



Universidad de la República  
Facultad de Psicología  
Maestría en Psicología y Educación

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología y Educación

**Construcción de sentidos de los docentes  
de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad.  
Estudio en Escuelas de Práctica de Montevideo**

Lic. en Psicología Mariella Minozzo Martínez

Tutora y Directora Académica: Dra. Ana María Araújo

Montevideo, Uruguay  
Setiembre, 2019

**Página de aprobación**

**Facultad de Psicología, Udelar**

**Maestría en Psicología y Educación**

**El tribunal docente integrado por los abajo firmantes, aprueba la Tesis de Investigación:**

**Título:** Construcción de sentidos de los docentes de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad. Estudio en Escuelas de Práctica de Montevideo

**Autora:** Mariella Minozzo Martínez

**Directora de Tesis:** Ana María Araújo

**Puntaje**

.....

**Tribunal**

**Profesor**.....

(Nombre y firma)

**Profesor**.....

(Nombre y firma)

**Profesor**.....

(Nombre y firma)

**Fecha:**.....

*A Virna, mi hija.*

*A Eduardo, mi esposo y compañero.*

## **Agradecimientos**

El recorrido que he transitado involucra a varias personas que me han acompañado desde el inicio hasta el tramo final. Recorrido que partiendo de una inquietud que me convocara en la cotidianeidad de mi ámbito laboral, derivara en interrogantes que me condujeran a una búsqueda desde la investigación. Proceso en el que se ensamblaron estudio, articulación de conocimientos, esfuerzo y una renuncia transitoria a algunos espacios en lo personal. Una progresiva pasión hizo posible que no fuera vivido como postergación sino como descubrimiento cargado de fuerte sentido.

Mi agradecimiento va dirigido a todas las personas que de una y otra forma me acompañaron a lo largo de esta rica experiencia.

A Ana María Araújo, mi tutora, por su generosa disposición en cuanto a tiempos y espacios brindados, y porque su actitud ha sido para mí un modelo de dedicación, pasión y disfrute en el trabajo académico.

A los y las docentes del Programa Fundamentos Interdisciplinarios de la Psicología en la Hipermodernidad, por permitirme participar de sus reuniones y demás instancias, signo de confianza que siempre valoraré.

A las inspectoras de la Jurisdicción de Práctica de ANEP-CEIP Lucila y Mariela, por la confianza depositada en mí y su disposición para brindar lo necesario a efectos de poder llevar a cabo mi trabajo de campo.

A las directoras de las escuelas en las que he llevado a cabo la investigación, por la confianza depositada y los espacios brindados.

A las y los docentes participantes, porque la riqueza de sus aportes me permitió pensar la temática en sus múltiples dimensiones para que este trabajo fuera posible.

A los compañeros y compañeras de maestría, porque la posibilidad siempre abierta de intercambiar inquietudes se tradujo en una presencia permanente y generosa. Entre ellos destaco a Alicia, por su dedicada lectura y sus sugerencias detalladas y oportunas a los avances de mi producción.

A mi amiga Carolina, puntal fundamental por su apoyo en el proceso y porque supo asegurarme desde su propia experiencia que si bien el recorrido no sería fácil valía la pena realizarlo, vaticinando además la culminación de mi trabajo.

A mis compañeras de trabajo Valeria y Nora, por el interés sostenido en mi proceso de investigación y su actitud abierta a la escucha de mis experiencias.

A toda mi familia, entre ellos, a mi esposo, a mi hija y a mi madre, quienes supieron acompañarme, darme sostén emocional y entender que los tiempos dedicados a la maestría fueron necesarios.

A todos ellos: muchas gracias.

