

Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad

The Transformations of Teachers as Authorities in Search of a New Legitimacy

Alicia Esther Tallone

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Sin duda, las condiciones históricas actuales hacen que al docente le resulte particularmente difícil situarse en el punto justo entre el autoritarismo y la ausencia de autoridad. Muchas de las situaciones cotidianas ponen de manifiesto un cambio respecto al consenso social que otorgaba al docente, de manera incuestionable, la función de autoridad. Por el contrario, nos encontramos muy a menudo con que su lugar como autoridad legítima, esto es, como persona reconocida dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto, se ve sometido a un constante ejercicio de legitimación. El desafío de construir un vínculo necesariamente asimétrico que pueda dar lugar tanto a la instalación de la relación pedagógica como a la libertad del otro no es una cuestión de fácil resolución. Se trata de un problema complejo en el que intervienen múltiples factores, muchos de los cuales exceden la configuración escolar aunque la impliquen. Entre ellos, abordaremos la incidencia que tienen las transformaciones del papel del adulto, el surgimiento de nuevas subjetividades adolescentes y el predominio de algunos valores en la construcción de la legitimidad de la autoridad en el contexto actual de crisis de los supuestos de la modernidad. Estas transformaciones hacen evidente que el modo tradicional de construcción de la autoridad está en entredicho y que debemos elaborar otras formas de concebirla, más acordes con las necesidades de la escuela y de la realidad. En este marco, pensar en indicaciones abstractas que respondan a una manera de construcción única al margen del contexto escolar en que vive cada institución no es una tarea realista ni productiva. De todas maneras, no es posible pensar esta relación sobre la base de esfuerzos individuales aislados y al margen de un trabajo institucional de la escuela y de todo lo que esta instituye.

Palabras clave: autoridad, legitimidad, rol docente, subjetividad adolescente, valores actuales.

Abstract

Current historical conditions certainly make it particularly difficult for teachers to find the sweet spot between authoritarianism and the absence of authority. Many everyday situations illustrate how social consensus, which used to place teachers unquestionably in a position of authority, have changed. Teachers are now very often called upon continually to justify their place as a legitimate authority, i.e., someone who is recognized within the norms and values accepted by all. The challenge of the teacher is the challenge of building a link that, a) is of necessity asymmetrical, and b) affords a way of establishing a pedagogical relationship while allowing the freedom of the other. This is not an easily resolved issue; it is a complex problem involving many factors, many of which reach beyond the school setting, although the school setting may well be involved.

This paper concerns such factors. It addresses the impact of changes in the role of the adult, the emergence of new, adolescent subjectivities and the prevalence of certain values in building the legitimacy of authority in today's context, where the tenets of modernity are in crisis. These transformations make it clear that the traditional way of building authority is on shaky ground, and other forms of conceiving authority, more in tune with the needs of schools and today's reality, must be created. In this context, it is neither realistic nor productive to devote thought to abstract guidelines and a single blueprint designed outside the context of each school. Still, the relationship at issue cannot be considered on the basis of isolated, individual efforts made outside the institutional work of the school and all that it establishes.

Keywords: authority, legitimacy, teacher roles, adolescent subjectivity, current values.

La autoridad en un contexto de transformación social

Vivimos una época de agotamiento de un modelo y de una forma de comprensión del mundo, son tiempos de transformaciones profundas. Las instituciones que proporcionaban modelos probados a los que recurrían las personas para orientar su conducta -como lo manifestaban Berger y Luckmann (1997, p. 85)- vieron socavada su influencia por el pluralismo moderno. La vida, la sociedad, la identidad, las relaciones personales se problematizan cada vez más según las distintas interpretaciones, pues ninguna de ellas puede aceptarse como única, verdadera o incuestionable. Todo cuanto podía resultar evidente se ha vuelto incierto y problemático (Dubet, 2006, p. 21). Esto genera nuevos núcleos de tensión, de tal forma que los términos que empleamos para comprendemos a nosotros mismos, a nuestros semejantes y a la sociedad aparecen como conceptos densos que obedecen, precisamente, a unos procesos

cuya complejidad va en aumento y que tan distintivos son de nuestro tiempo. En efecto, uno de estos términos densos es el de autoridad docente.

Es un hecho constatado que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y hoy debemos elaborar otras formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad actual. La sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito, por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de la persona nombrada. Tanto es así que el maestro gozaba de una consideración especial (Tenti Fanfani, 2010). Ahora, gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos; las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles ese mínimo de credibilidad, ya que ellas mismas se encuentran debilitadas.

El contexto actual presenta, pues, un escenario en el que las condiciones en que se asentaba la autoridad se encuentran socavadas. Esta situación ha llevado a numerosas reflexiones de amplio espectro que van desde aquellos estudios más conservadores que propugnan una restauración de cierto orden, en el cual encuentran su lugar términos como «mandar», «disciplinar», «atemorizar», hasta un dudoso progresismo que, con pretextos ingenuamente igualitaristas o 'democratizadores', intentan borrar o rodear de connotación peyorativa la idea de autoridad (Noel, 2007). Entre uno y otro, se halla la autoridad entendida como acompañamiento, como protección; noción que da cuenta de su sentido etimológico: 'hacer crecer' (del latín *autoritas*, que a su vez deriva de *auctor-augere*, 'hacer crecer'). De acuerdo con esta visión, para que sea posible una transmisión medianamente exitosa se requiere antes alguna clase de autoridad efectiva. «No es posible renunciar a ejercer la autoridad porque el acto educativo implica un acto de autoridad. Educar demanda asumir un lugar asimétrico». (Consejo Federal de Educación, 2008). Una asimetría fundada en una relación desigual con el saber, las responsabilidades y las experiencias.

