



Dimensiones necesarias para la construcción de la autoridad pedagógica en la educación latinoamericana actual

POR GUILLERMO ZAMORA POBLETE,
PILAR COX VIAL Y
MARISA MEZA

gzamora@puc.cl
mmeza@uc.cl

Introducción

Diversos estudios latinoamericanos han planteado las tensiones que actualmente se presentan en el ejercicio de la autoridad pedagógica en la educación secundaria actual. Particularmente, las dificultades refieren a la resistencia de los estudiantes para aceptar las demandas que presentan sus profesores (Floro, 1996; Flores & García, 2007; Tedesco & Tenti, 2002; Zamora & Perez, 2012, Zerón, 2006). En su versión más extrema se hace referencia a los fenómenos de violencia escolar, los cuales se caracterizan generalmente por agresiones entre los estudiantes y también entre docentes y alumnos. En Chile, esta situación ha sido presentada en diversos reportes. Al respecto, el Estudio Nacional de Convivencia Escolar realizado en Chile por la UNESCO (UNESCO, 2005) indica que el 67% de los profesores considera que la conducta más frecuente en los alumnos es rechazar sus solicitudes y faltarles el respeto, situación que a su vez es reconocida por el 25% de los estudiantes. El estudio agrega que el 63% de los profesores admite tener dificultades para hacer clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la VIII Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2010) señala que a juicio de los profesores uno de los problemas más recurrentes es la indisciplina en el aula, siendo destacado por el 30,4% de los docentes. Asimismo, el estudio de Ruffinelli (2012) a profesores novatos da cuenta que la principal dificultad en el ejercicio docente corresponde al manejo conductual de los estudiantes (33,2% de los profesores novatos lo señala como el principal problema). Esta situación es más fuerte todavía cuando se trabaja con estudiantes de



contextos socioeconómicos de pobreza (siendo señalado por el 33,4% de los profesores novatos). Ello también es expresado incluso por los propios estudiantes secundarios: de acuerdo al informe PISA 2009, Chile constituye el sexto país (entre 66 examinados) donde los estudiantes perciben más desorden en clases sin que el profesor logre intervenir con éxito.

Las tensas relaciones entre profesores y estudiantes se pueden comprender desde diversos factores, entre los que destacan las siguientes dimensiones socioculturales:

a) La cobertura de la educación secundaria de Latinoamérica ha tendido a aumentar. El año 2000 el promedio en cobertura en toda la región fue de 66,5%; el año 2010 se incrementó a 72,2% (UNESCO 2010). En Chile, el aumento ha sido altamente significativo, alcanzando actualmente 94,6% de la población; diez años atrás alcanzaba el 83,4%. El mayor aumento en la cobertura se presenta en los dos quintiles más pobres. En 1996, la cobertura en el quintil I es de 64,5% y en el II es de 78,7%; en el 2006, la cobertura alcanza un 81,6% y 94,8% respectivamente. La participación de los jóvenes en la enseñanza secundaria y la capacidad de este nivel para retener al grupo de edad ha sido uno de los cambios más significativos de la educación en la última década. Todo ello significa que los docentes latinoamericanos se relacionan hoy con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y con disímiles formas de aproximarse a la escolarización, que en muchos casos es interpretada como una experiencia molesta y poco significativa (Tedesco & Tenti, 2002; Tenti, 2000). Frente a la heterogeneidad del sentido de la escolaridad de los jóvenes, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la misión docente se desdibuja y, en las situaciones más difíciles, se torna oscura. Esta situación repercute en las demandas que los profesores hacen a los alumnos: ¿Qué se puede y qué se debe exigir a los estudiantes?

b) También es importante consignar las formas de acercamiento y producción de la cultura por parte de los jóvenes. Los adolescentes actuales gozan de una gama de ofertas culturales mucho más amplias que las generaciones anteriores; la escuela ya no representa la única entidad capaz de socializar a la nueva generación en el mundo



cultural. Al respecto Simone (2001) da cuenta que actualmente los jóvenes tienden a desarrollar una aproximación “no alfabética” a los productos culturales, sino más bien una aproximación mediante la imagen. Ello genera importantes conflictos entre el joven y el docente, en la medida que la cultura escolar ha tendido a legitimar el lenguaje proposicional y la aproximación alfabética a la cultura, basada en la escritura y la lectura de textos. Esta situación implica una gran dificultad para los docentes latinoamericanos, los cuales suelen legitimarse ante los alumnos por detentar el monopolio del saber (alfabético y proposicional). Esto repercute en las comunicaciones entre profesor y alumnos; de aquí el desafío a saber, ¿cuáles son las comunicaciones legítimas e ilegítimas en el aula? ¿Cómo los profesores pueden expresar sus demandas de tal forma que sean aceptadas por los alumnos?