Setiembre, 2019

## Índice

Resumen .....	8
Abstract.....	9
Introducción .....	10
Capítulo 1. Fundamentación y antecedentes .....	12
1.1. Fundamentación .....	12
1.2. Antecedentes .....	15
Capítulo 2. Problema, preguntas y objetivos de la investigación .....	21
2.1. Delimitación del problema y preguntas de la investigación .....	21
2.2. Objetivos de la investigación.....	23
Capítulo 3. Marco y desarrollo teórico .....	24
3.1. El concepto de autoridad .....	24
3.2. El concepto de autoridad docente.....	28
3.3. La autoridad docente en su dimensión vincular.....	31
3.4. La crítica antiautoritaria desde el contexto histórico .....	32
3.5. El concepto de construcción de sentido.....	34
3.5.1. Aportes sobre el concepto de subjetividad.....	34
3.5.2. Aportes sobre el concepto de institución.....	36
3.5.3. Aportes sobre la construcción del sujeto psicosocial y los nudos sociopsíquicos .....	38
3.6. De la modernidad a la hipermodernidad .....	44
3.6.1. La modernidad como construcción de un orden social disciplinario .....	45
3.6.1.1. La institución familia como dispositivo de disciplinamiento .....	47
3.6.1.2. La institución escuela como dispositivo de disciplinamiento .....	49
3.6.2. La hipermodernidad como mutación civilizatoria.....	51
3.6.2.1. Nuevas producciones de subjetividad: del “deber ser” disciplinario al “tú puedes” hipermoderno.....	52
3.6.2.2. La institución familia en tiempos de cambio .....	59
3.6.2.3. La institución escuela en tiempos de cambio .....	62
La dilución del sentido moderno de lo escolar .....	62
El cambio subjetivo del docente y del alumno. Redefinición de roles y vínculos.....	63

Capítulo 4. Diseño metodológico .....	68
4.1. Elección de la metodología .....	68
4.2. Herramientas metodológicas .....	69
4.3. Población y campo de la investigación .....	70
4.4. Metodología de análisis del material recabado.....	71
4.5. Trayectoria del trabajo de campo.....	71
4.6. Análisis de la implicancia .....	74
4.7. Consideraciones éticas .....	75
 Capítulo 5. Análisis .....	 77
5.1. Concepto de autoridad docente .....	77
5.1.1. Dimensiones del concepto de autoridad docente.....	77
5.1.2. Modelos de autoridad docente: autoritaria, permisiva o democrática .....	85
5.2. La autoridad como construcción .....	88
5.2.1. La transmisión de modelos de autoridad en los ámbitos familiar y académico.....	89
5.3.2. La reconstrucción de modelos de autoridad docente en el ejercicio del rol .....	95
5.2.3.1. La reconstrucción de un modelo orientado al alumno .....	97
5.2.3.2. La autoridad docente como construcción colectiva .....	103
5.2.3.3. El modelo de autoridad a transmitir en un mundo cambiante.....	105
5.3. Nuevas subjetividades. Transformaciones familiares y del alumno que interpelan al docente .....	108
5.3.1. La interpelación de modelos de infancia .....	108
5.3.1.1. El niño sujeto de derechos.....	110
5.3.1.2. Tiempo, inmediatez e interpelación del modelo de alumno.....	113
5.3.2. La interpelación de modelos de familia .....	117
5.4. Legitimidad del rol docente en el marco de la hipermodernidad.....	125
5.4.1. La dilución del sentido moderno de lo escolar y la interpelación al rol docente.....	126
5.4.2. El cambio comunicacional y tecnológico, y la interpelación al rol docente .....	140
 Capítulo 6. Reflexiones y proyecciones .....	 150
 Referencias bibliográficas.....	 156
 Anexo 1. Guías para entrevistas y grupo de discusión .....	 164
Guía para entrevistas semidirigidas en profundidad con docentes .....	164
Guía para grupo de discusión con docentes.....	165
Guía para entrevistas con informantes calificados .....	166

Anexo 2. Consentimientos informados y notas de información .....	167
Consentimiento Informado para participantes de investigación en entrevistas semidirigidas en profundidad .....	167
Consentimiento Informado para participantes de investigación en grupo de discusión .....	169
Nota de Información a los participantes de la investigación en entrevistas semidirigidas en profundidad .....	171
Nota de Información a los participantes de la investigación en grupo de discusión .....	173

## **Resumen**

La presente tesis se enmarca en el actual tiempo histórico de la hipermodernidad, signado por transformaciones subjetivas y nuevas formas de ser y estar en el mundo en función de los cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos de las últimas décadas. En el actual marco de transformaciones, cambia la escuela en sus encargos sociales modernos, así como la subjetividad de los actores que la habitan. En función de ello, el rol del docente se vería interpelado. Se impone la necesidad de comprender los fenómenos a la luz de los nuevos contextos sociohistóricos. Este estudio investiga, desde la propia subjetividad de los actores, los sentidos que los docentes de educación primaria construyen en relación a la autoridad docente. Se trata de una investigación cualitativa que comprende los fenómenos desde un enfoque psicosocial complejo. El marco epistemológico es el de la sociología clínica, y el marco teórico articula conceptos de las ciencias sociales y el psicoanálisis. El trabajo de campo se realizó en el año 2018 en la zona metropolitana de Montevideo, Uruguay. Del universo de Escuelas de Práctica, se investigó en tres escuelas de un turno. Las herramientas metodológicas que se utilizan para investigar a los docentes de dichos centros son las entrevistas semidirigidas en profundidad y el grupo de discusión. Entre los hallazgos que arroja esta investigación, se destaca que el rol de autoridad es concebido como una construcción que se enmarca en el proceso de cambio que atraviesa la cotidianeidad de las escuelas en la actualidad. Se constata una relación entre la autoridad docente y los modelos de autoridad que ofrecen las familias. La legitimidad del rol docente se ve afectada por cambios que alcanzan tanto a los principios fundacionales que otorgaron sentido a la escuela pública como a los parámetros modernos de transmisión de saber y conocimiento, en la hipermodernidad.

