

# Autoridad educativa: ¿recibida de la escuela o conquistada por el docente?

---

**JUAN B. ETCHEVERRY\***

Universidad Austral  
CONICET  
jbetcheverry@austral.edu.ar

Revista Cultura Económica  
Año XXXVI • N°95  
Junio 2018: 25-35

**Resumen:** Con este trabajo buscamos reflexionar sobre el origen de los problemas de la autoridad educativa de nuestro tiempo. Por un lado, coincidimos con quienes advierten que en la actualidad los alumnos perciben con menor intensidad que en otras épocas que el docente tiene algo valioso para transmitir. Pero, por otro lado, rechazamos las visiones que presagian que, debido a la velocidad e intensidad con que ocurren los cambios culturales, de a poco a la escuela no le va a quedar nada valioso que enseñar. En cambio, proponemos un diagnóstico más optimista sobre el futuro de la escuela.

**Palabras clave:** autoridad; educación; cultura; posmodernidad; transmisión

**Abstract:** *With this work we seek to reflect on the origin of the problems of our time's educational authority. On the one hand, we agree with those who warn about the fact that nowadays students perceive with less intensity than before that the teacher has something valuable to transmit. But, on the other hand, we reject the visions that presage that, due to the speed and intensity with which cultural changes occur, little by little, the school will not have anything valuable left to teach. Instead, we propose a more optimistic diagnosis about the school's future.*

**Keywords:** Authority; Education; Culture; Postmodernity; Transmission

---

\* Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina y la Universidad Austral (PICTO-Austral 2016-0095).

Recibido: 27/03/2018 – Aprobado: 10/05/2018

## **I. Introducción**

¿Existe un problema con la autoridad educativa en la actualidad? ¿Este problema tiene algo particular que lo diferencia de los desafíos que tradicionalmente tuvo que afrontar? ¿El rol del educador o la institución educativa ya no transmiten su autoridad a los docentes? ¿En la actualidad el docente debe ganarse su autoridad frente a los alumnos? ¿Cuál es el origen de este nuevo problema? ¿Cuáles son las propuestas que se discuten para abordarlo?

Con este trabajo buscamos reflexionar sobre cuál es el origen de los problemas de la autoridad educativa de nuestro tiempo. La discusión sobre este diagnóstico nos parece particularmente relevante porque según cuál sea éste, diferentes serán las propuestas de solución que se receten.

A fin de ordenar esta reflexión, en la primera parte de este trabajo buscaremos establecer cuáles son los desafíos de la autoridad educativa en la actualidad. En la segunda parte, discutiremos las causas de estos nuevos desafíos y cuál es el diagnóstico mayoritariamente aceptado –al menos, en Argentina. En tercer lugar, expondremos dos tipos de soluciones o recetas que se proponen para abordar tales desafíos. Finalmente, analizaremos críticamente las mencionadas propuestas, ofreceremos una explicación parcialmente diferente y, consecuentemente, otras alternativas de solución.

## **II. Los desafíos de la autoridad educativa en la actualidad**

¿Cuál es el problema de la autoridad educativa en la actualidad? Podría pensarse que el problema de la autoridad educativa es que los alumnos se atreven abiertamente a desafiarla. Los alumnos no siempre obedecen a lo que manda el docente o el directivo. Incluso, en algunos casos, además de desobedecerlos, cuestionan lo establecido por esas personas.

Sin embargo, estos parecen haber sido los problemas que históricamente ha tenido que enfrentar la autoridad educativa y que tradicionalmente ha solucionado acudiendo a sus facultades disciplinarias. Incluso, podríamos afirmar que en la medida en que la autoridad educativa lograba resolver sus cuestionamientos de esta manera, reforzaba su propia autoridad (Martucelli, 2009: 104-105).

Pareciera, entonces, que el problema de la autoridad educativa de nuestro tiempo es simplemente que quien tiene que ejercer sus facultades disciplinarias, no lo está haciendo adecuadamente. Sin embargo, el problema actual de la autoridad educativa es percibido como si fuera más complejo y profundo. De hecho, si éste fuera el diagnóstico, todavía cabría preguntarse ¿por qué la autoridad educativa parece haber renunciado a ejercer parte de su función disciplinaria? O, si se quiere, ¿por qué las autoridades que definen las políticas educativas han restringido las facultades disciplinarias de los docentes y directivos?

Quizás, el problema de fondo que subyace a lo anteriormente mencionado es que ahora los alumnos parecen percibir con menor intensidad que en otras épocas que el docente tiene algo valioso para transmitirles. Más aun, por momentos el propio docente parece avizorar que el contenido que tiene que transmitir no es de mucha valía. Incluso, en ocasiones el propio docente parece advertir que algunos conocimientos que tienen sus alumnos y que le son ajenos resultan más útiles o valiosos que los que debería impartir. Pensemos, por ejemplo, cómo dos talentosos y cuestionados estudiantes de informática como Steve Jobs y Mark Zuckerberg crearon sus respectivas y exitosísimas compañías, Apple y Facebook, sin culminar sus estudios universitarios (Narodowski, 2016: 19).