c) Actualmente se observa la tendencia cultural al “empoderamiento” de los adolescentes (Dubet, 2006; Tedesco & Tenti, 2002). Incluso, en Francia, algunos sociólogos como Renaut diagnostican la muerte de la autoridad de los padres y de los maestros: “La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales. (...) Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisibles soportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos” (Renaut, 2004, 71). En América Latina, si bien las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas a favor de los mayores, se observa hoy un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones que se ha instalado sobre la base de un reconocimiento inédito, históricamente, de los derechos de los adolescentes. Actualmente las relaciones pedagógicas se sostienen en las exigencias de respeto mutuo. En este escenario, los profesores perciben que las relaciones se vuelven muy inestables y oscilan entre la imposición del orden por medio coercitivos y por medio consensuales. En estas condiciones la interrogante que emerge es: ¿cómo construir cotidianamente la autoridad en el aula de hoy?

Considerando los puntos anteriores, se puede señalar que las tensiones en las relaciones pedagógicas corresponden a una problemática sociocultural atravesada



por las rupturas de los ideales clásicos en los cuales los maestros fueron formados (Dubet & Martuccelli, 46-47). Tradicionalmente la escuela latinoamericana se representó como una institución que lograba transmitir, por medio de conocimientos y por la forma de la relación pedagógica, las normas y los valores generales de la sociedad: los jóvenes abandonaban su mundo particular y accedían a una cultura universal, la cual era interiorizada sin mayores resistencias. En este contexto, y como lo indica Martuccelli (2009), la autoridad del profesor era una evidencia cotidiana garantizada por el peso de la tradición, el valor de los ancestros y en última instancia por un garante de tipo religioso y ultramundano. Desde esta perspectiva, el profesor se asemejaba a un sacerdote laico, siendo su autoridad un ministerio de un poder que lo superaba. Sin embargo, a la luz de las dimensiones comentadas, este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. De acuerdo Dubet & Martuccelli (1998), la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina, que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán (2003) lo ha planteado de este modo: “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas” (p.684).

Ciertamente, en los jóvenes latinoamericanos actuales, el respeto y la confianza hacia el maestro no están dados como algo natural e indiscutido. Los profesores no tienen garantizados la obediencia, la escucha y el reconocimiento. Ello significa que actualmente el profesor no detenta una autoridad que ha sido otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en Francia en décadas pasadas por Bourdieu & Passeron (1996). Ello significa que hoy es el maestro, en relación con sus estudiantes, el que tiene que construir la autoridad pedagógica. Tal como lo indica Tenti (2000), trabajar con los actuales jóvenes requiere de una nueva profesionalidad, la cual es preciso definir y construir. Los maestros no pueden dar por descontada la autoridad, sino que la tienen que desarrollar en forma cotidiana, fundándola en el reconocimiento y respeto hacia el estudiante.



Por todo lo anterior, se puede plantear que una de las grandes problemáticas que tensiona actualmente a los profesores latinoamericanos es cómo construir la autoridad pedagógica en el contexto actual, de tal modo que sea aceptada y reconocida por los estudiantes.

Con el propósito de aportar elementos que ayuden a responder esta interrogante, a continuación se postulan tres dimensiones que podrían orientar la construcción de una autoridad pedagógica que haga sentido para el actual contexto. Estas dimensiones refieren, en primer lugar, a la dimensión pública que debe representar la autoridad; en segundo lugar, a su ubicación en un saber específico; y en tercer lugar, al carácter ético en su ejercicio.

1. Dimensiones para construir la autoridad pedagógica

Siguiendo a Hannah Arendt (1996) se puede afirmar que la crisis de la educación contemporánea descansa en la paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella. En efecto, el problema educativo actual no es tanto si se ejerce o no autoridad, sino más bien qué tipo de autoridad se ejerce, en pos que sea aceptada y reconocida por los propios estudiantes. De acuerdo a ello, a continuación se postulan tres dimensiones que pueden ayudar a la construcción actual de la autoridad pedagógica.

