

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Area de Desarrollo Profesional Docente**

Cine y Formación Docente 2007

Sábado 1° de septiembre en La Plata, sábado 22 de septiembre en Bahía Blanca, sábado 13 de octubre en Vicente López, y sábado 27 de octubre en Junín, Provincia de Buenos Aires.

La Autoridad en Crisis: conflicto y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares Urbanos

A cargo de Gabriel D. Noel (FLACSO/UNSAM)

Introducción

Si bien las reflexiones sobre la escuela han acompañado a las ciencias sociales desde sus inicios, las mismas se han multiplicado visiblemente en los últimos años en nuestro país. Resulta indudable a estas alturas que la escuela ha adquirido un reconocido carácter problemático – en el doble sentido de la palabra problema: esto es “enigma”, pero también “inconveniente” – que ha producido y sigue produciendo una gran cantidad de textos dedicados a su análisis y discusión.

Muy posiblemente, la perplejidad que se percibe con frecuencia en la base de muchas de estas intervenciones tenga bastante que ver con el marcado contraste entre una propuesta escolar centenaria que, en contradicción con la prolija labor historiográfica al respecto,

suele leerse en términos de un éxito con pocos matices (NARODOWSKI 1999, TEDESCO 2005:13-26) y una escuela contemporánea que se caracterizaría por la heterogeneidad, la fragmentación y una cotidianeidad frecuentemente conflictiva (KESSLER 2002, 2004). Consecuentemente, la retórica de investigadores y “expertos” sobre la escuela aparece habitualmente atravesada por una idea de crisis generalizada, uno de cuyos aspectos más salientes o visibles estaría representado por una “crisis de la autoridad docente” o “escolar” (DUSSEL 2005, TENTI FANFANI 2005, NARODOWSKI 2006a, 2006b, PÉREZ 2006).

Cabe alegar, en este sentido, que la idea de una “crisis de autoridad” al interior de la institución escolar aparece a la vez como novedosa y como polémica en el contexto pedagógico local, atravesado

por numerosos discursos que, bajo pretextos ingenuamente igualitaristas o “democratizadores”, intentan borrar – o, siendo esto imposible, rodear de connotaciones peyorativas – la idea de autoridad. Ciertamente, esto no deja de tener efectos paradójicos: como han argumentado entre otros SPINDLER (en VELLASCO MAILLO *et alii* 1993) y BOURDIEU y PASSERON (1979), una transmisión intergeneracional de saberes medianamente exitosa demanda alguna clase de autoridad efectiva como prerequisite necesario y su ausencia – lejos de constituir la emancipación liberadora que muchos pedagogos “libertarios” querrían – suele condenar a los diversos actores sociales a la reproducción de las desigualdades sociales, según la irregular distribución de los capitales – en particular el cultural – de sus familias de origen (JACQUARD *et alii* 2004). En palabras de BOURDIEU:

“Se puede pensar en ‘democratizar’ la relación pedagógica. Pero yo tengo una serie de índices que me hacen pensar que mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria,

es favorable a los privilegiados, porque ellos saben como dominar una situación de laissez-faire. En ese caso se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica” (1997:168-169)

Más allá de esta constatación – pacífica entre buena parte de los analistas europeos de la escuela – quisiéramos ocuparnos a lo largo del presente texto en otra dimensión de la cuestión de la autoridad así como de las consecuencias de su putativa “crisis”: aquellas que tienen que ver específicamente con su papel en la regulación del conflicto al interior de la institución escolar. Creemos, en efecto, que la creciente y manifiesta dificultad para construir y sostener relaciones de autoridad al interior de estos escenarios, particularmente entre agentes y destinatarios del sistema escolar – esto es, docentes y directivos, por un lado, y alumnos y allegados por el otro – permite explicar en gran medida el carácter a la vez persistente y recurrente de estos conflictos.

Autoridad y Conflicto Escolar

Como hemos señalado en ocasión (NOEL 2006a), la escena escolar de barrios

populares pone en contacto actores de diversas clases, con sistemas de expectativas recíprocas disonantes y mutuamente opacos, contacto que tiene como consecuencia habitual el surgimiento reiterado de una serie de conflictos cuya lógica y motivos resultan las más de las veces oscuros para los principales actores involucrados. Lo que llama la atención es que más allá de que estos conflictos regulares entre agentes y destinatarios del sistema escolar sean suscitados recurrentemente por las mismas circunstancias y discurran habitualmente por carriles similares rara vez – por no decir prácticamente nunca – los mismos se zanján definitivamente. Lo que se observa más bien es un estado de negociación continua que aún cuando pueda experimentar pausas o “treguas” temporales, nunca se detiene. Las resoluciones, allí donde existan, sólo son interrupciones parciales y puede apostarse con relativa seguridad que un conflicto entre determinados actores que haya surgido una vez volverá a suscitarse, y en términos prácticamente idénticos.