Si este desafío a la autoridad educativa socaba el propio sentido de su función, ¿qué es lo que ha cambiado para que esto suceda? ¿Cómo explicamos semejante desafío al sentido mismo de la enseñanza como hasta ahora la entendimos?

### III. La relación educativa: ¿qué ha cambiado?

El “diagnóstico” con el que coinciden varios de los especialistas –como por ejemplo, entre los locales, Antelo, Martucelli y Narodowski– es que el problema trasciende al de la autoridad educativa. El problema parece ser más bien con “la autoridad”: sea esta educativa, parental, de los adultos en general, del Estado, etc. (Martucelli, 2009: 118 y ss.).

Una explicación –propuesta por Narodowski– de este giro en la relación de autoridad, vincula este fenómeno con la velocidad e intensidad con que suceden en la actualidad los cambios sociales. En concreto, sostiene que hasta hace poco tiempo la autoridad parental, educativa, del adulto, en gran medida, estaba basada en su capacidad para acumular a lo largo de los años conocimientos y experiencias que podían resultar valiosos para los más jóvenes (Narodowski, 2016: *passim*).

A diferencia de lo que sucede hoy en día, en la cultura –moderna– en la que surgió la escuela como la entendemos actualmente –universal, pública, obligatoria, etc.–, los cambios eran lentos, no muy importantes y, por tanto, casi imperceptibles. En este contexto, los patrones culturales se mantenían estables y la acumulación de tales patrones y de experiencia a lo largo del tiempo se percibían como algo que valía la pena “conocer” y “aprender a hacer”.

Sin embargo, en un contexto como el actual, en el que los cambios son vertiginosos y profundos, resulta posible dudar del valor de adquirir determinados patrones culturales y experiencias. En definitiva, surge la pregunta por el valor y el sentido de la función de la escuela de transmitir la cultura. Incluso podemos pensar que en algunos casos esos patrones y experiencias “viejas” pueden ser percibidos como un lastre, algo que nos dificulta ser flexibles y adaptables ante el cambio constante. Siguiendo con el ejemplo anteriormente ofrecido, los jóvenes innovadores Jobs y Zuckerberg

deben enfrentar a los viejos inversores que no entienden el nuevo negocio de la tecnología.

Así, es posible pensar que son los menores o los jóvenes quienes ahora tienen un saber y un *expertise*, unos patrones estéticos y de relacionamiento, una flexibilidad, una habilidad para adaptarse a los cambios, entre otras habilidades, valiosos para los adultos. En definitiva, todo esto podría ser lo que perciben los jóvenes y los adultos, obviamente también en su rol de alumnos y docentes.

#### **IV. La tarea de reconquistar o reconfigurar la autoridad educativa**

Frente a estos cambios: ¿qué sucede con la autoridad en las escuelas? ¿Es posible pensar que la escuela y el cargo docente han perdido su halo de autoridad frente a sus alumnos, convirtiendo la relación alumno-docente en un vínculo simétrico?

Si esto fuera así, pareciera que las únicas alternativas que quedan son: a) exigir a los docentes que salgan a “ganar” la autoridad que su cargo ya no les confiere; o b) preparar a los docentes y adaptar las escuelas, asumiendo que en el futuro la relación docente-alumno será una relación preponderantemente horizontal.

La primera de estas propuestas sugiere que, frente al reclamo de horizontalidad por parte de los alumnos, frente a su pretensión de diluir las jerarquías y la diferencia de roles, ahora es el docente quien, de forma activa, debe construir la legitimidad de su cargo (Martucelli, 2009: 104). Esta autoridad no viene provista por el rol que detenta el docente, sino que ha de ser “ganada” por él, siendo capaz de mostrarle a los alumnos que tiene algo valioso para ofrecerles, algo que ellos no tienen.

La segunda, en cambio, sugiere que la simetría total en la relación docente alumno es posible y deseable. En este contexto, el

docente, en lugar de buscar reconquistar su rol de autoridad, debe asumir su papel de facilitador del aprendizaje. Más aún, debe lograr por medio del consenso, gracias a la autonomía de la voluntad de las partes, reconfigurar la relación docente-alumno (Martucelli, 2009: 124 y ss.).