1.1. La dimensión pública de la autoridad

Al inicio del siglo pasado, Emile Durkheim (2002) señalaba en sus cátedras de pedagogía, que la acción de los profesores corre siempre el riesgo de ser excesiva por lo cual una de las precauciones más eficaces para evitar el abuso de poder consiste en impedir que los niños sean formados por un solo y único profesor. El niño exclusivamente educado por una sola persona se convierte en algo propio de él, tiende a reproducir sus particularidades, sus rasgos y hasta los tics; encontrando así dificultades para desarrollar una fisonomía personal.

Apoyado en este planteamiento, Durkheim (2002) advierte la inconveniencia de una



educación de tipo familiar; particularmente, aquella en que las familias se constituyen en el único medio educativo del estudiante o donde la escuela se intenta representar como la extensión del hogar. Durkheim considera que esta educación genera una intensa dependencia del alumno; su mundo se vuelve estrecho, dificultándole su inserción en un mundo donde prevalecen realidades variadas. Efectivamente, una educación exclusivamente “familiar” hace que el alumno considere su mundo privado como el único posible y concebible; desconociendo que se trata solo de “un mundo” entre otros. En esta línea, Durkheim (2002) recomienda que los alumnos sean educados por distintos maestros; se evita así que el espacio escolar quede reducido al espacio “privado”.

La recomendación de Durkheim sigue siendo plenamente vigente para la educación latinoamericana actual. Diversos estudios de la región han destacado que en las escuelas prevalece una imagen de sí misma como si se tratase de una “Familia”: donde lo más relevante es el vínculo afectivo en el anhelo de que algún día puedan convertirse en una “Gran Familia”. Según Frigerio (1992; 1995) los actores educativos de las escuelas latinoamericanas esperan que sus relaciones interpersonales reproduzcan las características de una “familia tradicional idealizada”, donde se relevan aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de “lo familiar”: el vínculo seguro, el apego y el cariño. En este escenario, las escuelas tienden a menospreciar los marcos normativos y curriculares, que constituyen el piso de la dimensión pública de la acción educativa. Los problemas que agitan a la “Gran Familia”, son más bien la falta de afecto o de cariño (el desencuentro familiar), más que el logro de los aprendizajes del marco curricular.

La acción educativa que intenta homologarse a una relación familiar corre el riesgo de diluir la especificidad de la relación pedagógica: educar y enseñar a aprender, en vista a descubrir nuevos mundos. Las escuelas latinoamericanas corren permanentemente este riesgo al otorgar mayor relevancia a la lealtad personal y afectiva que a la discusión pública de los objetivos formativos.

En este contexto, constituye un gran aporte considerar la dimensión pública que ha de



poseer la autoridad pedagógica, lo que permitiría que se antepongan los proyectos y discusiones colectivas por sobre los lealtades y sumisiones personales. De este modo, la autoridad del profesor se podrá legitimar porque surge de la necesidad de una comunidad que necesita situar y orientar al joven para que participe activamente en diversos mundos. El desafío es ahora, ¿cómo constituirse en autoridad pedagógica pública? A continuación se presenta una segunda dimensión que ayuda a este propósito.

1.2. Una autoridad *territorializada* en el saber que se enseña

La autoridad pedagógica actual requiere ser reconocida por los estudiantes teniendo el cuidado de no agotarse solo en un encuentro interpersonales o en caer en manipulaciones afectivas, tal como se ha indicado anteriormente. Para ello, es necesario que la autoridad se ubique públicamente en un espacio de aprendizaje; lo que aquí se denominará como territorialización de la autoridad. Este título alude a que la autoridad pública requiere de un espacio y en un tiempo plenamente visible y conocido por los estudiantes: el profesor es autoridad mientras desarrolla un determinado saber escolar- espacio- y hasta que éste sea aprendido –tiempo-. De este modo la autoridad se territorializa en un saber escolar lo que implica que los estudiantes logran visualizar la pedagogía que se desarrolla en clases: tienen claridad del saber que deben desarrollar, su secuencia, ritmos y los criterios de satisfacción.