La crisis de la legitimidad en la vida escolar actual

Hoy en la escuela nos encontramos con infinidad de situaciones de diversa índole, pero cuando se trata de buscar la causa de las situaciones conflictivas que ocurren en la vida cotidiana de la escuela –tanto en el ámbito pedagógico como en el de la

convivencia- las acusaciones apuntan a la pérdida o ausencia de autoridad. De hecho, la mayoría de los diagnósticos sobre la situación de la educación aluden a esta crisis como uno de sus elementos definitorios. También se repiten en los medios de comunicación los episodios de cuestionamiento a los docentes y, más en general, a todos los adultos que trabajan en la escuela, frente al escaso lugar que ocupa la difusión de situaciones en las que el profesor logra los objetivos, revierte situaciones de riesgo o simplemente se convierte en una figura de contención para sus alumnos. En general, estas situaciones comparten la idea de que la crisis de autoridad parece ser la fuente de todos los males, pero también de todas las soluciones.

Esta crisis se puede visualizar como una queja del maestro que plantea que los alumnos no lo escuchan o le niegan la aprobación. También encontramos que muchas veces el mismo maestro es acusado por los padres de no saber hacer valer su autoridad o de excederse en su ejercicio. Cuando aquel reclama su autoridad o quiere ejercerla, se encuentra con que esta demanda es impugnada por los alumnos o padres bajo algunas de las siguientes figuras (Noel, 2008):

- Por falta de méritos, porque «no sabe nada» (impugnación personal).
- Porque se excede en sus competencias: «¿Quién es usted para decirme esto?» (impugnación de la posición).
- Porque se lo acusa de autoritarismo. Se niega consentimiento por razones morales.

Cuando se observan estas situaciones, en las que la persona que debería ejercer la autoridad o bien no lo hace, o bien lo hace de manera insuficiente, o bien intenta ejercerla pero esta no se le reconoce o se le impugna, se impone la pregunta de qué hace posible esa cualidad del vínculo que el docente necesita para ser reconocido por los alumnos, las familias y la sociedad como aquel que tiene legitimidad dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto para ejercer la autoridad.

La noción de «autoridad» en las obras tradicionales del siglo xx

Empezaremos por considerar qué entendieron por autoridad algunos pensadores. Max Weber en su obra póstuma *Economía y sociedad*, de 1922, plantea una idea de autoridad que pone de relieve la relación entre la dominación, la obediencia y la

legitimidad. Distingue entre el poder, como capacidad general de obtener obediencia a una determinada orden, y la autoridad, como poder legítimo.¹ Entre uno y otra hay un salto cualitativo. La existencia de la autoridad, para Weber, supone la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado y este asentimiento o consentimiento de los sometidos a ella se sustenta en una creencia en su legitimidad que, en última instancia, la asienta en el Estado. Frente a la suposición de encontrar obediencia, se abren dos posibilidades: o la adhesión o la oposición; o el consentimiento o el rechazo. La dominación implica a cada instante la posibilidad de su impugnación: la negativa a reconocerla, el riesgo de que pierda su legitimidad (Revault d'Allonnes, 2008, p. 157).

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

Weber no asoció estos tipos de legitimación a momentos históricos; por el contrario, fundó los tres sobre la base de la creencia en la racionalidad legal. Insistió también en que esos tipos puros no se encuentran nunca en la realidad. Al respecto, Revault d'Allonnes señala que analizar la cuestión de la autoridad en Weber implica siempre interrogarse sobre la forma en que se conectan el requerimiento de legitimidad que emana del sistema y la respuesta que se le da en términos de creencia (Revault d'Allonnes, 2008, p. 154).

Kòjeve (2005, p. 35), por su parte, en 1942 sostenía que solo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción real: únicamente se tiene autoridad sobre aquello que puede «reaccionar», es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, la representa. La autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio, por tanto,

⁽¹⁾ En este sentido, es interesante leer la distinción que hace Revault d'Allonnes entre *Herrschaft* ('dominación, autoridad, control imperativo') y *Macht* ('potencia o fuerza, poder de coaccionar').

es activa y no pasiva. Es también un fenómeno esencialmente social, pues debe predicarse en una relación social o, más propiamente, dentro de un tipo de relación social que implica relaciones de dominación que suponen una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. Por eso, es preciso que existan por lo menos dos sujetos.

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

Por eso, para conseguir que se renuncie libremente a esa resistencia, cualquier autoridad humana debe tener una «causa» o una «justificación» para su existencia: una «razón de ser». Las respuestas factibles a cuáles son las causas o justificaciones del reconocimiento de la autoridad llevan a Kòjeve a distinguir cuatro tipos puros, cada uno en correspondencia con una teoría que justifica el porqué de esa autoridad en particular: el *Padre*, al que se hace referencia en la escolástica; el *Amo*, en correspondencia con la teoría hegeliana; el *Jefe*, de acuerdo con la teoría aristotélica, y el *Juez*, de acuerdo con Platón (Kòjeve, 2005, p. 41).