**Palabras clave:** autoridad docente, hipermodernidad, escuela, alumno.

## **Abstract**

This thesis is part of the current historical time of hypermodernity, signified by subjective transformations and new ways of being oneself and being in the world, based on the economic, social, cultural and technological changes of recent decades. In the current framework of transformations, the school changes in its modern social tasks as well as changes the subjectivity of the persons that inhabit it. Depending on this, the role of the teacher would be challenged. The need to understand phenomena is imposed in the light of new sociohistorical contexts. This study investigates from the subjectivity of the actors themselves, the senses that primary school teachers build in relation to the teaching authority. This is qualitative research that encompasses phenomena from a complex psychosocial approach. The epistemological framework is that of Clinical Sociology, and the theoretical framework articulates concepts of Social Sciences and Psychoanalysis. The fieldwork is carried out in 2018 in the metropolitan area of Montevideo, Uruguay. From the Schools of Practice universe, research is being investigated in three one-shift schools. The methodological tools used to examine teachers at these centres are in-depth semi-directed interviews and the discussion group. Among the findings of this research is that: the role of authority is conceived as a construction that is part of the process of change that goes through the daily life of schools today. A relationship is established between the teaching authority and the models of authority offered by families. The legitimacy of the teaching role is affected by changes that reach both the founding principles that gave meaning to the public school, and to the modern parameters of transmission of wisdom and knowledge in hypermodernity.

**Key words:** teaching authority, Hypermodernity , school teaching, student

## Introducción

Este estudio está estructurado en seis capítulos. En el primero se presentan la fundamentación y los antecedentes del tema a investigar: la autoridad docente. La fundamentación que se explicita da cuenta de la relevancia que supone investigar sobre la temática en la actualidad. Se realiza un recorrido en el que se introducen las transformaciones que tienen lugar en el actual tiempo histórico de la hipermodernidad, que configuran nuevos escenarios escolares y ello justifica la importancia de comprender la autoridad docente desde la propia subjetividad de los actores. Los antecedentes que se presentan fueron seleccionados en el entendido de que aportan variadas dimensiones sobre la temática de la investigación. Se trata de estudios realizados a nivel nacional, regional e internacional.

En el segundo capítulo, se delimita el problema a partir del cual surge la motivación que ha llevado a realizar este estudio. El problema traduce las reflexiones que la investigadora elabora a punto de partida de la visualización de algunas situaciones que se configuran hoy en las escuelas. Se trata de aquellas que interpelan a sus actores y dan lugar a la solicitud de apoyos por parte de la institución. A partir del problema planteado, se definen las interrogantes que han permitido orientar el presente estudio. Se detallan, asimismo, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En el tercer capítulo se detalla y desarrolla el marco teórico: se explicitan los fundamentos epistemológicos y los conceptos teóricos en los que se ha basado esta investigación. Se trata de aportes que ofrecen, por un lado, el paradigma que ha guiado el proceso investigativo en todas sus etapas; por otro lado, conceptos que han contribuido a la comprensión del fenómeno o hecho social en su complejidad, desde una articulación disciplinaria y en una dimensión sociohistórica.

En el capítulo cuatro, se detallan los elementos que constituyen el diseño metodológico que se elaboró para la investigación cualitativa que se presenta. Se justifican las elecciones realizadas en el entendido de que permitirían alcanzar los objetivos del estudio desde el paradigma en el que se enmarca. Se explicitan la trayectoria del trabajo de campo, el análisis de la implicancia que en este caso toma en cuenta la pertenencia de la investigadora y de los investigados a la misma inspección del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y las consideraciones éticas que fueron analizadas antes del comienzo del trabajo de campo y dadas a conocer a los entrevistados antes del inicio de su participación.