Efectivamente: si uno sigue con cuidado el desarrollo de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en estos escenarios, lo que observará es que, al menos allí donde

los desacuerdos son lo suficientemente profundos, los mismos se detienen temporalmente – se **interrumpen** – básicamente por tres razones: o bien uno de los contendientes cede ante una **agresión o la amenaza explícita y verosímil** de un perjuicio por parte del otro

“... y ahí me dijo: vos seguí jodiendo que vas a terminar en el zanjón del fondo. Y el tipo es jodido, ¿viste? Hijo y nieto de chorros... ¿qué iba a hacer?” (Marisel, Docente de la Escuela B)

“... un día la chabona se sacó, y me dijo que iba a llamar al patrullero. Ojo... eso te lo dicen todos, pero la mina estaba sacada, y cuando se saca hace cualquiera... así que yo por las dudas me quedé en el molde” (Entrevista a Pablo, Alumno de la Escuela C)

O bien se cede ante el temor a la agresión – esto es, la **percepción de una posibilidad cierta** de un perjuicio por parte del otro:

“Yo no me voy a arriesgar a que por una pelotudez así me rayen el auto o me tajeen las gomas” (Silvia, Docente de la Escuela A)

“Con algunos sabés que podés joder... con otros no. Yo por ejemplo a la mina del año pasado la volvía loca... se re-sacaba la mina, pero estaba todo bien, no pasaba nada... de última me mandaba a Dirección... y la sanata de siempre. Pero este año con Mario no jodo... porque vos viste... ¿lo conocés a Mario? El tipo es grosso y además laburó en Institutos [de menores] y todo eso... entonces si el tipo se saca, no sabés qué va a hacer... entonces trato de quedarme piola” (Entrevista a Martín, Alumno de la Escuela B)

O bien cuando uno de los contendientes **simula** temporalmente **acatamiento** o **consentimiento**, estrategia particularmente utilizada por los alumnos respecto de sus docentes y directivos, en la medida en que es percibida como

un “*mal menor*” y un precio a pagar para que “*los dejen en paz*”.

Quisiéramos hacer notar que ninguno de estos casos de interrupción de conflicto implica consentimiento, esto es, el ponerle fin de mutuo acuerdo, o sobre bases admitidas por ambos contendientes: en el último de los casos este consentimiento es mera simulación y en los dos primeros no puede hablarse propiamente de consentimiento, sino más bien de **coacción**; aquel de los actores que cede lo hace en virtud de que percibe que el otro recurrirá o podría recurrir a un medio efectivo de causarle un perjuicio que éste no está dispuesto a admitir.

Claro está que hablar de “coacción” requiere de precisión adicional. Siendo que como resultado de sus divergentes experiencias de socialización, las diversas clases de actores al interior de la institución escolar no tienen a su disposición la misma clase de recursos a la hora de intentar someter a coacción a sus contrincantes, puede esperarse que los medios a los que unos y otros echarán mano sean cualquier cosa menos idénticos. Así, como lo muestran nuestros ejemplos, lo más habitual entre los alumnos de sectores populares y sus allegados, suele ser la amenaza de

recurrir – o incluso el recurso efectivo – a la agresión física, ya sea dirigida a la persona (“*le voy a hacer cagar*” o “*la voy a cagar a palos*”) o a sus propiedades (“*le voy a prender fuego la casa*” o “*le voy a rayar el auto*”)¹ o, alternativamente puede aparecer la amenaza de una denuncia ante ‘autoridades superiores’, ya se trate de aquellas específicamente vinculadas al sistema educativo – la Dirección, la Inspección o el Consejo Escolar – e incluso ante el tribunal de la ‘opinión pública’ por vía de los medios.

Los agentes del sistema escolar, por su parte, al encontrarse poco inclinados – en virtud de sus propias disposiciones de clase – o efectivamente impedidos – por las sanciones administrativas e incluso legales – del recurso efectivo a la fuerza, suelen esgrimir más frecuentemente herramientas institucionales que suponen la delegación efectiva de este

uso de la fuerza a terceras partes: la policía, los juzgados de menores o cualesquiera otras dependencias del sistema judicial-penal – “*llamar a la policía*”, “*hacer intervenir al juzgado*” – instituciones con cuyo funcionamiento los chicos y sus padres suelen estar directa o indirectamente familiarizados².

Ahora bien, a la hora de analizar el peso relativo de estas distintas formas en que los conflictos agentes y destinatarios del sistema escolar son interrumpidos, lo que se observa es que la primera situación – esto es, aquella en la que se produce una agresión o aún la amenaza explícita de la misma – es mucho menos frecuente que la segunda, esto es, la percepción de una posibilidad implícita a la vez que verosímil por parte de una u otra de las partes en conflicto. En efecto:

¹ Como hemos señalado en otras ocasiones (MÍGUEZ y NOEL 2006, NOEL 2006b), esta asimetría entre los recursos disponibles, resultante a su vez de la divergencia en las experiencias de socialización es la responsable de buena parte de la atribución de omnipresente violencia que los agentes del sistema escolar imputan sobre sus destinatarios de barrios populares. Tal como hemos argumentado, creemos que resulta heurísticamente más fecundo utilizar la etiqueta de violencia para todas las formas de coacción unilateral y resistida – sea que recurran o no la fuerza física – en lugar de reservarlas para aquellas que satisfacen los criterios de un enunciador “civilizado”, lo cual no hace más que reproducir en el nivel analítico el discurso nativo y, más específicamente, los prejuicios de clase respecto de los usos autorizados del cuerpo.