En efecto, cada tipo de autoridad promociona objetivos diferentes y esas distintas razones hacen que los pacientes renuncien también por motivos diferentes (reconocimiento, preservación de la vida, pertenencia a un proyecto, justicia, entre otros). Así, por ejemplo, la autoridad del *Padre* sobre el hijo (o sus variantes: la del viejo, la de la tradición, la del autor) opera como una autoridad de la causa, del origen y de la fuente. La autoridad del *Amo* sobre el esclavo (variantes: la del militar sobre el civil, la del hombre sobre la mujer, la del vencedor sobre el vencido) se funda en la supervivencia. La autoridad del *Jefe*, que, a diferencia de la relación asimétrica entre amo y esclavo, se pone en juego entre hombres socialmente iguales (variantes: la del superior sobre el inferior, la del maestro sobre el alumno) se funda en la pertenencia a un proyecto; por último, la autoridad del *Juez* (y sus variantes: la del árbitro, la del inspector, la del confesor) se basa en su justicia. Las formas concretas representan combinaciones de estos tipos puros. Por último, recuerda Kòjeve: «no hay duda de que la autoridad es un

fenómeno esencialmente humano, lo que quiere decir social e histórico: la autoridad presupone una sociedad (o Estado, en sentido amplio, es decir algo diferente a un rebaño animal, en el que no hay posibilidad de reacción), y la sociedad presupone e implica la historia (y no solo una evolución biológica, natural)» (Kòjeve, 2005, p. 71).

Entonces, si tener autoridad implica contar con el consentimiento, con la aceptación de la dominación por parte de la persona afectada -porque encuentra razones fuertes y valederas para hacerlo-, podemos inferir que la ausencia de autoridad se relaciona con la imposibilidad de construir esas razones. De esto se desprende una pregunta fundamental: ¿qué condiciones harían posible el ejercicio de la autoridad hoy en la escuela?

Factores que intervienen en la construcción de la legitimidad

Abordar hoy la crisis y la construcción de autoridad implica pensar en ambos conceptos en un escenario marcado por el predominio de lo que fluye y cambia sin cesar, dentro de la «licuefacción acelerada de [los] marcos e instituciones sociales» que funcionaron como articuladores de la modernidad, en palabras de Z. Bauman (2005). Muchos autores desarrollan la idea de que, así como la modernidad se caracterizó por su capacidad para disolver ciertos sólidos (las tradiciones religiosas, los antiguos regímenes políticos) y para instaurar otros nuevos (la confianza en la razón, en la ciencia, en el progreso, en la emancipación), nuestra época actual ha disuelto los sólidos de la modernidad sin producir otros nuevos. En una época desencantada, que ya no cree en el progreso de la humanidad, nuestro contexto es líquido, sus instituciones son débiles y solo impera lo que fluye, lo que cambia, lo que no permanece.

Uno de los autores que relaciona la crisis de autoridad con el declive de las instituciones amparadas en los supuestos de la modernidad es F. Dubet (2006, p. 131): «los maestros de escuela ya no pueden creer plenamente en los principios y en los valores que cimentan su oficio; creen porque están obligados a hacerlo: si no creyeran de ese modo, no podrían trabajar [...]. Aunque este deber de esperanza es tanto más difícil de preservar en cuanto colisiona contra la evidencia de los hechos». Por evidencia de los hechos entiende la pérdida de sentido en que está inmersa la escuela, donde todo se convierte en una cuestión de equilibrios, lo cual, a su vez, obliga, de una manera cada vez más intensa, a que el trabajo de los profesores sea una actividad de construcción del oficio.

En este contexto, Hannah Arendt, en un estudio publicado en 1958, tras haber comprobado «un derrumbe más o menos general, más o menos dramático, de todas las autoridades tradicionales» destacaba que «[...] la autoridad se ha desvanecido en el mundo moderno [...]. El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y seriedad es que se ha difundido hacia áreas prepolíticas, como la crianza de los hijos y la educación, en las cuales 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, 1996, p. 101 y ss.).

La autoridad, manifiestamente conmovida en sus propias bases, está llamada a desaparecer. Pero lo único que desaparece es «una forma bien específica de autoridad, que ha transcurrido a través de todo el mundo occidental durante un largo período». Por eso, «tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es la autoridad realmente». La autoridad, para esta autora, es requerida tanto por necesidades naturales, como la dependencia del niño, como por una necesidad política: la continuidad de una civilización constituida, que solo puede ser asegurada si los que nacen son introducidos en un mundo preestablecido, al que nacen como extraños.

Arendt pone de manifiesto que: «Existe 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 de la escuela. 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 [...]». Este pasaje no hace sino mostrar que «aquello que la imagen clásica de la modernidad había puesto en el candelero como un sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas, y progresivamente se transforman las representaciones de la socialización» (Dubet, 2006, p. 62). Es importante agregar que no hay ruptura ni pasaje brutal de un modelo a otro sino más bien una convivencia contradictoria. Los cambios, al solaparse y ocurrir simultáneamente, «no hacen más que evidenciar las manifestaciones de las contradicciones latentes cuando ya no hay suficiente fuerza para cubrirlos o desecharlos» (Dubet, 2006).

Entonces, ¿cómo construir autoridad en estas condiciones? O ¿qué tipo de autoridad se debería construir? ¿Qué lugar tiene en un mundo en movimiento? ¿En qué puede fundarse la autoridad en una época de transición?

Para pensar en estas preguntas, abordaremos las transformaciones del papel del adulto, el surgimiento de las nuevas subjetividades adolescentes y el predominio de algunos valores en la sociedad actual que, en el marco de la crisis de los supuestos de la modernidad y aunque no son los únicos, pueden ayudarnos a cimentar algunas razones para encontrar nuevas formas de autoridad.

Las transformaciones en el papel del adulto

El papel del adulto atraviesa una fuerte crisis que deja sentir sus efectos, especialmente, en el ámbito de la familia y de la escuela. Distintas disciplinas -el psicoanálisis, la sociología y la antropología, entre otras- se aúnan para describir la desintegración de las representaciones tradicionales en las que el adulto era considerado una persona legítima para ostentar el poder y la autoridad y constituirse en garante de una transmisión de saberes y valores avalada por un fuerte consenso social.