En el capítulo cinco se desarrolla el análisis de la investigación. El material recabado durante el proceso llevó a la identificación de cuatro categorías de análisis: conceptos de autoridad docente, en los que se expresan las variadas dimensiones y los modelos de autoridad identificados; la autoridad como construcción, que da cuenta de la internalización de modelos de autoridad y su reconstrucción en una dimensión sociohistórica; las nuevas subjetividades, que suponen transformaciones que alcanzan a los actores sociales e interpelan al docente<sup>1</sup> en sus modelos y modos de vincularse; y la legitimidad del rol docente en la hipermodernidad, tiempo en el cual se diluyen los sentidos originarios de lo escolar y tiene lugar un cambio comunicacional y tecnológico, factores ambos que ponen en cuestión la legitimidad del rol y suponen nuevos desafíos al docente.

En el capítulo seis se detallan las reflexiones a las que ha dado lugar este estudio desde el análisis de las categorías y durante el proceso de la investigación. Se concluye que los hallazgos permiten responder a las preguntas que orientaron el trabajo y apoyar los supuestos planteados. Se expresan, asimismo, algunas recomendaciones o proyecciones a futuro que se elaboran a partir de la consideración de que la investigación resulta un aporte científico a ser tenido en cuenta por el conjunto de los actores que desempeñan funciones en educación primaria.

---

<sup>1</sup> Cuando se refiere a “el docente” se está refiriendo también a “la docente”. Se adoptará el mismo criterio para todo el texto.

## Capítulo 1. Fundamentación y antecedentes

### 1.1. Fundamentación

El presente estudio parte de la consideración de que la temática de la autoridad requiere ser comprendida hoy a la luz de los aportes teóricos que dan cuenta de los procesos de cambio que se enmarcan en nuestra sociedad actual. Los cambios a los que en la actualidad nuestra sociedad occidental asiste son de carácter inédito, y dada su dimensión se refiere a ellos en términos de transformación. En el marco de la globalización mundial y las políticas neoliberales tienen lugar nuevas producciones de subjetividad que se manifiestan en otros modos de ser y vincularse. Parafraseando a Rebellato (1998), los modelos neoliberales penetran y moldean el imaginario social, la vida cotidiana y los valores que orientan a los sujetos. De tal modo, la cultura de la globalización produce nuevas subjetividades.

Con la globalización tiene lugar la progresiva pérdida de la función de regulación y control de la sociedad que tuviera el Estado en tiempos modernos, en tanto metainstitución que servía de enlace entre sus instituciones (Lewkowicz, 2004). Sobreviene una primacía del mercado y el consumo como reguladores de los sujetos. Los principales dispositivos estatales de transmisión y preservación del sistema moderno –las instituciones familia y escuela– sufren cambios sustanciales. Algunos de los efectos de la globalización, tales como los avances de la tecnología y la masificación de la información, así como el consumo exacerbado y la creciente pobreza, impactan en las escuelas y decantan en nuevos escenarios escolares.

A su vez, nuevos paradigmas<sup>2</sup> basados en una concepción de igualdad de derechos persiguen una educación para todos, pero atendiendo a las necesidades de cada uno en su singularidad, proceso que comienza en la escuela moderna. Ello implica la sustitución en el aula del alumno por el niño<sup>3</sup>, en la contemplación de la dimensión psicológica. La heterogeneidad de subjetividades a contemplar y las nuevas tareas que asume el docente para dar respuesta a las nuevas demandas complejizan la tarea docente y pautan otros ritmos y manejos del tiempo. Todo ello parece interpelar al docente en sus modelos internalizados y prácticas instituidas, así como en su rol de autoridad.

Desde los discursos tradicionales los docentes y las familias compartían el sentido de la educación como promesa de progreso social y el maestro estaba dotado de prestigio. La

---

<sup>2</sup> El término “paradigma” refiere a una nueva manera de pensar y ver la realidad, lo cual permite entenderla desde otros parámetros y reorganizar las experiencias propias (Rebellato, 1998).

<sup>3</sup> Cuando se refiere a “el alumno” o “el niño”, se está haciendo referencia también a “la alumna” o “la niña”. Se adoptará el mismo criterio a lo largo de todo el trabajo.

autoridad del maestro era carismática, la obediencia trascendía su persona y estaba dada desde lo que el maestro representaba y encarnaba (Dubet, 2007). El concepto de educación estaba asociado a formación, y esta a prácticas de disciplinamiento, ello con el objetivo de constituir al ciudadano como sujeto disciplinario, figura necesaria a la continuidad del sistema económico productivo (Lewkowicz, 2004).