² Cabe señalar no obstante que existen casos, ciertamente no habituales pero tampoco del todo excepcionales en los que los agentes del sistema escolar, cediendo a la frustración o a la exasperación, recurren al uso de la fuerza física o a la amenaza de hacer uso de la misma. Tal comportamiento será objeto casi inevitablemente de una denuncia por parte de los allegados del alumno agredido ante las autoridades superiores ya mencionadas, con consecuencias casi siempre graves y deletéreas para el docente involucrado. Como lo expresara una informante: “*Igual así te digo que las maestras se cansan y les pegan un cachetazo. ¡Y después se comen cada juicio! Pero [no les importa] les pegan igual*”.

los distintos actores que comparten la cotidianeidad de la escuela van acumulando, como parte de su proceso de socialización intraescolar, una suerte de *corpus* jurisprudencial más o menos compartido sobre sus “otros”, que utilizan rutinariamente para estimar sus posibilidades concretas de éxito en una disputa determinada. Así, la percepción de las propias posibilidades de éxito en una contienda con un actor determinado tiene por efecto visible que en determinadas ocasiones un actor pueda ceder a las demandas de sus contrincantes sin que se produzca una agresión efectiva³. Asimismo, estos

³ Correlativamente, según nuestra experiencia, esas agresiones efectivas que los medios suelen presentar con el nombre de “violencia escolar” se producen allí donde un actor determinado conoce insuficientemente o evalúa incorrectamente la capacidad o los recursos de coacción de su contrincante, esto es, hasta dónde está dispuesto a llegar éste. En estos casos puntuales y en gran medida excepcionales, los conflictos suelen asumir una forma que puede describirse con el término *escalada*, configuración que implica que ante un desacuerdo o conflicto cualquiera entre actores que no ceden a las demandas de sus contrincantes sobre las bases de la percepción virtual de una amenaza, el conflicto escalará en intensidad hasta alcanzar una suerte de “estallido” o resolución súbita, que habrá de implicar el recurso efectivo a alguna clase de coerción física y simbólica que consigue finalmente doblegar la voluntad del oponente. Vista con más detenimiento, esta escalada se resuelve en una serie alternada de intentos recíprocos y

corpora se prestan a innumerables manipulaciones tácticas, de modo tal de permitir a determinados actores – y esto es particularmente cierto de los alumnos – elegir cuidadosamente a sus contendientes, buscando suscitar o desplazar sus conflictos hacia antagonistas que se sabe habrán de ceder a sus demandas sin necesidad de recurrir a la *ultima ratio* de la imposición unilateral de la voluntad por vía de la coacción.

Haciendo a un lado la cuestión de la simulación del consentimiento – en cierto sentido más transparente en cuanto a sus consecuencias en el diferimiento de las controversias – podemos afirmar que las modalidades de interrupción de los conflictos que recurren al ejercicio de algún modo de coacción explícita o implícita por parte del “vencedor” en la contienda resultan siempre sumamente frágil y precaria. Abusando de la

sucesivos de cada una de las partes en conflicto por imponer su voluntad sobre la otra, utilizando grados siempre crecientes de coacción, hasta que una de ellas obtiene la sumisión de la otra mediante el recurso a alguna maniobra de coacción perentoria y decisiva, de naturaleza física o simbólica. Obviamente, en la medida en que esta medida de coacción se muestre decisiva, será incorporada a la “base de conocimiento” de aquel sobre el cual ha sido ejercida, con lo cual no es probable que el uso efectivo de la agresión se repita.

afirmación de TAYLLERAND de que “*uno puede hacer cualquier cosa con las bayonetas, excepto sentarse sobre ellas*” podemos afirmar que estas modalidades no aseguran más que victorias pírricas a sus vencedores, en la medida en que los resultados rara vez pueden inscribirse o consolidarse de manera persistente. En ausencia de consenso sobre el resultado de una disputa, la imposición circunstancial de un actor determinado no expresa más que una retirada situacional, táctica y a regañadientes de su contendiente: en la medida en que quien se retira lo hace bajo presión y no porque crea que el problema se haya resuelto, este habrá de reaparecer en cuanto las circunstancias lo hagan posible.

Puesto de manera algo más rigurosa: esa inestabilidad permanente que adjudicamos a la dinámica de la conflictividad escolar tendría en su base la virtual ausencia de recursos que permitirían zanjar eventuales conflictos de manera consensuada o, más específicamente, de criterios que harían posible definir condiciones en la cual uno de los actores podría tener, en caso de un *impasse*, la última palabra. En la medida en que, como veremos, tanto el proceso educativo en general como la institución escolar en particular están

basadas sobre una asimetría fundamental entre agentes y destinatarios del mismo⁴ supuestamente inscrita en la lógica institucional y cuya legitimidad se supone, por tanto, debería ser compartida por unos y por otros, el sujeto de esta imputación de ausencia – si se nos perdona el oxímoron – es la **autoridad**, entendida, como veremos en breve, como la suma de **dominación** y **consentimiento**.

Lo interesante del caso es que si bien – salvo las excepciones – los diversos actores que el escenario escolar pone en contacto no parecen percatarse cabalmente de los detalles de esta dinámica que involucra interrupción del conflicto sin resolución, si expresan indirectamente su preocupación por la falta de consentimiento que está en su raíz. En efecto: toda vez que tuve ocasión de oírlos hablar o incluso de interrogarlos sobre las razones a las que adjudicaban esta condición perenne y obsesivamente recurrente de la conflictividad escolar, casi todos ellos señalaban precisamente que su causa debía hallarse en la ausencia o la pérdida de autoridad. La autoridad aparece, en efecto, mencionada constantemente en relación con la

⁴ Por más que esta asimetría sea pertinazmente negada en ciertas versiones contemporáneas del “sentido común” pedagógico (qv. *infra*).

escuela y sus conflictos. Notablemente, las modalidades más habituales en las que la misma aparece enunciada asumen la forma de una queja o una protesta: en el primero de los casos, nos encontramos con actores que suponen estar investidos de alguna clase de autoridad – el ejemplo más típico es el de un docente respecto de sus alumnos, pero también puede aplicarse a un directivo o funcionario del sistema escolar en relación con los docentes, o a un padre o madre en relación con sus hijos – y que afirman encontrarse incapacitados o imposibilitados de ejercerla en forma efectiva dado que aquellos que deberían estar sujetos a ella le niegan consentimiento; en el segundo, encontramos alternativamente una acusación por parte de actores que reclaman autoridad, o más precisamente su ejercicio por parte de terceros – una vez más, el ejemplo típico es el de los padres respecto de los docentes o su recíproco – y que ante la ausencia efectiva antes mencionada imputan “*irresponsabilidad*” a estos actores, es decir, los acusan de no querer o no saber hacer valer su autoridad. Sea como sea, lo que subyace a ambos casos es una suerte de acuerdo generalizado respecto de que una autoridad que debería ejercerse no lo hace, o lo hace de manera insuficiente.