La autoridad territorializada se asocia, en algunos aspectos, a la pedagogía visible que identifica Basil Bernstein (1993) en sus trabajos acerca de los discursos pedagógicos. Se trata de una pedagogía donde hay un repertorio “objetivo” de criterios y estándares a ser evaluados, las rúbricas son explícitas, la observación del maestro hacia el alumno es focalizada y está referida a competencias específicas. Con la autoridad territorializada o visible, el alumno y su familia saben en qué lugar del proceso educativo se encuentran y dejan de estar a merced del veredicto discrecional del profesor.

Por otra parte, en la autoridad territorializada el libro adquiere un lugar primordial en



la visibilización de la pedagogía. El texto logra transmitir nítidamente el territorio del saber, ordena el conocimiento de acuerdo con un progreso explícito, provee criterios explícitos, remueve dudas y anuncia jerarquías. El libro proporciona al niño un índice inmediato de su progreso. En tal sentido, la autoridad territorializada proporciona una fuente pedagógica que evita la dependencia exclusiva del estudiante hacia la persona del maestro. Ciertamente, una vez que el niño puede leer y escribir puede liberarse del veredicto discrecional del profesor. Esta independencia se ve incrementada hoy con el enorme acceso a la información derivado de los medios tecnológicos.

Lo contrario a la autoridad territorializada o visible, es la autoridad invisible (o pedagogía invisible, en términos de Bernstein). En la invisible los criterios son difusos y no están sujetos a mediciones precisas. El programa de curso, que debería explicitar los contenidos y los modos de evaluación, suele ser menospreciado por la autoridad invisible pues considera que ellos coartan la libertad del estudiante y dañan su identidad. En esta misma línea, Bernstein (1993) observa que en la pedagogía invisible el libro suele ser desplazado por temor a que el estudiante se socialice y pierda su identidad original. Pese al anhelo de libertad que pregona esta pedagogía, Bernstein (1993) visualiza que el control de ella hacia el estudiante se vuelve implícito y puede llegar a ser más feroz de lo que se cree. Ciertamente, al ser la evaluación en las pedagogías invisibles algo difuso, que solo el profesor conoce y está referido a una especie de “identidad original”, se transforma entonces en una calificación total del estudiante, corriendo el riesgo de levantar veredictos acerca de la “calidad de la persona del alumno”. Este juicio radical manifiesta y agudiza el poder del profesor: solo él conoce (o intuye) el significado de “calidad de la persona”, solo él puede juzgar quien es “mejor persona”. Por tanto, la familia y la comunidad educativa pueden quedar marginadas del proceso educativo o, incluso, constituirse para el profesor en un estorbo. Como se aprecia, en la pedagogía invisible se constituye una autoridad invisible, que es altamente radical y feroz en sus veredictos, y que privatiza las relaciones entre profesor y alumno.



Los riesgos que observa Bersntein en la pedagogía –autoridad- invisible son plenamente pertinentes para el actual estado de la educación latinoamericana. En las últimas décadas, los países de la región acometieron profundas reformas educativas y curriculares, que tuvieron como patrón común la descentralización escolar en la perspectiva que ello iba a garantizar una educación más igualitaria y accesible a todos los estudiantes (Aikman, 2000; Arnove, Franz, Mollis & Torres, 1999; Rodriguez, 2011). Asociadas a estas reformas, América Latina fue invadida por una profusa literatura que identificaba al constructivismo como la “pedagogía oficial de la reforma” (Coll, 1991; Coll, 1995; Rodriguez, 2011). Esta literatura, que fue consumida sin mucha crítica, se trasformó rápidamente en eslóganes que tentaban a los profesores a reducir su autoridad en el aula: se planteaba que el estudiante podía construir su propio aprendizaje de manera autónoma y que las pedagogías debían estar centradas en los intereses de los jóvenes. Estos eslóganes ayudaron a la expansión de la pedagogía invisible en América Latina. Ciertamente, el interés manifiesto de muchos profesores latinamericanos fue el alcanzar una educación más democrática otorgando mayor libertad a los estudiantes y despreciando las prescripciones curriculares. En este contexto, las dificultades que observa Bernstein (1993) pueden ser muy relevantes para la educación latinoamericana. Los eslóganes pedagógicos que se comunican en América Latina pueden conducir a los profesores a restarse de la acción educativa, dejando a los estudiantes, especialmente los de menor capital cultural, desamparados a su propia suerte. De aquí que es necesario valorar la dimensión pública y visible de la autoridad pedagógica. Mientras más territorializada la autoridad en un espacio público, más se resguardada estará la dignidad del joven; solo así el estudiante dejará de ser objeto de juicio radicales por parte del profesor o abandonado a su propia suerte. En otras palabras, la visibilidad o territorialización de la autoridad del profesor puede constituirse en una dimensión que evite los excesos de la pedagogía invisible: el retiro del profesor que solo emite juicios personales desde la distancia