Ambas propuestas parecen un poco utópicas o, quizás, ingenuas. La primera de ellas parece trasladarle toda la responsabilidad de los nuevos desafíos a los docentes. Incluso, propone dicho traslado sin ofrecerle a los docentes muchos recursos. Sucede que, en el fondo, si no hay nada valioso que transmitir, solo resta “un lento y sostenido deterioro sin destino...” (Naradowski, 2016: 172). No hay para el docente ni para la escuela un final a la vista en este proceso lento y sostenido de des-adultización de nuestra sociedad (Naradowki, 2016: 172-173). La consecuencia de ello es por todos conocida: lo difícil que suele hacerseles a los docentes ejercer su tarea, al punto de generar habituales situaciones de estrés laboral, licencias, ausentismo docente, etc.

La segunda de las propuestas, resulta más ingenua que la anterior. Parece presuponer que las partes –alumnos entre ellos y con el docente– de forma naturalmente armónica –sin conflictos– lograrán consensuar los términos y el contenido de su relación. Y, lo que es más, que habiendo pactado las pautas de convivencia, ello garantizará su respeto. Todo esto desconociendo, entre otras cosas, que la estructura escolar no está diseñada con esta lógica –por ejemplo, el hecho de que haya un docente cada 30 alumnos.

La consecuente falta de un orden mínimo en la Institución Educativa suele generar unas condiciones inadecuadas para el ejercicio de la función docente y para el aprendizaje. En este contexto, los docentes “más frágiles «pagan» a través del desorden, de la indisciplina en sus aulas, el mal funcionamiento global de la institución escolar” (Martucelli, 2009: 108). Muchas veces esto sucede al punto de que son los propios alumnos los que reclaman a la autoridad que se mejoren esas condiciones mínimas de orden, pudiendo generar incluso que el docente termine ejerciendo de forma

desesperada, reactiva, exasperada –“sacado”– lo que le queda de su “autoridad recibida” con el cargo; con la consecuente pérdida de legitimidad o “autoridad que pretendía conquistar” (Kojève, 2005: 35).

## **V. Sentido de la tarea docente y de su rol de autoridad**

### **1. ¿Qué ha cambiado y qué no ha cambiado?**

En lo que queda del trabajo propondremos una explicación alternativa al problema de la autoridad educativa y, por consiguiente, una propuesta parcialmente diferente a las anteriormente reseñadas.

Esta explicación alternativa tiene como punto de partida la aceptación solo parcial del diagnóstico anteriormente expuesto. En concreto, dicho diagnóstico parece describir la realidad de un modo disyuntivo, sin grados o sin los suficientes matices. Esta dificultad, por otra parte, es bastante común cuando se utiliza el instrumental epistemológico que nos proporciona la modernidad para comprender el comportamiento humano (Ballesteros, 1989: 22).

En concreto, por un lado, nos parece que el problema de la “autoridad educativa” es muchas veces planteado en términos dicotómicos y disyuntivos: la autoridad educativa es “de origen” –modernidad– o “ganada” –postmodernidad. Sin embargo, ¿por qué no pensar que tal autoridad, en parte, se recibe con el rol docente y, en parte, se conquista con su ejercicio? ¿Por qué no rechazar que la autoridad educativa se ubica toda en el contenido de su mensaje o toda en la figura de quien la emite? ¿Por qué no proponer, en cambio, ubicarla en la intersección de ambos conjuntos? (Antelo, 2008: 8).

De hecho, este matiz resulta bastante intuitivo. “El estudio, la enseñanza y el aprendizaje, como actividades grupales, requieren disciplina y respeto, convivencia y autoridad, cierta sistematicidad y organización” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 48). La autoridad

para lograr estas condiciones no parece surgir únicamente de la especial capacidad para la tarea docente ni del acuerdo absolutamente libre de voluntades, sino también del hecho de que el docente a cargo de un curso se ocupa de propiciar tales condiciones. Por otra parte, es posible, que la importancia relativa de la autoridad recibida por el cargo y de la conquistada por la propia pericia sea diferente según sea la edad de los alumnos o su nivel en el proceso de aprendizaje.

Lo anterior no supone negar que la autoridad educativa haya cambiado en el último tiempo, ni que la autoridad se gana ejerciéndola de cualquier manera o reactivamente. Sin embargo, el cambio en la relación de autoridad en la educación, en lugar de ser absolutamente radical como algunos proponen, parece ser de pesos relativos entre el poder institucionalmente otorgado y el saber socialmente reconocido. En realidad, pareciera que estas dos dimensiones de la autoridad siempre existieron.

Obviamente, esta manera de entender lo que sucede supone una mirada diferente de aquella que presagia que, de a poco, a la escuela no va le quedando nada valioso que transmitir. A continuación, buscaremos mostrar en qué puede basarse esta mirada menos pesimista o más moderada sobre el desafío que afronta la autoridad educativa.