Algunos autores sitúan esta transformación en el declive de la sociedad patriarcal, que se vio desafiada por distintos procesos interrelacionados, a partir de la segunda mitad del siglo xx. Entre estos procesos, Castells (1988, p. 120) menciona las variaciones de la economía y del mercado laboral, en estrecha asociación con la apertura de las oportunidades educativas para las mujeres; la transformación tecnológica de la biología, la farmacología y la medicina, que ha permitido un control creciente sobre el embarazo y la reproducción de la especie humana; el impacto del movimiento feminista y su influencia sobre otras minorías que, al desafiar algunos de los cimientos milenarios sobre los que las sociedades se construyeron, tales como la represión sexual y la heterosexualidad obligatoria, debilitaron la norma heterosexual y abrieron la posibilidad de explorar otras formas de relaciones interpersonales, especialmente, en el ámbito familiar. Esto dio lugar a una creciente diversidad que modificó el diseño tradicional de familia y generó en los adultos nuevas maneras de reconocerse como tales; son situaciones que inciden fuertemente en la socialización básica de la que era garante la familia. Se produjo también una rápida difusión de las ideas a través de una proliferación de medios de comunicación que, en ocasiones, chocan con lo que tradicionalmente era de la incumbencia de la autoridad parental. Asimismo, podemos destacar la aparición de una cultura adolescente que pone en cuestión valores fuertemente asentados hasta entonces y en la que los adultos dejaron de ser los modelos.

En este contexto de transformaciones, en el siglo xx, se produjeron fuertes golpes a los ideales de los adultos, a sus apuestas de progreso, a sus ilusiones de futuro y a sus maneras de entender la autoridad asentada en un papel que los ubicaba tanto frente a la sociedad como frente a las nuevas generaciones. Estos cambios les afectaron de muchas maneras, les hicieron dudar y les dejaron sin modelos; fueron cambios que produjeron un doble impacto: sobre ellos mismos como adultos y sobre ellos en relación con los niños y jóvenes. Son cambios que provocaron y provocan un profundo desasosiego y que, frente al miedo a caer en el autoritarismo, les llevaron muchas veces a cuestionar su propia autoridad sobre sus hijos o alumnos.

Esta situación dio lugar a un universo variado en el que aparecieron nuevos tipos de adultos, «[...] con virtudes y defectos, que tomaban lo que querían o podían de lo que se ofrecía como novedoso y lo que quedaba como viejo para criar a sus hijos [...] La vida se fue babelizando. Se creía tener un código y se tenían varios, se suponía que se compartían los mismos valores y, en realidad, no se sabía en la práctica cuáles eran los propios. Así las cosas, transmitir algo a los hijos se hacía cada vez más difícil. Se podía entonces optar por no transmitir nada, por transmitirle lo mismo que las generaciones anteriores, aun cuando esto ya no se adecuara a la realidad que los rodea, o por angustiarse y paralizarse, yendo y viniendo con propuestas contradictorias, generando más confusión en sus hijos». (De Segni, 2002, p. 59).

Entre la nueva libertad y la sensación de orfandad que producía la falta de modelos en los cuales apoyarse, los adultos vivían la novedosa experiencia de ir construyéndose a sí mismos. Esto hace que no se pueda pensar en los adultos como pertenecientes a un conjunto homogéneo. Más bien, lo que destaca son las grandes diferencias entre adultos contemporáneos. Aun así y a riesgo de caer en un cierto esquematismo, parece posible, de acuerdo con la autora citada, detectar algunos tipos dentro de lo que se presenta como un continuo (De Segni, 2002, pp. 61-83). En primer lugar, encontramos adultos que privilegian un papel tradicional y que tratan de atrincherarse en viejas formas de vida e intentan crear islas en las que seguir viviendo ilusoriamente dentro de un mundo conocido; esta situación muestra cada día grietas más profundas y difíciles de desestimar. En segundo lugar, hay otros adultos que tratan de mantenerse sumergidos en los valores de la cultura de los adolescentes, para quienes ser adulto ya no es un ideal, y privilegian la horizontalidad en los vínculos, lo que los convierte, a veces, en personas poco propicias para el establecimiento de límites y normas. Por último, se encuentran aquellos adultos que, aunque no quieren imitar lo que hicieron sus padres o modelos ni tampoco reniegan de su lugar de adultos, muestran continuos conflictos y contradicciones entre ser adulto o no serlo; en este caso, la inseguridad,

la confusión y la incapacidad para ejercer la autoridad son aspectos no resueltos que pueden aparecer en cualquier circunstancia.

Todo este cambio sociológico y cultural que afecta a las diversas versiones del papel adulto les exige, tanto a los padres como a los docentes, que busquen nuevas justificaciones para legitimar su papel, pues este ya no viene garantizado por un consenso social. Ubicados en esta situación inestable y difícil, poder 'autorizar-se' es más complicado aún. Cuando la disyunción entre poder y autoridad opera, el poder no desaparece, sino que tiene plenas posibilidades de ser reducido a un carisma personal agotador y aleatorio «[...] y, como todo trabajo sobre los otros reposa sobre una dimensión de control social, siempre existe el riesgo de poseer demasiado poder, circunstancia percibida como sadismo, o carecer de él, lo cual es evidencia de debilidad [...] [y en ningún caso] cierra la disputa de legalidad y provoca una tensión sorda en las relaciones con los demás» (Dubet, 2006, p. 427). Sabemos que, aunque el carisma personal es importante, no alcanza para sostener una autoridad, cuestión ya señalada por Weber al destacar el aspecto legal racional.

