y el influir es el anhelo pedagógico por excelencia” (Antelo. 2009, s/p). De acuerdo con Sennett (1980) “...quienes tienen influencia no dicen quiénes son, lo que representan ni lo que esperan”. Ser influencia es ser un referente para alguien, hacerse presente para él a partir de hacer memoria y notar que en algo una persona obró en la forma que pensamos,



actuamos, hablamos o sentimos. Considero que no hay rastro más notorio del vínculo de autoridad que la influencia.

Según Antelo (2007), considerar a otro como influencia es un acto de reconocimiento en el que se le reconoce al otro su capacidad de ejercer autoridad en el futuro. Es considerar que el alumno confió en la autoridad del maestro y que al hacer eso, despertó en él recuerdos de quienes le infundieron confianza.

### **3.6.3 Emancipación**

Finalmente, el efecto subjetivo y político que quizás afirma con mayor fuerza la autoridad pedagógica del maestro y la constitución subjetiva del alumno es la emancipación. Retomando las ideas de Rancière (2011), lo mejor que puede ocurrir es que el alumno a partir de la enseñanza del maestro en el aula, se emancipe intelectualmente, se filie a un saber y ejerza su voluntad de saber.

Pero eso implicará que la relación pedagógica llegue a su fin porque en algún momento, esa dependencia que caracterizaba al alumno ya no existe; ya sea porque el tiempo escolar concluyó y la relación pedagógica llegó a su fin, o porque es momento de que el profesor se retire al ver que no hay más asimetría. Según Antelo (2007) “si te veo como yo [expresa el profesor], la asimetría pedagógica se acabó” (s/p).

Es decir, cuando la asimetría se acaba y tanto el profesor como el alumno están en las mismas condiciones respecto de un saber, se termina la relación pedagógica porque ya no hay saber que medie entre ellos. En palabras de Rancière (2011) “el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo es el fin de la relación pedagógica” (p. 25).

Lo anterior nos lleva a cuestionar si cuando se termina la relación pedagógica se termina el vínculo de autoridad. Considero que no, porque el vínculo de autoridad es atemporal y trasciende el tiempo escolar. Nos acompaña a lo largo de la vida y no se olvida al profesor que fue autoridad y nos ayudó a construir una relación con el saber que trastocó la forma de pensar, sentir o hablar de algo.

Según Postic (1982), un maestro muestra el camino, pero tarde o temprano deja saltar al alumno ante él, para marchar y explorar, e interviene cuando es necesario para hacerle evitar un paso en falso. El reconocimiento de la capacidad intelectual de los alumnos y de su libertad, da pauta para que el maestro no se vincule con él en una relación que se extienda a la eternidad; porque todo maestro vislumbra que su tarea tendrá fin cuando el otro sea algo que no era, tenga algo que no tenía o piense algo que no pensaba.

En palabras de Meirieu (1998), los educadores deben hacer sitio a los alumnos:

...llevarles a estructurarse, ayudarles a encarar el mundo, primero con nuestra ayuda y luego, de modo progresivo, dejando que suelte nuestra mano y se enfrente solo a situaciones nuevas. Ese proceso nunca termina realmente; la ruptura no se produce nunca de modo global y brusco sino que va dándose a lo largo de la existencia de cada cual, a medida que nuevas ayudas de toda clase intervienen en su vida para luego retirarse: un aprendizaje, un libro, un encuentro, un diálogo, pueden constituir, así, otras tantas ideas formativas y contribuir a autonomizar a una persona en un terreno u otro, siempre y cuando haga suya esa aportación y no mantenga con ella una relación de dependencia, siempre y cuando sepa librarse de una influencia de la que, con todo, no reniega. (p. 89)

En relación con lo anterior, la emancipación intelectual y la autonomía son un efecto en diferido del vínculo de autoridad, porque se trata de haber estado por un tiempo dependientes de una relación que finalmente termina por habilitar en el mundo respecto de un saber, de que el alumno se relacione con algo más a partir de que se relacionó con el maestro.

Tener presente que los alumnos, aunque espectadores, tienen el poder de traducir aquello que les fue enseñado, de “ligarlo a una aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro aun cuando esa aventura no se parece a ninguna otra” (Rancière, 2011, p. 23). Eso es la igualdad de las inteligencias: suponer y partir del hecho de que todos pueden hallar una aventura intelectual propia y trazar un camino singular, y en esa capacidad reside la emancipación

intelectual de los espectadores que evidencia su libertad y singularidad. De acuerdo con Guillot (2007), la autoridad está facultada para fecundar la libertad.