En los tiempos actuales, el sistema económico cambia y las leyes del mercado y del consumo son el marco de constitución del sujeto consumista. Se trata de un tipo subjetivo que se torna figura necesaria a la continuidad del sistema capitalista neoliberal, en tanto liberado de las restricciones normativas limitantes, pero sometido a las tentaciones del consumo en una servidumbre voluntaria (Bauman, 2013). Los nuevos discursos del mercado de la sociedad de consumo y las nuevas formas de ser, asociadas al hedonismo y al individualismo, implican un pasaje de la era disciplinaria a la posdisciplinaria (Han, 2012). Ello resulta en que, con frecuencia, los alumnos llegan a las escuelas con características diversas a aquellas esperables desde parámetros modernos. El concepto de normalidad es interpelado en función de los nuevos modos de habitar la infancia (Corea & Lewkowicz, 1999).

Nuevas modalidades vinculares y nuevos malestares se asocian a la no coincidencia de lo nuevo con los modelos conocidos o esperados, a la vez que la asunción de nuevos roles supone un desdibujamiento respecto a aquellos definidos en tiempos modernos. En consecuencia, el docente se ve interpelado en su rol, y sus prácticas requieren de nuevas respuestas frente a lo inédito. Sin embargo, la coexistencia de modelos modernos y actuales de escuela, pedagogía, infancia o docencia se suponen presentes en el proceso de transición de la escuela fundacional moderna a la escuela que en la actualidad se procura refundar. La incertidumbre, la inmediatez y el cambio permanente de hoy derogan la perspectiva moderna de educación asociada a transmisión de saberes y conocimientos hegemónicos, e imponen un replanteo de los sentidos de la educación así como del rol docente.

En función de lo expresado, se considera que en la actualidad es factible la presencia de desencuentros en el vínculo entre el docente y el alumno, y que ello requiere de un posicionamiento crítico que permita comprender al sujeto en el marco sociohistórico en el que se constituye. Desde la creencia de que son diversos los sentidos atribuidos por los sujetos a la realidad en la que viven –realidad en la cual estos son a la vez actores y productores en el devenir de su existencia (Araújo, 2011)– es que la presente tesis analiza la construcción de sentidos de los docentes con relación a la autoridad docente. El tema elegido, que se focaliza en la mirada de los actores, es considerado en su dimensión de problema actual como un emergente de los nuevos contextos institucionales hipermodernos. Los actores institucionales

están atravesados por las dimensiones históricas, culturales y tecnológicas. En función de ello, los fenómenos que se configuran en las instituciones adoptan en la hipermodernidad una determinada impronta.

La investigación se propone analizar la subjetividad docente a través de la comprensión del concepto que dichos actores construyen sobre la autoridad y cómo lo viven. En este estudio, el concepto de autoridad se entiende como un constructo a ser comprendido en el análisis de los significados subjetivos de los docentes. Sería una construcción que debe ser comprendida en un determinado contexto sociohistórico y cultural, y que, como tal, constituye sus propios modos de producción de subjetividad. Con respecto a la temática de la autoridad docente, esta se analiza a partir del relato de los docentes en función de sus conceptos y vivencias, y pretende ser comprendida a partir de los sentidos que los docentes “construyen” sobre ella.

La dimensión histórica está implícita, puesto que en todo momento y en cada acción, conducta o dicho del sujeto, el pasado, el presente y el futuro están implicados (Pichón-Rivière, 2010).

La comprensión de los fenómenos en una dimensión sociohistórica requiere incluir aspectos tales como los modos civilizatorios asociados al disciplinamiento en la modernidad, para la comprensión de aquellos que en la actualidad están definidos desde los conceptos de sociedad líquida, del rendimiento y del riesgo, propios de los tiempos hipermodernos.

El interés en investigar sobre la temática surge a partir de mi desempeño como psicóloga en escuelas públicas. La identificación de situaciones que desde el discurso de los docentes se entiende que remiten a la autoridad, han despertado la necesidad de problematizar y pensar en las múltiples dimensiones, y, posteriormente, investigar desde la palabra de los docentes. Se entiende que las transformaciones que han tenido lugar en la hipermodernidad requieren de la revisión de modelos y prácticas como camino hacia nuevas redefiniciones. Ello supone identificar los factores que impactan en los escenarios escolares, y orientar su comprensión a partir de una mirada holística.