En este marco sería conveniente volver a pensar la relación de autoridad como una dimensión constitutiva del vivir juntos en la que el adulto con responsabilidad sobre otros tiene un lugar especial. Se trata de buscar una autoridad que, más que a obedecer, nos convoque a construir una fuerza de enlace en las condiciones de una modernidad líquida y de una tendencia a la igualación que rechaza cualquier disimetría. Una autoridad que no sea considerada ni como una fuerza omnipotente ni como un logro personal asentado en figuras carismáticas, sino como un ejercicio que propicie la habilitación de nuevas subjetividades que requieren de otros para poder hacerse a sí mismos.

Los adolescentes y una nueva subjetividad

Hannah Arendt considera que corresponde al adulto la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones los valores de una civilización a la que los niños irrumpen como extraños pero cuya continuidad solo puede asegurarse si son introducidos en ella. Por eso, quisiéramos detenernos ahora en aquellos sobre quienes recae esta acción de transmisión, especialmente sobre los que transitan el nivel secundario. Es decir, los jóvenes que, en tanto sujetos sociales, constituyen un universo social

cambiante y discontinuo, y que, en la escuela, están en condiciones de aceptar o impugnar la autoridad, lo cual determina en gran medida el trabajo de los docentes, puesto que dichos jóvenes imponen formas de experiencia, maneras de ser y problemas a los que el docente debe adaptarse y responder. Esos mismos alumnos son los que deben permanecer hoy en la escuela, aun cuando no le encuentren pleno sentido.

Jesús Martín Barbero (2002) se pregunta si hay algo *realmente nuevo* en la juventud actual y, si lo hay, cómo habría que pensarlo sin incluirlo de manera tramposa en esos viejos esquemas nuestros que entendían la diversidad social de la juventud en clases, razas, etnias y regiones. Advierte que hoy no vivimos una época de cambio, sino un cambio de época. La respuesta radica en aceptar la posibilidad de fenómenos 'trans-clasistas' y 'trans-nacionales', que, a su vez, se experimentan siempre en las modalidades y modulaciones que introduce la división social y la diferencia cultural. Barbero se sirve de dos reflexiones orientadoras: las de Margaret Mead, desde la antropología, y los trabajos de Joshua Meyrowitz, basados en los cambios que atraviesan las relaciones entre las formas humanas de comunicar y los modos de ejercer la autoridad.

Margaret Mead, allá por los sesenta escribía: «nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que esta significa [...] Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos porque son ellos los 'actores mejor dotados' para asumir la irreversibilidad de los cambios operados por elementos tales como la mundialización, el desarrollo tecnológico, etc. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde» (Barbero, 2002, p. 8).

Mead indica que en nuestra sociedad conviven tres tipos de cultura (Mead, 1997, pp. 35 y ss.). Llama *posfigurativa* a aquella en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos. Son las culturas de la tradición, sobre la que se funda la autoridad. Asimismo, distingue una cultura *cofigurativa* en la que tanto niños como adultos aprenden de sus iguales; en dicha cultura, además, la conducta de los contemporáneos constituye el modelo de comportamiento; esto permite que los jóvenes, con la complicidad de sus padres, introduzcan algunos cambios en relación con el comportamiento de los abuelos. En pocas palabras: el futuro está anclado en el presente. Finalmente, llama *prefigurativa* a una nueva cultura que emergió a fines de los años sesenta y que se caracteriza por que los pares reemplazan a los padres, por-

que los adultos aprenden de los jóvenes. Para Mead se trata de un momento histórico sin precedentes en el que «los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún incierto» e instauran así una ruptura generacional sin parangón en la historia. Señala que la sociedad está experimentando un nuevo momento cultural y que los jóvenes son los actores mejor dotados para asumir la irreversibilidad de los cambios que se están operando.

Por su parte, Meyrowitz (1992) resalta que *la infancia* comienza a tener existencia social solo a partir del siglo xvii –esto, en gran medida, se debe al declive de la mortalidad infantil y a la aparición de la escuela primaria, en la que el aprendizaje pasa de las *prácticas* a los *libros*–, a diferencia de la Edad Media y el Renacimiento, épocas en las que los niños habían vivido todo el tiempo revueltos con los mayores, revueltos en la casa, en el trabajo, en la taberna y hasta en la cama.

Desde el xvii hasta mediados del siglo xx, el mundo de los adultos había creado unos espacios propios de saber y de comunicación de los cuales mantenía apartados a los niños. Desde mediados del siglo pasado, esa separación se ha disuelto, en gran parte debido a la acción de la televisión que, al transformar los modos de circulación de la información en el hogar, rompe el cortocircuito de los filtros de autoridad parental. Afirma Meyrowitz (1992, p. 447): «Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos [...]. Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos».

Barbero (2002, p. 9) sostiene que la televisión expone cotidianamente a los niños a la hipocresía y la mentira porque no exige un código complejo de acceso, como sí hace el libro, y esto da la posibilidad de romper la separación largamente elaborada respecto del mundo adulto y de sus formas de control. Mientras el libro escondía sus formas de control en la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión obliga a hacer explícita la censura. Y, añade, la relación que la televisión instituye entre los niños y adolescentes con el mundo adulto reconfigurará radicalmente las relaciones que dan forma al *bogar* (y, agregamos, a la escuela).

Explica también que, en este proceso, la televisión no opera por su propio poder sino que cataliza y radicaliza movimientos que estaban previamente en la sociedad, como las nuevas condiciones de vida y de trabajo que han minado la estructura patriarcal de la familia. «Es en ese debilitamiento social de los controles familiares

introducido por la crisis de la familia patriarcal donde se inserta el desordenamiento cultural que refuerza la televisión, pues ella rompe el orden de las secuencias que en forma de etapas/edades organizaban el escalonado proceso del aprendizaje ligado a la lectura y las jerarquías en que este se apoya» (Barbero, 2002, p. 9).