Sin embargo, difícilmente podamos comprender los fundamentos y la validez empírica de estas imputaciones omnipresentes en los escenarios escolares, sin responder primero a las preguntas por la naturaleza de la autoridad y por las condiciones que hacen posible su ejercicio y la percepción de su legitimidad.

La Noción de Autoridad

“*Como todo estudioso sabe*”, fue Max WEBER el primero en construir una definición analítica de autoridad que hace hincapié en la relación entre la **dominación** y su **legitimidad**, esto es, el **consentimiento** a la misma (WEBER 1996: 30, 170ss). Así, la existencia de la autoridad supone para él la “*probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado*” y, por consiguiente, el consentimiento presunto por parte de los sometidos a ella, sustentado en una creencia en la legitimidad de quienes la reclaman. Más específicamente:

“(…) *toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de modo normal (...) la probabilidad, en la que se puede confiar, de que se dará una **actividad, dirigida** a la ejecución de sus*

ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo cuya obediencia se espera"

(WEBER 1996:170)

A su vez, los motivos que pudieran existir para esta obediencia encuentran su razón última en el modo en que la creencia en su legitimidad se construye y sostiene, definiendo así los tres tipos ideales de dominación legítima – y por tanto de autoridad – que WEBER postula: la **racional**, *"que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad"*, la **tradicional**, fundada en *"la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad"* y la **carismática**, sustentada en la *"entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas"* (WEBER 1996:172).

Otros autores que han trabajado la cuestión de la autoridad, como KÒJEVE (2005) y ARENDT (1954, 1959) hacen hincapié en el hecho de que siendo la autoridad consiste una forma particular

de dominación que tiene como prerequisite necesario cierto consentimiento por parte de los dominados, excluye por tanto, por definición, la resistencia y el uso de la fuerza o la coacción⁵. Por consiguiente, aquellos agentes o destinatarios del sistema escolar que, como hemos visto, enuncian a modo de queja o protesta una ausencia relativa o absoluta de la autoridad en las relaciones con sus alumnos y allegados saben de lo que hablan: en la medida en que sus mandatos o demandas son rutinariamente resistidas, la autoridad se encuentra efectivamente ausente.

⁵ Aún cuando se siga de suyo tanto de las definiciones que hemos citado como de nuestras preguntas de investigación, quisiéramos dejar bien en claro que consideramos que la autoridad debe predicarse de una relación y no cómo atributo de una persona: por más que – como veremos – determinados atributos personales juegan papeles nada despreciables en la construcción de las relaciones de autoridad, esos papeles están siempre supeditados a la percepción que de los mismos tienen sus destinatarios. La autoridad constituye así una relación social, o más propiamente, una clase de relaciones sociales: aquellas relaciones de dominación que – como hemos visto – suponen una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. En este sentido, quisiéramos tomar distancia de ciertas posturas psicológicas como las de SENNETT (1982), que construyen la noción de autoridad a partir de atributos personales de quien se supone la detenta.

Ahora bien: ¿qué implica concretamente esta ausencia de la autoridad? Si, como hemos visto, el consentimiento a la dominación supuesto por la autoridad implica necesariamente algún criterio de legitimidad – en términos de KOJÈVE (2005), las razones por las cuales los dominados, pudiendo resistirse, no lo hacen – se sigue que la ausencia de la misma sería sinónima de la imposibilidad de construir tales criterios o, correlativamente, de la existencia de mecanismos disponibles para su impugnación efectiva. A la hora de preguntarnos por el origen y la efectividad de estos mecanismos debemos tener en cuenta dos dimensiones: en primer lugar, una dimensión más abstracta o macro, relacionada con los que se ha dado en llamar la “crisis de la autoridad”, crisis en cierto sentido de alcance global y relacionada con las condiciones específicas de la subjetividad moderna; en segundo – montados sobre aquélla – la existencia de maniobras tácticas de nivel micro, que pueden utilizarse para impugnar demandas concretas y específicas de autoridad en contextos igualmente específicos (en nuestro caso, la escuela de barrios populares urbanos). Procederemos por tanto reconstruir esta doble dimensión de la impugnación a las demandas de autoridad al igual que los

mecanismos que enlazan una y otra, como requisito necesario de una comprensión cabal de la dinámica del conflicto en los escenarios escolares.