En eso reside la educación, en que el otro “haga algo” con lo recibido (lo rechace, lo transforme, lo incorpore, en fin, que despliegue a partir de aquello que se le enseñó y transmitió (Diker, 2016). Desde Rancière (2011), que un alumno haya sido forzado a usar su propia inteligencia; “...supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo” (Meirieu, 1998, p. 77). En fin, si el maestro construye el vínculo de autoridad con un horizonte en mente, ese es el crecimiento de los alumnos.

Por lo tanto, el error del educador es prolongar su función cuando ya no es útil. Su acción es temporal porque de lo que se trata en el vínculo de autoridad pedagógica, es apostarle a que, cuando sea el momento, la condición de asimetría termine. “Todo vínculo pedagógico tiene por objetivo conducir al ser en formación a separarse del educador, para que se emancipe” (Postic, 1982, p. 149).

No obstante, aunque el término de la relación pedagógica se da cuando el otro puede responder por sus actos (Aleu y Antelo, 2007) es natural que genere angustias o pesar por la separación tanto en el maestro como en el alumno, pero es esperanzador aferrarse a que aun cuando el alumno se emancipa y ya no hay relación pedagógica, puede perdurar el vínculo de autoridad, ya que cuando un profesor es autoridad, se le reconocerá como alguien que merece respeto, reconocimiento, y en este sentido, nuevamente queda argumentado que la autoridad pedagógica va más allá de un cargo institucional, es una huella imborrable que afecta favorablemente a quienes transitan ese vínculo.

Me gusta pensar en los alumnos como estrellas errantes, en los maestros como sembradores y en el aula como ese lugar de encuentro donde suceden cosas que de otro modo no pasarían. Con sensatez, me permito equiparar a los alumnos con estrellas errantes; porque, aunque tienen como destino brillar, no tienen certeza suficiente de su trayectoria y su encuentro con un profesor es efímero. Pero estoy convencida de que todo el mundo tiene potencial para brillar (aunque no sea consciente de ello) y para dar un poco de luz al contexto donde encuentra. Pero eso

sólo sucede cuando el aula reúne a un sembrador de esperanza (maestro) y una estrella errante (estudiante). Ese hecho simple y cotidiano es esperanzador porque la estrella deja de vagar y toma su lugar, se posiciona frente al mundo para brillar, encuentra dirección y una trayectoria propia a partir de transitar la que el sembrador le propuso. Pero, aunque independiente, es innegable que comparte un vínculo con quién creyó en ella. Tomo la pregunta de Bartelme (citado en Sennett, 1980): “¿En qué momento llegas a ser tú mismo? Nunca del todo, siempre eres parte de él [el maestro]...” (p. 23).

En conclusión, aunque la autoridad pedagógica haya sido malentendida debido a los diferentes debates en torno a ella, hemos visto que se entretiene en una serie de relaciones complejas que dan cuenta de lo necesaria que es para que el acto de educar tenga lugar. Es posible sostenerla y situarla a partir de mirarla en su dimensión relacional con la labor continuada del profesor en el aula, teniendo en cuenta que si bien, la autoridad pedagógica fue un asunto moderno porque el Estado hizo de la docencia una profesión, para que los profesores pudieran trabajar por hacer del contrato pedagógico, un vínculo de autoridad posibilita la emancipación intelectual de los alumnos, y reivindica la autoridad del maestro. Esto a partir de que el maestro reconozca la igualdad de las inteligencias, y tener en consideración los efectos subjetivos y políticos por medio de la transmisión, que se activa en la enseñanza.

Además, en un mundo donde la figura docente no tiene credibilidad, respeto y reconocimiento, los efectos en diferido que puede desencadenar el vínculo de autoridad pedagógica da lugar a que los alumnos se filien a un saber, y autoricen al profesor, a partir de reconocer en él una oferta identitaria que configura la subjetividad tanto del maestro como del alumno.

En concreto, es posible una autoridad visible, legible, en una búsqueda de solidez y seguridad en la fuerza de otros. “El creer que esa búsqueda se puede consumir es verdaderamente una ilusión, pero creer que no debe procederse a la búsqueda es en absoluto es peligroso” (Sennett, 1980, p. 186).