Tanto la radio como la televisión fueron medios que rompieron con las jerarquías en el hogar, al pensar en una audiencia única que podía escuchar o ver lo mismo. Hoy, la segmentación de los públicos va en sentido inverso, pues existen canales y sitios para cada gusto; sin embargo, hay algo que aparece como adquirido: los niños y los jóvenes presentan la misma capacidad para decidir que los adultos (Dussel, y Southwell, 2009, p. 26).

Ahora bien, ¿cómo incide esto hoy en la juventud? Barbero plantea que se percibe una reorganización profunda en los modelos de socialización: «Ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura» (Barbero, 2002, p. 9). Más aun, la novedad no está tanto en relación con sus prácticas disruptivas sino fundamentalmente con la velocidad y capacidad de procesamiento de la información circulante, con su «metabolismo acelerado».

Una segunda consecuencia que señala es tanto la *desterritorialización* que atraviesan las culturas, como el *malestar de la cultura* que experimentan los más jóvenes en su radical replanteamiento de las formas tradicionales de continuidad cultural: más que buscar su nicho entre las culturas ya legitimadas por los mayores, se radicaliza la experiencia de «desanclaje, esto es, el despegue de las relaciones sociales de su contexto local de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales» (Giddens, 1993, p. 33).

Además, hace su aparición una nueva sensibilidad que se constituye a partir de la conexión/desconexión con los aparatos. «En la empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica, que va de la información absorbida por el adolescente en su relación con la televisión a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo» (Barbero, 2002, p. 10).

Por tanto, estamos ante la formación de *comunidades hermenéuticas* que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y ante la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos. Estamos habitando un nuevo *espacio de comunicación* en el que «cuentan» menos los encuentros y las muchedumbres que el *tráfico*, las *conexio-*

nes, los flujos y las redes. Estamos ante nuevos 'modos de estar juntos' y ante nuevos dispositivos de percepción, que se hallan mediados por la televisión, la computadora y, dentro de muy poco, por la imbricación entre la televisión y la informática.

Dentro de este espacio comunicacional, la expansión de las TIC y su desembarco en la intimidad de la escuela se han convertido en un tema de primer orden para los docentes, ya porque se considere que interrumpen el normal trabajo en el aula, ya porque han generado diferentes y novedosas prácticas. Plantear las siguientes preguntas, en un caso u otro, se revela como algo importante: ¿cómo construir autoridad en la escuela cuando el docente ha dejado de ser la *pantalla* que miran los adolescentes? ¿Cómo construir autoridad en una relación en la que la asimetría se desdibuja? ¿Cómo construir modelos que puedan sostener tensiones, paradojas?

Por último, Barbero plantea una segunda dinámica que forma parte del ecosistema comunicativo en que vivimos y se anuda pero lo desborda: es la aparición de un *entorno educacional difuso y descentrado*, por fuera del sistema educativo que aún nos rige y que está basado en la escuela y en el libro. Este sistema disperso y fragmentado puede hacer circular el saber por fuera de los lugares *sagrados* que antes lo ostentaban y de las figuras sociales que lo administraban. La diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, representa uno de los retos más complicados que el mundo de la comunicación y los medios digitales le plantean al sistema educativo, y, en especial, a la recreación de una autoridad, uno de cuyos fundamentos es la transmisión del saber (Barbero, 2002, p. 10).

¿Qué se puede esperar del docente en este marco? En principio, que participe como interlocutor adulto de las problemáticas que viven los jóvenes, inaugurando escenarios y dispositivos de diálogo que den lugar a una relación en la que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa porque el docente se considera parte de esa problemática y no un juez que estigmatiza un mundo, muchas veces por desconocimiento y prejuicios.

La validez de sus saberes de referencia, la confianza, la posibilidad de señalar reglas claras y hacerlas cumplir, la voluntad y el deseo de que los alumnos aprendan son cuestiones que los estudiantes reconocen como base de la autoridad. Aunque ninguna de ellas da fundamento por sí sola a este reconocimiento y aunque sus razones deberán demostrarse cada vez más y ponerse a prueba en el día a día, participar de los problemas de los jóvenes es salir al encuentro de un posible vínculo en el que se instrumenten modos de acompañamiento para habilitar el aprendizaje y crecimiento. No hay seguridad: «Pero hay algunas ventajas: los alumnos no piden respuestas, piden escucha; los alumnos no piden resultados, piden oportunidad; los alumnos reconocen el deseo y la voluntad de sus profesores, y los respetan por ello» (Diker, 2007, p. 6).

¿Cómo incide la nueva jerarquía de valores en la construcción de la autoridad?

Retomaremos la cuestión de la construcción de la autoridad desde otra perspectiva: la de los valores que ayudan a una reformulación y reconstrucción de la autoridad. Sabemos que la cultura en la que está inmersa la escuela se va estructurando a partir de una jerarquía de valores y que es, justamente, esta manera de priorizarlos lo que la caracteriza. También sabemos que la transformación que dichos valores han sufrido en menos de tres décadas es asombrosa. No podría ser de otra manera si seguimos en la línea de desfundamiento, descomposición de elementos y de representaciones que la modernidad tuvo la capacidad de integrar como un todo más o menos coherente.

¿Qué valores tienen una gran presencia en nuestro momento y cuáles importa cultivar? Esta pregunta de Adela Cortina (2010) con respecto a qué valores pueden generar una ciudadanía activa bien nos sirve para apoyarnos en la construcción de la autoridad. Precisamente porque, al ser valores que encontramos en el momento actual, enmarcan la acción de la escuela y el contexto en que se ejerce o no la autoridad y, en este sentido, inciden en las maneras de construir legitimaciones sobre ella y su ejercicio. Cortina (2010, pp.95-107) indica que se puede hablar de unos «valores reactivos», que están presentes en exceso, y de unos «valores proactivos», que son los que importa cultivar. Entre los valores reactivos, aquellos que por su gran presencia hacen más difícil pensar el ejercicio de la autoridad, Cortina identifica el *cortoplacismo*, el consumismo, la responsabilidad liviana, la exterioridad, la competitividad, el gregarismo, el individualismo y la falta de compasión.