La Autoridad en Crisis

Si bien en los últimos años la cuestión de la autoridad y su putativa crisis han adquirido preeminencia en forma progresiva, la percepción respecto de la existencia de tal ruptura – tanto en sus formulaciones más generales como en las más específicamente escolares – se remonta a varias décadas. Sin necesidad de multiplicar los ejemplos más allá de lo necesario, podemos mencionar un diagnóstico particularmente saliente, aunque quizás algo extremo:

“A los fines de evitar el malentendido, quizás hubiese sido más prudente preguntarse en el título qué fue – y no qué es – la autoridad. Porque estoy persuadida de que si estamos tentados y habilitados para postular esta pregunta es porque la autoridad se ha desvanecido del mundo moderno (...) El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y

seriedad es que se ha difundido hacia áreas pre-políticas tales como la crianza de los hijos y la educación, en los cuáles la autoridad en el sentido más amplio siempre había sido aceptada como una necesidad natural (...) el hecho de que incluso esta autoridad pre-política que gobernaba las relaciones entre adultos y niños, maestros y alumnos, ya no esté asegurada implica que todas las metáforas y modelos tradicionales de las relaciones de autoridad han perdido su plausibilidad" (ARENDT 1959:462, traducción mía)

Como puede verse, la autora proclama la desaparición efectiva de la autoridad en el mundo moderno y presenta a modo de evidencia persuasiva de este hecho el que la misma haya sido recusada incluso en aquellos ámbitos donde debería encontrársela firme y pacíficamente instalada, particularmente los de las relaciones entre adultos y niños en general, y el de la escuela en particular:

"Existe, por supuesto, una conexión entre la pérdida de la

autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados de la familia y la escuela, por otro. Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta. Además, está el hecho adicional, y muy decisivo, de que desde tiempos inmemoriales, en nuestra tradición de pensamiento político, nos acostumbramos a considerar que la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, era el modelo según el cual debíamos entender la autoridad política (...) La pérdida general de autoridad, en rigor, no podía tener una expresión más radical que su intrusión en la esfera prepolítica, donde la autoridad parecía estar dictada por la naturaleza misma y ser independiente de todos los cambios históricos y de todas

las condiciones políticas"
(ARENDT 1954:202-203)⁶.

Aún sin llegar a estos extremos, son varios los autores que correlacionan la crisis de la autoridad con la extensión de los supuestos fundamentales de la modernidad – o más específicamente, los involucrados en la socialización del sujeto moderno. Para mencionar sólo uno de los más salientes, Richard SENNETT (1982:46), en una perspectiva más específicamente psicológica señala que a la existencia secular de un temor a ser privados de la autoridad la modernidad le ha agregado *"un temor a la autoridad cuando existe"*, fundado en un correlativo temor a la dependencia⁷:

Finalmente podemos mencionar a quienes hacen hincapié en los problemas supuestos por la erosión de los mecanismos otrora exitosos de

⁶ Asimismo ARENDT se ocupa específicamente de las causas y los efectos particulares de esta erosión de la autoridad en ámbitos pedagógicos (entendidos en el sentido más amplio posible) e imputa su origen a una serie de supuestos que califica de *"mezcla de sensatez e insensatez"* y *"dañinos"*, y que resultan de una extensión falaz del igualitarismo moderno y los correlativos derechos políticos de autonomía y ciudadanía a ámbitos pre-políticos donde estrictamente no deberían aplicarse. Puede encontrarse un argumento en muchos sentidos paralelo, aunque expresado en forma menos taxativa, en ELIAS (1998:409-450). Véase también JACQUARD *et alii* 2004:39-41.

⁷ Para una genealogía del concepto de dependencia y de las calificaciones morales a él asociadas, véase FRASER (1997).

transmisión intergeneracional del capital cultural. Más allá de sus innumerables glosas posmodernas, la primera formulación de esta postura probablemente sea la de Margaret MEAD (1997), quien ha argumentado que el paso de una **cultura configurativa** – aquella en la cual *"el modelo prevaleciente para los miembros de la sociedad reside en la conducta de sus contemporáneos"* (1997:65) – a una **prefigurativa** – caracterizada por la aceleración de los cambios en la tecnología, la sociedad y la cultura y la emergencia correlativa de una brecha generacional (1997:97-107) – provoca una *"crisis de fe, en la cual los hombres, que han perdido su confianza no sólo en la religión sino también en la ideología política y en la ciencia"*⁸, se sienten despojados de todo tipo de seguridad. *Pienso que esta crisis de fe se puede atribuir, por lo menos en parte, al hecho de que ahora no hay adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca de lo que éstos experimentan"* (1997:111-112).

Como puede verse, más allá de los detalles específicos, los analistas de la crisis de la autoridad suelen estar de

⁸ Si bien MEAD no menciona específicamente el término "autoridad", nótese la correspondencia parcial de esta enumeración con los criterios weberianos de legitimidad.

acuerdo en que la modernidad o algunos de sus aspectos son en cierta manera hostiles al establecimiento de relaciones de autoridad. Si esto es cierto en términos generales, lo es aún más en los escenarios de la Argentina posdictatorial, donde un temor persistente e indudablemente justificado al autoritarismo sobrevuela la conciencia moral de actores y analistas de la sociedad en general, y de la institución escolar en particular. Efectivamente, si admitimos con GRIMSON que *“los argentinos comparten experiencias históricas configurativas que han sedimentado traduciéndose en que la diversidad y la desigualdad se articulen en modos de imaginación, cognición y acción que presentan elementos comunes”* (2002:151) y que entre esas experiencias históricas se destaca con especial fuerza *“el genocidio (...) es decir, el terrorismo de estado”*, podrá concebirse sin dificultad que luego de varios años de autoritarismo político que desembocaron en una esperable reacción antiautoritaria – y en un discurso que enfáticamente reiteraba por oposición las saludables virtudes de una sociedad democrática – la idea de la autoridad y de su ejercicio despierten resonancias odiosas, en un proceso que ha sido admirablemente analizado por PIERELLA, quien señala:

“Sostenemos como hipótesis que durante la última dictadura, al mismo tiempo que se trataba de imponer un criterio de autoridad anacrónico, reaccionario y oscurantista, se erosionaban los elementos principales de un proceso legítimo de autorización del maestro (...) una de las coordenadas básicas que atraviesan el campo pedagógico de los ochenta, tiene que ver con la dislocación de las posiciones de los sujetos generacionales en los procesos culturales y educativos, fenómeno que puede ser abordado en clave de reacción a un pasado reciente que había ‘esencializado’ y fijado dichos lugares, a la par que había definido a la autoridad en su vertiente de autoritarismo y no de autorización” (PIETRELLA 2006:92)⁹