Finalmente, aunque es verdad que la autoridad del maestro compite con muchas otras autoridades, algo indiscutible y seguro, es que en el vínculo de

autoridad pedagógica está en juego la filiación a un saber más amplio por medio de la educación, así como la reivindicación del maestro en el aula frente a instancias e instituciones que lo desautorizan. De ahí que valga la pena que los alumnos vivan un vínculo de autoridad, que encuentren una relación pedagógica sólida, porque sólo de ese modo serán menos presos de su libertad, y tendrá lugar en el mundo la responsabilidad pedagógica.

## Reflexiones finales

Con lo revisado acerca del vínculo de autoridad pedagógica vislumbro la necesidad de superar los malentendidos que se han gestado alrededor de ella, así como ampliar la reflexión sobre una dimensión poco explorada de la autoridad: la relacional. Sostengo que desde la pedagogía no se puede renunciar a ella porque es condición para que el acto de educar tenga lugar a través del posicionamiento ético-político que supone mantener la autoridad desde el trabajo en el aula.

Además, en un momento como este, donde cada vez más la escena mediática retrata las dificultades del profesor por mantenerse en el aula debido a la crisis de autoridad, interesa tomar posición respecto a que a través de ser intencionales y construir un vínculo de autoridad, habrá efectos subjetivos y políticos que no sólo contribuyan al desarrollo de la dinámica en el aula, sino que tendrán beneficios en la subjetividad tanto del maestro como del alumno en el espacio público.

Por otro lado, creo relevante enfatizar lo necesario que es que los profesores asuman responsabilidad pedagógica como lo entendería Hannah Arendt; que miren en la llegada de los nuevos -en la natalidad- una esperanza para que el mundo sea preservado y renovado por medio de la educación. Eso es lo que está de fondo y lo que considero central respecto de por qué educar siendo autoridad.

De manera que conviene superar la visión negativa e incómoda que se ha concebido sobre el tema de la autoridad en educación; probablemente es necesario ya no asociarlo a un concepto todo terreno que por su sola mención produce un efecto explicativo, anticuado, polémico e inútil.

En un momento donde la voz de los educadores parece más tenue porque la escuela y el profesor están siendo domesticados, como lo señalan Simons y Masschelein, la autoridad pedagógica como una cuestión de responsabilidad manifestada en un vínculo necesita priorizarse. Ni la añoranza por la autoridad “perdida”, ni la renuncia a la posibilidad de autoridad son benéficas, porque en ambas es inexistente la posibilidad de emancipación de los alumnos.

Y puesto que la pedagogía es siempre proyecto, mejora, potencia, y una esperanza viva por los que vienen, la escuela es el lugar por excelencia para que eso suceda, y el aula un espacio de lucha y militancia en donde es necesaria la autoridad como vínculo. De lo contrario, el ejercicio docente y la enseñanza se tornan en labores sin sentido para el educador, el alumno y el mundo.

Sostenerse con ímpetu e intencionalidad en la construcción del vínculo de autoridad y superar la faceta contractual que la escuela llega a dar por hecho entre el maestro y el alumno, resulta en la posibilidad de que el trabajo del maestro sea reivindicado a partir de que los otros lo reconozcan como autoridad y, a su vez, que el maestro los mire como sujetos de saber con capacidad de ejercer su voluntad de saber.

Algo que no se puede pasar por alto y que merecería una reflexión más amplia, es que dadas las circunstancias que enfrentamos como sociedad, es notable que la autoridad no se ha esfumado, sino que otras autoridades proliferan, por lo tanto, la autoridad pedagógica constantemente está alternando con esas otras autoridades que el alumno reconoce, pero sólo la pedagógica lo encaminará a la filiación cultural a partir de su relación con un saber. No obstante, merecería la pena para otros trabajos, el análisis de lo que se juega en esas otras figuras de autoridad que cada vez toman más fuerza, y las consideraciones respecto a por qué eso ocurre.

De lo que se trata hoy es de no culpar ni perder de vista el papel de la familia, las redes sociales, los videojuegos, entre otros espacios que suelen autorizar de alguna u otra manera los sujetos; tampoco asumir una postura negativa sobre el alumno, al considerar únicamente su desinterés. Lo prioritario en el aula como educadores, pedagogos y maestros, es trabajar como si sólo de ello dependiera que los alumnos se formaran. “Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas” (Bauman, citado en Antelo, 2008).