1.3. Una autoridad pedagógica justa



La tercera dimensión de la autoridad pedagógica refiere justamente a la calificación de la dignidad del estudiante que recién se hacía referencia.

En el año 2004 François Dubet, sociólogo de la educación francés, escribe el sugerente libro titulado “La Escuela de las oportunidades, ¿Qué es la escuela justa?” En éste identifica que los estudiantes actuales no rechazan las notas y las calificaciones; por el contrario, creen tanto o más en ellas que los propios profesores. Los estudiantes son muy sensibles a los juicios sobre sus desempeños; tanto que ellos llegan a leerse como juicios sobre sus propias personas. Incluso, pueden tender a ajustarse a estas calificaciones: el vencido de la carrera escolar se experimenta como un invalidado, negado y despreciado.

En este contexto, una de las mayores injusticias que se presenta en el medio educativo el deslizar la calificación escolar a la esfera de la dignidad del alumno; o dicho de otro modo, el transformar juicios sobre los rendimientos escolares en juicios sobre el valor de las personas: “Si tu trabajo escolar es malo, tú también eres malo”.

François Dubet (2004) postula que la escuela justa es precisamente aquella que logra evitar que las jerarquías escolares contaminen la dignidad de los niños. Asociado a la autoridad del profesor, se puede postular que un profesor justo es aquel que jerarquiza desempeños y, al mismo tiempo, resguarda la igualdad en dignidad de todos sus estudiantes.

Esta dimensión es altamente pertinente para la educación latinoamericana, que suele equiparar el desempeño escolar a la “calidad humana”. Ciertamente, las pedagogías invisibles han contribuido al respecto, pero también lo han hecho los discursos políticos que postulan una meritocracia extrema en el medio escolar. Este discurso sostiene la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades a todos para que sea sólo el mérito escolar el que genere desigualdades justas. La escuela meritocrática se presenta como un lugar donde las oportunidades están disponibles para todos, y sólo el trabajo y esfuerzo escolar son los responsables de las distintas posiciones sociales que alcanza cada persona.



Actualmente el discurso meritocrático se ha llevado a tal extremo que algunos incluso estiman que es justo que quien obtenga éxito escolar sea premiado en todo sentido, obteniendo también todos los honores y riquezas. Y a su vez, se estima que es legítimo que quien obtenga las peores calificaciones, sea también despreciado y se le arrebatase incluso lo poco que tiene. De este modo, la meritocracia extrema llega a equiparar el éxito escolar con las distintas esferas del estudiante, incluso con el respeto que le debe la sociedad. Sin embargo, ¿es justo que las desigualdades escolares provoquen una desigualdad en la calidad humana de los estudiantes?

En una región que ha sufrido históricamente de nepotismo, de una fuerte reproducción social desde la cuna y donde poco se ha valorado el esfuerzo individual, posiblemente la meritocracia escolar se presenta como un mundo mejor (y algo de ello puede tener). Sin embargo, el discurso extremo, descrito anteriormente, puede generar nuevas crueldades para la educación latinoamericana; esto es que el “perdedor” sea más humillado aún y se lo deje abandonado a su suerte. En tal contexto, se hace necesario que emerja una autoridad pedagógica que no solo elabore juicios escolares certeros (públicos y territorializados en un saber), sino también que evite que el juicio escolar se refiera a la dignidad del estudiante. En esta perspectiva, se hace necesario que la autoridad pedagógica posea un fundamento ético acerca de la igualdad en respeto y dignidad que poseen todos los estudiantes, independiente de sus desigualdades escolares.