⁹ Tanto la pretensión igualadora irrestricta de la modernidad que ARENDT considerara falaz, como las consecuencias de las experiencias históricas colectivas que acabamos de mencionar se han encarnado persistentemente en un discurso pedagógico igualitarista, y fuertemente moralizado, “ese complejo de teorías educativas modernas que nacieron en Europa central y consisten en una notable mescolanza de sensatez e insensatez que pretendía lograr, bajo el

Si a esta reacción producto de una serie de experiencias históricas colectivas agregamos ese fondo de igualitarismo violentamente equiparador de las jerarquías que Guillermo O'DONNELL (1984:5-12), entre otros, señalara como característico de la sociabilidad argentina, se entenderá – esperamos – hasta qué punto deviene sentido común, particularmente entre los agentes del sistema escolar (y entre ellos, los pragmáticos) la sospecha sobre la autoridad, en la medida en que cualquier pretensión de autoridad supone jerarquía y que esa jerarquía, en cuanto contradice la igualdad básica que se supone los individuos tienen entre sí, es fundamentalmente injusta e hiriente.

Autoridad, Legitimidad y Tácticas de Impugnación

estándar de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo" y sobre la base de las cuales "se rechazaron todas las normas de la sensatez humanas" en los polémicos términos de ARENDT (1954:189-190), cuyos rasgos fundamentales – de juzgar por su persistencia en las sucesivas generaciones de docentes formados a partir de la transición democrática, o incluso antes – permanecen prácticamente inalterados durante los últimos veinte años, por más que se vayan sucediendo las auctoritates que se invocan para ilustrarlo o justificarlo – Paulo FREIRE, primero FOUCAULT después y más recientemente BOURDIEU. Lamentablemente, la discusión de esta ideología pedagógica, sus fuentes efectivas, su mitología y su panteón merecerían un trabajo por derecho propio, y exceden los límites de nuestra discusión actual.

Volvamos a los modos fundamentales en que los que la autoridad es enunciada en la escuela y en derredor suyo, esto es, esa retórica de la ausencia supuesta por las quejas y las protestas en torno de la imposibilidad efectiva de ejercerla. Si analizamos con cuidado las situaciones concretas en las cuales emergen estas quejas y reclamos en la cotidianeidad escolar, obtendremos la pauta no sólo de los criterios y modalidades según las cuáles diversos actores se sienten autorizados – valga la redundancia – a reclamar autoridad, sino también de los mecanismos según los cuáles estos reclamos son contestados o impugnados de manera tal de disolver la autoridad de quien reclama y reemplazarla por ese conflicto más o menos abierto y caracterizado por la coacción – explícita o implícita – y la simulación que hemos descripto en los párrafos iniciales del presente texto.

Según lo hemos registrado en nuestra investigación, la mayor parte de las veces que un actor en el escenario escolar imparte una admonición implícitamente respaldada por un reclamo de autoridad, la misma será inmediatamente impugnada según una de tres modalidades características (NOEL 2007).

La primera modalidad implica una recusación basada en la imputación de que la persona que reclama autoridad carece de determinadas características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que ejerce autoridad – eg. *“ella hace lo mismo”, “no sabe nada”, “no tiene idea”, “me porto mal y no me hace nada”*. Denominaremos a esta forma particular de impugnación, **impugnación personal**, en la medida en que recurre a determinadas características personales – o a su ausencia – de quien reclama autoridad.

Otra posibilidad consiste en rehusar el consentimiento mediante la afirmación de que la persona que reclama autoridad excede la jurisdicción, atribuciones y competencias definidas por su posición respecto de la persona sobre la que intenta ejercer la autoridad (*“¿Quién es usted [ella/él] para decirme eso?”, “¡Usted no es mi maestra!”, “¡Vos no te metas que nadie la llamó!”*). Siendo que este recurso hace referencia a la posición de la persona que reclama autoridad, lo denominaremos la **impugnación posicional**.

Una última opción consiste en negar consentimiento por razones morales, haciendo equivaler automáticamente

cualquier reclamo la autoridad a alguna forma de *“autoritarismo”* y declararlo, por tanto – en forma implícita o explícita – moralmente condenable. Nos referiremos a este recurso con el nombre de la **acusación de autoritarismo**.

Aún cuando en la práctica frecuentemente se alternen, confundan y refuercen mutuamente, he aquí, muy estilizadas, las formas habituales en las que los reclamos de autoridad son impugnadas por sus destinatarios al interior de las instituciones escolares en las que hemos trabajado. Interesantemente, a cada uno de los criterios weberianos de legitimidad puede oponérsele una o más de estas modalidades específicas de impugnación. Así, la autoridad **burocrático-racional** cae ante la personalización e individualización creciente de las relaciones y su correlato retórico, la impugnación **posicional**, así como ante la moralidad igualitaria implicada por la **acusación de autoritarismo**. A su vez, esta personalización de las relaciones parece implicar el paso a una autoridad de tipo **carismático**, que debe “ganarse”:

“Vemos que el modelo de la autoridad ya no sirve para pensar qué tipo de sostén

requieren los vínculos de aprendizaje en la fluidez. Algunos sugieren pensar la nueva autoridad bajo el régimen de la confianza. Y me parece interesante. Revisemos un poco las diferencias. La autoridad se instituye y se transfiere, la confianza no. La autoridad instituida, estatal, emanaba de un lugar (estaba adherida al cargo docente), mientras que la confianza se genera en el sostén que ofrecen los proyectos, en la consistencia de propuestas. La autoridad es – o era – general, institucional, sistemática. La confianza es focal (...) Las figuras institucionales se basaban en la transferencia institucional de autoridad. Como cualquier institución estatal, la autoridad responde a un esquema de tres términos: uno que ejerce la autoridad sobre otro y la institución que le transfiere al primero la autoridad y legitima la relación entre uno y dos. La confianza es una regulación contractual entre dos. Y no es instituida sino

aleatoria [sic]: puede darse y puede perderse por alguna contingencia (...) El asunto clave en torno a la confianza es que debo hacerme fiable para otro (...)” (COREA y LEWKOWICZ 2004 76:77).