El maestro debe buscarse un lugar en cuanto a ser autoridad, entendiendo que no puede concebirse como la única autoridad, pero no por eso renunciar a su labor y compromiso con la responsabilidad pedagógica que tiene, la enseñanza, la

filiación, la transmisión, la mirada sobre el otro, la asimetría e igualdad, los afectos, el deseo de saber que debe movilizar, y la intimidad con el estudio que necesita motivar. El encuentro con un profesor que se compromete con lo anterior es la garantía de que los alumnos sean habilitados en el uso de su inteligencia y a la vez, para que el maestro afiance su papel como autoridad a partir del reconocimiento de los otros.

Señala Antelo (2009) que es difícil andar por la vida sin reconocimiento y circular por el mundo sin que alguien espere algo de nosotros. Pero la gratificación del maestro va más allá del reconocimiento, se trata más bien del trabajo bien hecho. De ahí que sea menester que las escuelas aseguren un grupo de profesores así, porque después de todo, no todos los profesores pueden inspirar a todos los estudiantes, y es importante hacer lo posible porque cada estudiante se vincule con un profesor que pueda sembrar el deseo de saber. Por ende, lo que resta es comprometerse como educadores, perseverar en lo que se desea, no ceder. Y ¿qué se desea? Enseñar, claro. (Antelo, 2009).

La pedagogía no se resigna jamás por las condiciones, no cae en el fatalismo, o estaría negándose a sí misma. Es siempre acción obstinada, tenaz, una mirada hacia lo que puede ser. Y en relación con este asunto, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista diaria sujeta a renovación permanente por medio de su trabajo, y ya no como una propiedad característica de su profesión. En la que requiere al menos una dosis pequeña de fe que ha de estar presente en toda su tarea de educar, porque no se puede ignorar que la confianza, esperanza e ilusión, son siempre acompañantes de la autoridad pedagógica.

Finalmente, a lo largo de este trabajo identifiqué por lo menos tres cuestiones en las que no reparé debido a que el propósito de este texto era otro. Sin embargo, considero oportuno colocar sobre la mesa tres interrogantes o cuestiones pendientes que pueden ser miradas a la luz de esta tesis.

En primer lugar, *la cuestión de que la autoridad pedagógica que encarna un profesor puede ser considerada también un subproducto o efecto subjetivo*, es decir, que sin buscarlo y sin reparar en las coordenadas aquí presentes, algún profesor sea autoridad para los alumnos por el hecho de que algo ocurrió en la transmisión.



No obstante, para situar la responsabilidad pedagógica que le compete al profesor como forma de sostenerse como autoridad, me inclino más por sostener que es una posición ético-política que asume frente a los alumnos en beneficio de ellos.

En segundo lugar, *la relación pedagógica no es limpia, sin conflictos*. Consciente soy de que, así como el vínculo de autoridad se caracteriza por hacer crecer a los alumnos, hay otro tipo de vínculos que pueden construirse también a partir de la relación pedagógica que sitúa la escuela: vínculos de temor, de rechazo, de repudio. Y sucede que, al estar implicada la dimensión afectiva y psíquica en este tema, hay sensaciones, sentimientos, recuerdos que nos evoca la presencia del otro y que no necesariamente son positivos. Desde el psicoanálisis la cuestión transferencial cobra sentido en lo que sucede en nuestros vínculos de forma inconsciente. Sin embargo, mi postura es que, frente a esto, el vínculo de autoridad pedagógica siempre tendrá una connotación positiva y exigirá un trabajo sobre sí mismos.

En tercer lugar, al referirnos al diálogo pedagógico a partir de la configuración triangular, se sitúan al menos tres actores: el saber, el maestro y el alumno. Pero no es mentira que *existe un cuarto actor: el grupo o la clase*. Que como colectivo, la clase, juega un papel también para que el maestro desarrolle su quehacer pedagógico. Y aunque en este trabajo no se le dio lugar, tiene su importancia, pero me interesaba enfatizar la dimensión uno a uno del vínculo de autoridad, porque si bien hay un grupo, al final la filiación, la relación con el saber y la subjetividad, poseen un carácter personal.

Dichas cuestiones quedan pendientes para ser abordadas, cuestionadas y/o discutidas.