## **2. La crisis: una oportunidad**

¿Cómo pueden hacer los docentes para acrecentar su autoridad? ¿Qué herramientas necesitan? ¿Cómo pueden hacer las Instituciones Educativas y el Estado para facilitárselas? Estos son algunos de los interrogantes que se abren.

Al respecto, es posible pensar diferentes estrategias y técnicas. Surge así el auge de técnicas, métodos y, más en la actualidad, de las herramientas tecnológicas y de la comunicación (TICS). Algunos

sugieren que se capacite a los docentes en el conocimiento informático que manejan los alumnos. Otros, en cambio, un poco más nostálgicos, solo proponen devolverles a los docentes y a las Instituciones Educativas su capacidad sancionatoria otrora vigente – amonestaciones, expulsiones, etc. Sin embargo, al final de cuentas estas son tan solo “argucias tácticas” sin sentido para la escuela y el rol docente (Narodowski, 1999: 85).

En síntesis, la tarea principal, sin la cual el resto de esfuerzos son en vano, es recuperar, en caso que sea posible, el sentido de la tarea docente y ejercerla con la autoridad con que se la delega. Como la primera de las tareas es en gran medida condición de posibilidad de la segunda, en última instancia solo será posible ejercer y ganar la autoridad educativa si dicha tarea tiene un sentido o propósito valioso. Solo si esta tarea tiene sentido, especialmente para la Institución y el educador, el alumno será capaz de percibirla como valiosa.

Al menos dos son las razones que nos permiten fundar un diagnóstico menos pesimista que el criticado. Por un lado, por más que en la actualidad los cambios sociales suceden con mayor velocidad e intensidad que en otros tiempos, no hay dinamismo, ni acceso a la información que reemplace la capacidad para “seleccionarla”, “ordenarla”, “conceptualizarla”, “juzgarla” y “hacer razonamientos” o conexiones a partir de ella. Por el otro, estas capacidades pareciera que no se aprenden de modo auto-didacta. En cambio, cada vez más parece aceptarse que solo se adquieren dichas capacidades de la mano de alguien que me de confianza, que sea capaz y creíble en lo que hace y que se preocupa porque aprenda (Gómez Caride, 2016: 2 y ss.). En definitiva, la fuente que da sentido al rol docente y también a su autoridad se encuentra solo si la institución y el docente son capaces, se apasionan, se interesan por lo que enseñan y por aquel a quién le enseñan.

Si quien debe asombrarse, entusiasmarse, desvelarse y comprometerse con el conocimiento para transmitir principalmente esa experiencia frente al saber, duda de su valor; obviamente, quien

recibe esa experiencia no tiene por qué no hacerlo. El educador solo va a recuperar el sentido de su papel, al recuperar su propio entusiasmo por el saber valioso.

El docente comunica de algún modo su propia pasión por la vida, por la verdad, por la realidad. No la impone, la propone. Provoca a sus estudiantes a una curiosidad, a un interés. (...) Este despertarse del interés es un interés hacia los contenidos de lo que se estudia y a la vez un interés por sí mismo (...) no para apoderarse de mí, sino para provocarme a ser, a que sea yo mismo” (Borghesi, 2018: 5).

Dicho de otra manera, solo si el docente se apasiona por lo que enseña, puede apasionarse el alumno. Solo si el docente lo concibe como valioso, puede comprender esto el alumno. Solo si el docente se preocupa honestamente por el alumno, puede éste creer que puede aprender lo que se le propone.

Recrear las condiciones culturales para recuperar un entusiasmo maduro sobre la capacidad del ser humano para conocer y entender la realidad y, más específicamente, sobre la importancia de la escuela y los docentes para formar esa capacidad, sin duda es una tarea casi titánica. Sin embargo, es posible que todas las soluciones técnicas o estratégicas que busquemos para recuperar la autoridad educativa perdida estén condenadas a resultar siempre insuficientes sin este abordaje de fondo.

## Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2008). “Variaciones sobre autoridad y pedagogía”. Documento de trabajo, Mimeo.
- Ballesteros, J. (1989). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Tecnos, Madrid.
- Borghesi, M. (2018). “Emergencia educativa: El sujeto ausente”, en [http://www.paginasdigital.es/v\\_portal/informacion/informacionver.asp?cod=832&te=19&idage=1512](http://www.paginasdigital.es/v_portal/informacion/informacionver.asp?cod=832&te=19&idage=1512) Ultimo acceso: junio 2018

- Gómez Caride, E. (2016). “¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales”, en *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53, 1-12.
- Grimson, A. y E. Tenti Fanfani (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Nueva visión, Buenos Aires.
- Martucelli, D. (2009). “La autoridad en las salas de clase: problemas estructurales y márgenes de acción”, en *Diversia* 1, 99-128.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate, Buenos Aires.