Sin embargo, esta autoridad carismática parece ser en gran medida autocontradictoria, dado que los atributos que los alumnos consideran como fuente de “carisma” – el “ser gamba”, la “buena onda” el “no ser ortiva” el “no ponerse la gorra” – se contradicen por definición con cualquier intento de reclamar o ejercer autoridad y que, por otra parte, la autoridad **carismática** se encuentra abierta a las modalidades de recusación que recogimos en la denominada **impugnación personal**. Asimismo, cabe señalar que aún suponiendo que se pueda construir una autoridad de esta naturaleza, la misma siempre será personal y por tanto intransferible y no pasible de ser inscripta institucionalmente – según las modalidades que WEBER (1996:197ss) denominara la “rutinización del carisma” – ya que esto implicaría su transformación en una autoridad sustentada en una legitimidad racional-burocrática, la cual se encuentra

virtualmente suspendida en el escenario escolar de barrios populares¹⁰.

¿Qué sucede por su parte con la autoridad tradicional? Como señala MÍGUEZ (2002), la misma suele permanecer vigente en los ámbitos de lo

¹⁰ Interesantemente, esta erosión de la autoridad racional-burocrática en la institución escolar y su putativo reemplazo por una autoridad de tipo carismático, ha sido acompañada por ciertas modalidades de discurso pedagógico que en buena medida han defendido la conveniencia de una personalización de las relaciones y, por consiguiente, el reemplazo de la autoridad de la función docente por una legitimidad de tipo carismático, ya sea bajo la figura del “maestro compinche” o del “facilitador” – una vez más, basada en la lógica igualitarista que busca equiparar la figura del docente y la del alumno – ya bajo la consigna de la “educación personalizada”. Sin embargo, existen también posiciones en el campo pedagógico que se muestran fuertemente críticas respecto de estos supuestos. Así argumenta RENAULT: *“Creo que la cuestión de saber qué tipo de dominación es compatible con la conciencia democrática, que funciona en la igualdad, es extremadamente delicada y no se puede pretender que las fórmulas personales, las de la seducción o del carisma, permitan contestar, por poco que sea, a este tipo de pregunta. Todas las formas de dominación carismática, incluso las más o menos afables, son formas de tiranía. Debe recordarse aquí la fórmula spinoziana: los peores tiranos son aquellos que saben hacerse amar”* (JACQUARD et alii 2004:78), quien defiende la necesidad de una restauración parcial de una autoridad escolar de tipo tradicional, así como de la construcción de un vínculo ético que trascienda la dominación en el sentido weberiano (*op. cit.*:77:84).

privado-familiar – esto es, los hijos la reconocen, al menos en teoría, a sus padres¹¹ – pero esta legitimidad no es ya transferible a la institución escolar. También aquí, los procesos de igualación entre niños y adultos señalados por ARENDT, MANENT y ELIAS – cuya encarnación específica podemos encontrar en la **acusación de autoritarismo** – así como la crisis de los procesos de transmisión del capital cultural intergeneracional marcados por MEAD y sus epígonos han jugado su papel en la erosión de la autoridad tradicional de los adultos sobre niños y jóvenes, que hubiese podido funcionar en sustitución de la autoridad específicamente escolar y racional-burocrática de los docentes sobre los alumnos.

Siendo así se entenderá, esperamos, por qué no parece existir, salvo en circunstancias sumamente puntuales, y en cualquier caso excepcionales, criterios de legitimidad sobre la base de los cuales pueda construirse una autoridad sostenida: cada uno de ellos, juntos o por separado, puede ser efectivamente impugnado por medio del

¹¹ Esto nos permite tomar cierta distancia de las posiciones que afirman o sugieren que la autoridad se habría erosionado por igual en todas las instituciones socializadoras de la modernidad (viz. COREA y LEWKOWICZ 2004).

recurso a uno o más de los dispositivos que hemos enumerado.

Claro que esta impugnación rara vez es pacífica: efectivamente, estos mecanismos de recusación de la autoridad están en la base de esa conflictividad perenne que describiéramos al comienzo de este texto, y esto en dos sentidos distinguibles, aunque indudablemente relacionados. Por un lado, los dispositivos de impugnación mismos son muchas veces contestados por aquellos cuya autoridad se intenta recusar, lo que desencadena un nuevo conflicto que culminará, una vez más, cuando alguno de los contendientes ceda a la coacción explícita o implícita del otro, o bien cuando se produzca una simulación de consentimiento que lo interrumpa momentáneamente. Por otro, la ausencia de relaciones efectivas de autoridad impide recurrir a ésta para resolver en forma más o menos duradera un conflicto cualquiera, una vez desencadenado. Es por esto que creemos posible afirmar que es en la imposibilidad efectiva de establecer relaciones de autoridad donde debemos buscar la causa específica de que los conflictos escolares asuman esta configuración particular que hemos descrito al inicio del presente texto.