2. Conclusión

Actualmente, más de alguien podría plantear que ya no es necesario, ni posible, que el profesor se constituya en una autoridad en el aula. Sin embargo, ¿se puede educar sin autoridad?

Difícil es concebir una acción educativa sin autoridad. La necesidad de la autoridad en la educación ha sido relevada desde diversas tradiciones. Uno de los primeros fue Platón, en la República, que advierte que los principios de igualdad y libertad, propios de la relación democrática, no necesariamente deben aplicarse a otros ámbitos como



los de la familia y la educación. De hacerlo, se podría instalar un temor paralizante en los padres y maestros por parecer despóticos, cediendo así el interés mayor por la verdad, lo justo y lo bello (Platón, 1991).

Por su parte Kant (2003) aborda la necesidad de la autoridad en su trabajo sobre la educación moral. Plantea una suerte de paradoja educativa: se requiere de la obediencia a una autoridad para lograr la autonomía personal, muy especialmente durante el proceso educativo de la niñez y juventud. Pero, ¿cómo lograr la autonomía mediante la obediencia? ¿Cómo pasar de la obediencia a otro (autoridad) a la obediencia a sí mismo (autonomía)? Kant no pone en cuestión la necesidad de la autoridad en la educación, pero sí pone en evidencias las tensiones entre autoridad y autonomía.

Las tesis de Hanna Arendt (1996), sobre la autoridad sigue en parte la línea platónica de argumentación. La autoridad sería necesaria en la educación porque estaría en la propia naturaleza educativa dar cuenta del pasado y la tradición a los que recién se incorporan al mundo social con el fin de que ellos se puedan hacer cargo de éste en el futuro (1996). Por lo mismo, sostiene que es necesario distinguir entre los ámbitos políticos y los pre políticos de la familia y la escuela, y no expandir la lógica igualitaria a todos los ámbitos de la vida.

Siguiendo a Arendt (1996) se puede afirmar que el problema educativo actual no es tanto si se ejerce o no autoridad, sino más bien qué tipo de autoridad se debe ejercer. Las formas tradicionales de concebirla y construirla no responden a los actuales contextos socioeducativos por lo cual se requiere repensarla en dialogo con las demandas actuales. Ciertamente, en la sociedad tradicional (siguiendo las categorías de Max Weber; 1983), la construcción de la autoridad no constituyó un problema especial pues ésta era garantizada por las instituciones sociales y el peso de tradición y la religión. Sin embargo, el advenimiento de la modernidad ha significado el “desencantamiento de los fundamentos de la autoridad”. En esta línea, Martuccelli (2009) señala que actualmente la autoridad constituye un problema general, pues el ingreso a una sociedad secularizada y democrática implica el fin del orden social



heredado y el sustento de la autoridad en valores divinos. De aquí que las preguntas acerca de la construcción de la autoridad sacuden permanentemente a la educación actual; ¿Cómo ejercer la autoridad pedagógica en la educación actual? ¿Qué se puede y qué se debe exigir a los estudiantes? ¿Cómo los profesores pueden expresar sus demandas de tal forma que sean aceptadas por los alumnos?

Abordar estas preguntas requiere hacerlo en diálogo con los cambios socioculturales que afectan a la educación latinoamericana. Este artículo ha planteado tres. El primero, se refiere a la masificación de la escolarización que trae como consecuencia la diversificación de metas o razones para ir a la escuela, poniéndose así en tensión la relevancia de las demandas que realizan profesores a sus alumnos y, por lo mismo, poniendo en tensión las razones para seguirlas. El segundo cambio se vincula con el uso de los actuales medios de comunicación e información de acceso público, y de uso privilegiado por parte de los jóvenes, con sus estructuras de comunicación centradas en la imagen y el lenguaje oral no argumentativo, situación que choca radicalmente con las formas de comunicación tradicionales que suelen ser unidireccionales, donde el profesor es sinónimo del conocimiento letrado. El tercer cambio refiere a los procesos crecientes de empoderamiento de los jóvenes que hacen inviable la aceptación de cualquier asimetría injustificada entre sujetos, situando las bases de cualquier relación en el respeto mutuo, lo que plantea cómo o en qué ámbitos se pueden justificar el establecimiento de jerarquías y asimetrías.