La autora señala que el *cortoplacismo* es un rasgo de nuestra época que impera tanto en la toma de decisiones (el mundo de la empresa es un buen ejemplo en el que decidir antes de que lo haga el competidor se presenta como una cuestión de subsistencia) como en la forma de disfrutar de la vida, donde lo más importante es hacerlo en el presente. «La consecuencia del corto plazo es que imposibilita la forja del carácter, que precisa del medio y largo plazo». En consecuencia, ¿qué lugar puede tener la autoridad en un mundo que desdeña el tiempo y la espera?

Decíamos que la autoridad se construye en un vínculo y que, como toda construcción, implica tiempo y es una apuesta hacia el futuro. Al respecto, una alumna comentaba: «Elegí a esta profesora porque enseñó bastante [...] tuve mucho tiempo con ella». En este sentido, una profesora que valore los proyectos de medio y largo plazo y que ayude a lidiar con la frustración, a vivir experiencias de acercamiento, de diálogo, de encuentro y desencuentro con los alumnos y con sus colegas realiza un movimiento contracultural porque respalda valores proactivos que ayudan a validar su ejercicio.

«La nuestra es una época de ética indolora», pues las personas están dispuestas a exigir derechos, pero no a cargar con las responsabilidades correspondientes. La exterioridad es uno de los grandes valores de nuestro tiempo, por eso, se ha perdido la capacidad de reflexión. El valor de la competitividad es la necesidad de tener éxito por encima de otros. ¿Qué lugar tiene la autoridad en un mundo en el cual los derechos no se acompañan de responsabilidades y en el que no hay una reflexión que ayude a pensar y comprender las situaciones?

Adela Cortina señala que el hombre es un animal social, pero que no debería ser un animal gregario. «Ser gregario es, como decía Nietzsche, ser animal de rebaño. El animal de rebaño es el que carece de convicciones propias, el que busca ante todo y sobre todo ser aceptado por el rebaño». Sostiene que todos los seres humanos tienen necesidad de ser aceptados por el grupo, esta es una necesidad psicológica: «pero una cosa es la necesidad de ser aceptado en un grupo y otra bien diferente la necesidad gregaria de buscar el calor del rebaño». En un mundo en el que las convicciones propias son desestimadas, ¿cómo se puede concebir un docente con una autoridad que necesita legitimarse y ser legitimada para actuar frente a otros? Entre los valores reactivos, Cortina también menciona el individualismo. El individualismo es una tendencia que pone el acento en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, y ha sido señalado por algunos autores como el credo de nuestra época y como uno de los fenómenos más importantes de la sociedad occidental. Para comprender su alcance, Rosanvallon y Fitoussi (1997) indican que hay que destacar con claridad su ambivalencia: al tiempo que es un vector de emancipación de los individuos, que incrementa su autonomía y hace de ellos sujetos portadores de derecho, es también un factor de inseguridad, que hace a cada uno más responsable de su porvenir y que obliga a cada sujeto a dar a la vida un sentido no sostenido en algo exterior a sí mismo. Para los autores, esta fase globalmente positiva del individualismo moderno está mostrando cada vez más su lado destructor.

Se puede pensar que esta faz destructora opera contra una legalidad institucional racional al convertir los problemas que son de orden social en individuales, y eso hace que «el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad recaigan únicamente sobre los hombros del individuo» (Bauman, 2002). «El habitante de nuestra moderna sociedad líquida debe amarrar los lazos que prefieran usar como eslabón para ligarse con el resto del mundo humano, basándose en su propio esfuerzo y con la ayuda de sus propias habilidades. Suetos, deben conectarse [...]. Sin embargo, ninguna clase de conexión que pueda llenar el vacío dejado por los antiguos vínculos ausentes tiene garantía de duración» (Bauman, 2005, p. 7). En el terreno escolar, es habitual escuchar el malestar que muchos docentes expresan cuando dicen encontrarse solos. En cierta medida es así,

pues la escuela perdió su autoridad institucional, de la que los docentes eran herederos y por la que eran respetados con independencia de sus características concretas; esta autoridad era muy poderosa y servía de paraguas para la acción del docente. Por eso, el esfuerzo personal era casi innecesario. Hoy, por el contrario, gran parte de la autoridad recae en lo que el propio docente, como persona, pueda hacer. Y como muchas veces lo que necesita hacer excede su ámbito personal, se acerca a la impotencia o a la culpabilidad por no lograr objetivos que deberían ser colectivos y que deberían estar respaldados por instituciones confiables y creíbles.

Retomando a Cortina, quien se muestra de acuerdo con otros autores en que la modernidad es, sin duda, la era del individuo, señala que, junto a esta emergencia del individuo, una forma determinada de entender la libertad está ganando terreno: la libertad como independencia, como no interferencia, lo que se ha llamado la «libertad negativa». Cortina toma de Benjamin Constant la idea de que lo que caracteriza al mundo moderno es que pone en primer lugar la libertad negativa: cada persona tiene derecho a un ámbito en el que actúa sin que nadie esté legitimado para interferir en él. Es, pues, la libertad de actuar en ese ámbito y, a la vez, el derecho a que los demás lo dejen actuar en él. Esta es la forma de libertad que más aprecia el mundo moderno, la que adquiere prioridad sobre las demás formas de entenderla.