Conclusiones

Siendo así, cabe a la autoridad un doble papel en la conflictividad escolar: por un lado, constituye una **causa** adicional de conflictos allí donde un reclamo sea encontrado con una impugnación y esta impugnación sea a su vez resistida; por otro, contribuye a la persistencia generalizada de los conflictos, cualquiera sea su origen, en la medida en que no puede interferir para poner fin a la cadena de reiteraciones de los mismos. Lo que podemos encontrar en las escuelas en las que hemos trabajado parece ser, en el mejor de los casos, un sucedáneo razonable de la autoridad allí donde los *corpora* de conocimiento recíproco de los actores en conflicto muestren un alto grado de explicitud y consenso¹², valga decir, donde la inmensa mayoría de los actores sepa razonablemente bien hasta dónde está dispuesto a llegar un contrincante determinado en un hipotético duelo de voluntades, de modo tal que – en un escenario reconociblemente hobbesiano (FOUCAULT 2000:33-47) – las confrontaciones son reemplazadas por un cálculo previsor que las detiene *in radice*.

¹² Creemos que esta es una de las razones por las cuales las escuelas con mayor estabilidad en sus planteles parecen a simple vista menos conflictivas que aquellas en la cual la rotación es más alta.

Como quiera que sea, la situación que encontramos en las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado parece ser una en la que la coerción – actual o potencial – desplegada en una serie de conflictos que ponen en juego tácticas diversas y complejas ha reemplazado efectivamente la de una dinámica fundada en relaciones de autoridad consensuadas y, por tanto, legítimas y donde las relaciones de dominación no están preestablecidas, sino que se negocian una y otra vez, aún cuando determinados actores, en virtud de la eficacia de los recursos que pueden movilizar así como de la extensión de sus conocimientos sobre sus potenciales contendientes, puedan obtener una y otra vez resultados favorables a sus deseos.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah (1954) “La Crisis en la Educación” en ARENDT, Hannah (1996) *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*, Barcelona: Península.
- (1959) “What is Authority” en BAEHR, Peter (2000) *The Portable Hannah Arendt*, NY: Penguin.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (2003) [1964] *Los Herederos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1979) [1970] *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, México: Fontamara.
- COREA, Cristina e Ignacio LEWKOWICZ (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés (2005) “Hay que volver a dar autoridad a los docentes”, *Clarín*, Sábado 30 de Abril de 2005.
- ELIAS, Norbert (1998) [1997] *La Civilización de los Padres y otros Ensayos*, Bogotá: Norma.
- FOUCAULT, Michel (2000) *Defender la Sociedad*, Buenos Aires: FCE.
- FRASER, Nancy (1997) “Una Genealogía de la Dependencia” en *Iustitia Interrupta. Reflexiones Críticas desde las Posición “Postsocialista”*, Bogotá: Universidad de los Andes – Siglo del Hombre.
- GRIMSON, Alejandro (2002) “La Nación después del Deconstructivismo. La Experiencia Argentina y sus Fantasmas” en *Sociedad*, 20/2, Verano 2002.
- JACQUARD, Albert, Pierre MANENT y Alain RENAULT (2004) *¿Una Educación sin Autoridad ni Sanción?*, Barcelona: Paidós.
- KESSLER, Gabriel (2002a) *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- (2004) *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- KÒJEVE, Alexandre (2005) *La Noción de Autoridad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- MEAD, Margaret (1997) [1970] *Cultura y Compromiso*, Barcelona: Gedisa.
- MÍGUEZ, Daniel (2000) “Lo Privado en lo Público Durante la Modernidad Radicalizada. Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas” en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 10:49-68.
- Gabriel NOEL (2007) “Entre el Pánico Moral y el Suceso Real”, Ponencia presentada en el VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social, Salta: Septiembre de 2006.

- NARODOWSKI, Mariano (1999) "La Educación Pública. El Fin(al) de Otra Ilusión" en ALTAMIRANO, Carlos (Ed.) (1999) *La Argentina en el Siglo XX*, Buenos Aires: Ariel-Universidad Nacional de Quilmes.
- (2006a) "Adultos y adolescentes: reordenar el desorden", *Clarín*, Jueves 16 de Febrero de 2006.
- (2006b) "Adultos en deuda con los jóvenes", *La Nación*, Lunes 27 de Febrero de 2006.
- NOEL, Gabriel (2006a) "Tragedia de enredos: La cotidianeidad escolar en escuelas de barrios populares urbanos", ponencia presentada en el *XIº Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*; Buenos Aires: Marzo de 2006.
- (2006b) "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares" en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- NOEL, Gabriel (2007) "La Autoridad Ausente: Violencia y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares", en prensa.
- PEÑA, Marcos (2005) "Pasos para recuperar la escuela pública", *Clarín*, Miércoles 1º de Junio de 2005.
- PÉREZ, Ana Laura (2006) "Daniel Filmus y Adriana Puiggrós: ¿A dónde va la educación?", *Clarín*, Domingo 7 de Agosto de 2005.
- SENNETT, Richard (1982) [1980] *La Autoridad*, Madrid: Alianza.
- SPINDLER, George D. (Ed.) (1987) *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches.*, Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- TEDESCO, Juan Carlos (2005) *La Educación Popular Hoy*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- TENTI FANFANI, Emilio (2005) "La próxima reforma educativa debe centrarse en los docentes", *Clarín*, Suplemento Zona, Domingo 7 de Agosto de 2005.
- WEBER, Max (1996) [1922] *Economía y Sociedad*, México: FCE.