Estos cambios socioculturales demandan nuevas dimensiones en la construcción de la autoridad pedagógica actual. En primer lugar, se requiere que la autoridad adquiriera una dimensión pública; es decir, abierta al escrutinio de la comunidad y que posibilite que el estudiante acceda a diversos mundos. En lo central, esta dimensión se orienta a evitar que la escuela siga el modelo familiar para estructurar la formación de tal modo que los jóvenes puedan experimentar la diversidad de perspectivas sobre el mundo y no una sola. Implica orientar el ejercicio del profesor como una autoridad pública que encarna un rol asignado por un proyecto colectivo, evitando así el abuso y otorgando al profesor una nueva fuente de legitimidad: la deliberación y el escrutinio que



acontece en el espacio público. Esta dimensión hace sentido especialmente en vista de masificación de la educación secundaria latinoamericana, donde el mayor aumento exige mayor inclusión de parte de los profesores, en una educación que se pone pública al servicio de todos, y no de algunos como fue la tradición.

Como segunda dimensión, se requiere que la autoridad se construya en un territorio público. Esta dimensión consiste en hacer visible tanto los objetivos educativos como los criterios de satisfacción de éstos, permitiendo que los estudiantes puedan juzgar por sí mismos acerca de sus logros y no dependan del juicio oculto del profesorado. Se trata de delimitar el control del maestro, estableciendo criterios y marcos explícitos, tal como lo demandan las sociedades democráticas modernas y los propios jóvenes a través de su forma de empoderamiento político. Construir la autoridad desde un territorio público también hace sentido a los nuevos acercamientos al conocimiento que presentan los jóvenes. En efecto, éste se presenta como un saber abierto y visible, que se puede participar desde diversos códigos, y que no queda reducido al arbitrio del profesor.

La tercera dimensión refiere a la necesidad de una autoridad justa, la que consiste en que el profesor es capaz de jerarquizar niveles de desempeño resguardando la igualdad de la dignidad de los estudiantes. La dimensión ética, entendida desde la justicia, ofrece una poderosa fuente de legitimidad a la autoridad del profesor pues permite un criterio específico de justificación de las asimetrías partiendo de la igualdad básica entre las personas involucradas. Esta dimensión responde significativamente la necesidad reconocimiento de las nuevas generaciones: todos son igualmente dignos.

En síntesis, la autoridad pedagógica actual debe dialogar con las nuevas condiciones socioculturales que se presentan en la educación latinoamericana. En esta línea, es necesario que se comprometa con una educación para todos, en diálogo con la masificación escolar; es necesario que se ubique en el territorio de un saber públicamente visible, evitando formas de control implícitas; y es necesario que se comprometa con la igualdad en dignidad de todos los estudiantes, en dialogo con el



3er Congreso Latinoamericano
de Filosofía de la Educación



FFYL · UNAM · ALFE

respeto que se debe a todos los estudiantes y que ellos también reclaman.



Bibliografía

- Aikman, S. (2000). Bolivia. En D. Coulby, R. Cowen & C. Jones (Eds.), *World Yearbook of Education 2000: Education in Times of Transition*. (pp. 22-39). London, United Kingdom: Kogan Page.
- Arnové, R., Franz, S., Mollis, M. & Torres, C. A. (1999). Education in Latin America at the end of the 1990s. En R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 305-328). Lanza, USA: Rowan & Littlefield Publishers.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 679-704.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- CIDE. (2010). *VII Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum* (5ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.



- Dubet, F., Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata
- Flores, L., Garcia, M. (2007). *Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa*. Santiago de Chile: FONDECYT.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Paris: Erès.
- Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel
- Frigerio, G. (1995). *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Martuccelli, M. (2009). *La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción*. *Diversia* 1, 99-128.
- Platón. (1991). *La República*. Madrid: Alianza.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion.
- Rodriguez, E. (2011). *Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta*. *Revista de Educación*, 356, 83-105
- Ruffinelli, A. (2012). *Formación inicial y demandas del ejercicio docente, ¿en qué persiste el desajuste?* Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Simone, R. (2001) *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Santillana.
- Tedesco, J., Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Ministerio da Educação.



UNESCO. (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO. (2010). Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: REALC/UNESCO.

Weber, M. (1983). Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva. Ciudad de México: FCE.

Zamora, G., Pérez, G. (2012). Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Cultura y Educación*, 24(2), 243-256