## Bibliografía

- Aleu, M.; E. Antelo.** (2007). "Autoridad. Acción y autonomía". En: Revista 12(ntes) No.11. Buenos Aires: Correo argentino.
- Albom, M.** (2018). *Martes con mi viejo profesor.* (W. Doehner, Trans.). México: La rama de teatro. (Obra original publicada en 1997).
- Antelo, E.** (2007). "Variaciones sobre autoridad y pedagogía". En: *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Editorial El Estante.
- \_\_\_\_\_ (2009). *¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?* Congreso Educativo y Popular (A.D.O.S.A.C): Río Gallegos.
- \_\_\_\_\_ (2016). "Autoridad". En A.M. Salmerón, et al (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación.* México: FCE-UNAM.
- Arendt, H.** (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.
- Baquero, R., G. Frigerio y G. Diker.** (2007). *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del Estante.
- Bárcena F.** (2019). "La intimidad del estudio como forma de vida" En: *Revista Interuniversitaria.* No.2, Vol.31, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bourdieu, P.; J-C. Passeron.** (1930). "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales". En: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Ediciones Fontamara.
- Bourdieu, P.** (2011). *Las estrategias de reproducción social.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S.** (2012). "El campo de estudios sobre la infancia". En: *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charlot, B.** (2008). "La problemática de la relación con el saber". En: *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy.* Puerto Alegre: Ediciones Trilce.
- Colella, L.** (2018). *El triángulo pedagógico en cuestión: un abordaje filosófico a partir de prácticas de autogestión educativa.* Programa (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado.

- Comenio, J. A.** (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, Sepan cuantos.
- Dewey, J.** (1967). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diker, G.; G. Frigerio** (2004). “¿Por qué hablar de transmisión?”. En: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc/Fundación CEM.
- Diker, G.** (2007). “Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía”. En: *Revista Colombiana de Educación*. No.15, Barranquilla.
- \_\_\_\_\_ (2008). “Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación”. En: *Educación y Humanismo*. No.52, Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2016). “Educación”. En A.M. Salmerón, et al (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2019). *La despedagogización de la educación contemporánea*. Conferencia en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). Acapulco: COMIE.
- Dubet, F.** (2005). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En: *Revista Colombiana de Sociología*. No.25, Buenos Aires.
- Durán, J.** (2014). “La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica”. En: *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. No.28. Universidad Complutense de Madrid.
- Durkheim, E.** (2012). *Educación y Sociología*. México: Coyoacán.
- Espot. M.** (2012). *La autoridad el profesor; ¿Qué es la autoridad y cómo se adquiere?* España: Kluwer.
- Ferrari, J.** (1981). *Kant o la invención del hombre*. Trad. Francisco López Castro, Madrid: EDAF (filósofos de todos los tiempos).
- Frigerio, G.** (2014). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Conferencia del Programa de formación sobre el desarrollo y articulación de proyectos transversales. Buenos Aires: Ser con derechos. Video disponible en: <https://vimeo.com/82716799>
- Geneyro, J.** (2016). “Comte, Augusto”. En A.M. Salmerón, et al (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE-UNAM.

- Guillot, G.** (2007). *La autoridad en educación. Salir de la crisis*. París: Editorial Popular.
- Hamilton, D. y B. Zufiaurre.** (2014). *Blackboards and Bootstraps. Revisioning Education and Schooling*. Sense Publishers: Rotterdam. (Cap. 1, fragmento pp. 1-8).
- Hunter, I.** (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- Houssaye, J.** (2001). *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation: le sens de l'éducation* París: ESF.
- Jacquard, A.; P. Manet y A. Renaut.** (2003). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* París: Paidós.
- Kant, I.** (1784). "¿Qué es la ilustración?". En: *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita, trad. Agapito Maestre y José Romagosa*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Meirieu, Ph.** (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Muñoz, L.** (2017). *Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica*. Bogotá: Portal educativo de las Américas.
- Nancy, J-L.** (2016). *¿Por qué obedecemos?* Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Pierella M.** (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P.; I. Dussel y M. Caruso.** (1999). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Postic, M.** (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Rancière, J.** (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rousseau, Jean-Jacques.** (1985). *Emilio*. Madrid: EDAF.
- Salmerón, A.M.** (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la Educación Moral*. Desclée de Brouwer.
- Sennett, R.** (1980). *La autoridad*. Madrid: Alianza Universidad.

- Serra, S.; E. Antelo.** (2013). “¿Una pedagogía sin atributos?” En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No.2 España: Universidad de Zaragoza.
- Simons, M. y J. Masschelein.** (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tatián, D.** (2017). *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Tenti, E.** (2004). “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. En: *Revista Todavía*. No. 7, Buenos Aires: Las cuarenta.
- Trilla, J.** (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.