¿Por qué habría que sujetarse a una autoridad en un mundo que promociona la libertad? O ¿cómo puede ejercerse la autoridad en un mundo de individuos? Cortina nos da una pista al oponer al individualismo la intersubjetividad como categoría básica real de nuestras sociedades, esto es, el reconocimiento recíproco de sujetos: «como bien decía Hegel, la categoría básica de la sociedad no es el individuo, sino sujetos que se reconocen como personas, que ya están vinculadas entre sí».

A modo de conclusión

La crisis de la autoridad pedagógica tiene un fuerte impacto en el corazón del sistema educativo porque educar implica siempre un ejercicio de autoridad. Si los alumnos no reconocen el lugar del docente como fuente habilitadora para el acceso a los distintos saberes, al margen de que ese saber sea susceptible hoy de ser revisado y corregido, la relación de autoridad no puede funcionar. En consecuencia, tanto la transmisión del legado histórico acumulado por la humanidad a las nuevas generaciones como su recreación por parte de los alumnos se van a ver dificultadas.

La reconstrucción de este vínculo, enmarcado en la transición que determina la crisis de la modernidad, forma parte de un proceso cultural más amplio que excede la escuela. Frente a esto, es poco lo que el docente consigue por sí solo. Reconstruir esta mediación institucional es uno de los grandes desafíos actuales que, por su complejidad, compromete a toda nuestra sociedad. De ahí que no pueda basarse en esfuerzos individuales aislados, al margen de un trabajo institucional de la escuela y de todo lo que ella instituye.

Esta explicación no desatiende la idea de que en la legitimidad de la autoridad está también implicada la fuente personal; es solo que por sí sola no alcanza. Los alumnos siguen reconociendo como valiosas en sus profesores –esa autoridad que se hace esquivar porque, en palabras de Arendt, «tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es realmente»– la capacidad para transmitir el saber, la habilidad para crear confianza mutua, la sabiduría en señalar reglas claras y la capacidad para hacerlas cumplir mediante la instalación de una convivencia respetuosa, así como el modo de relacionarse, la capacidad de escucha y la voluntad y el fuerte deseo de que sus alumnos aprendan.

La situación actual nos convoca como adultos al desafío de dar un nuevo significado a este lugar de autoridad, tras haber admitido que su ejercicio, en la actualidad, implica saber que no está definida claramente. Supone también reconocer a nuestros alumnos como sujetos de derecho y portadores de una nueva subjetividad con sus intereses, deseos, debilidades y potencialidades. Implica reevaluar los valores que queremos promocionar para hacer sostenible, tanto en el plano social como en el personal, una convivencia que contemple el encuentro con el otro en el marco de una cultura de colaboración en el que la autoridad sea respetada, entre otras cosas, porque respeta.

Es momento oportuno para pensar, incluso, qué estamos solicitando cuando reclamamos «autoridad», pues es muy distinto requerir obediencia que demandar reconocimiento. Especialmente, si consideramos que solo es posible asentar el reconocimiento en el respeto y la confianza recíproca; aspectos que, como sabemos, no pueden ser impuestos, sino que se consiguen con el trabajo cotidiano. Tal vez también sea tiempo para dejar de pensar en grandes reformas y comenzar a creer en pequeñas mejoras que se implementen en el propio ejercicio del día a día.

En este marco, pensar en la reconstrucción del vínculo de autoridad a partir de indicaciones abstractas que respondan a una manera única de construcción y que estén al margen del contexto escolar en que vive cada institución no es una tarea realista ni productiva. Por el contrario, si consideramos que el conocimiento profundo de los

alumnos, de los colegas y de la realidad en que está inmersa la escuela, si valoramos la creación de espacios para consensuar criterios y la habilitación para actuar de otro modo, si propiciamos la puesta en marcha de un saber que involucre el deseo del propio docente y el de los alumnos, entonces, estamos avalando realizaciones que nos alejan de las visiones nostálgicas y que posibilitan la construcción de un vínculo en el que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa dentro de las coordenadas sociales y culturales actuales. Sin duda, nos ubica en el comienzo de un camino creíble para encontrar nuevas formas de autorización.

Referencias bibliográficas

- ARENDRT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BAUMAN, Z. (2002). *La modernidad líquida*. México: FCE.
- (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTELLS, M. (1988). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En B. TORO Y A. TALLONE (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI-Fundación SM.
- DE SEGNI, S. (2002). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DIKER, G. (2007). Reporte de investigaciones. *Revista 12 (entes)*, 11.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, I. Y SOUTHWELL, M. (2009). La autoridad docente en cuestión. *El Monitor; Revista del Ministerio de la Nación Argentina*, 20, 26-30.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- KÒJEVE A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MEAD, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- MEYROWITZ, J. (1992). *No sense of Place*. New Hampshire: University of New Hampshire.

- NOEL, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. MIGUEZ (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ROSANVALLON, P. Y FITOUSSI, J. (1997). *La nueva era de la desigualdad*. Buenos Aires: Manantial.

Fuentes electrónicas

- NOEL, G. (2010). *La autoridad en crisis: conflicto y autoridad en escuelas de barrios populares urbanos*. Recuperado el 22 de septiembre de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/aut_crisis_noel.pdf.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre Educación Secundaria en Argentina*. Recuperado el 4 de octubre de 2010, de http://www.oei.es/pdfs/cfe_ed_secundaria.pdf.
- TENTI FANFANI, E. (2010). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Recuperado el 5 de septiembre de 2010, de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.
- BARBERO, M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. *Revista de Cultura de la OEI*. Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.

Dirección de contacto: Alicia Esther Tallone. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Paraguay 1510, C.P. C1061ABD. Buenos Aires, Argentina. E-mail: atallone@oei.org.ar.