La investigación se fundamenta en la consideración de que el estudio de los conceptos y vivencias de los docentes con relación a la autoridad permita –en la emergencia de las múltiples dimensiones del tema– la comprensión de modelos internalizados y prácticas cotidianas que sustentan el rol, así como de los vínculos que se establecen entre actores institucionales. Se espera que, en tanto enmarcado en los procesos de transformación de la hipermodernidad, el estudio resulte en una apropiación de sentidos, y que dicha apropiación aporte a la redefinición de vínculos y prácticas. Desde esta perspectiva, investigar sobre la autoridad docente en el marco de los contextos actuales y desde una dimensión psicosocial resulta relevante como

aporte a la comprensión de fenómenos que generan desencuentro y tensión entre actores. Esto posibilita, de ese modo, cuestionar lo instituido y promover movimientos instituyentes (Castoriadis, 2001).

## **1.2. Antecedentes**

Se seleccionan los trabajos que coinciden en la concepción de autoridad docente en términos de crisis<sup>4</sup> o cambio en la actualidad, de su vinculación con los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas, de los cambios subjetivos que implican y de las nuevas modalidades vinculares que se establecen. Los trabajos que se seleccionan comparten dicha mirada del fenómeno. Si bien se enmarcan en diferentes niveles de educación, las diversas dimensiones del tema constituyen aportes. La selección realizada se basa en el marco teórico y epistemológico, que permite articular las dimensiones sociohistóricas para analizar la temática, y en la relevancia de los aportes que arrojan.

De las investigaciones realizadas a nivel nacional, se seleccionan trabajos que, si bien se enmarcan en otros niveles de educación, aportan algunas dimensiones interesantes de la temática. Klein (2011) investiga las tensiones en las relaciones docente-alumno desde la perspectiva de los alumnos, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el centro de formación de profesores de enseñanza secundaria de Montevideo (Uruguay). Del análisis de los datos de investigación surge, por un lado, la importancia de la calidez y lo afectivo como factores que no se contraponen a la figura de autoridad que representa el docente. Agrega, asimismo, que la transmisión de conocimientos desde dicha actitud es contraria a aquella que tiene lugar desde una perspectiva docente-activo, alumno-pasivo. Por otro lado, la presencia en su estudio de tópicos tales como saber escuchar, favorecer la reflexión y respetar al alumno es interpretada por el investigador como evidencia de la presencia de un modelo docente-alumno deficitario y arcaico.

Viscardi (2017) refiere en su trabajo a una investigación realizada en el marco del Programa Convivencia Saludable del Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con estudiantes, docentes y directores de treinta centros educativos. El estudio parte de una problematización vinculada a la presunción de una pérdida de valores y de la presencia de violencia en la educación. Concluye que parte de los conflictos, que incluso devienen en violencia, surgen de la sensación de falta de respeto que se

---

<sup>4</sup> El concepto “crisis” es definido desde la sociología como coyuntura de cambios que genera tensión e incertidumbre. En la investigación, dichos cambios se enmarcan en la transición que va de los modos de organización modernos a los nuevos modos del mundo globalizado de hoy.

siente cuando se percibe que no son respetados los derechos propios. Se refiere con ello a los derechos ciudadanos, a partir de los cuales se espera un trato igualitario, lo cual incluye la posibilidad de expresarse y de participar. Para la autora, se trata de sustituir la matriz disciplinaria y punitiva por una que dé paso a las nuevas culturas juveniles, propiciando así modalidades vinculares que habiliten espacios de diálogo, y una superación de la limitada tarea de dar clase.

Entre las investigaciones en el ámbito regional, el estudio realizado por Batallán (2003), en Argentina, analiza la problemática del poder en la escuela y la conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. El concepto “poder” trasciende las jerarquías del sistema educativo o la gestión escolar, y abarca aspectos referidos a la identidad del trabajo docente y a su eventual protagonismo en la transformación escolar en Argentina. La autora parte de la hipótesis de que el actual estatus cívico-político de la niñez y la asociación entre poder, violencia y dominación que se arraigan en el sentido común escolar representan en la actualidad un conflicto. El estudio permite concluir, por un lado, que la problemática del poder en las escuelas encierra las lógicas contradictorias del trabajo docente y, por otro lado, que existe una aceptación por parte del docente de una complejidad en su labor que excede las responsabilidades asignadas.

Desde una dimensión diferente, Gallo (2010) investiga la relación que existe entre las transformaciones que tuvieron lugar sobre la segunda mitad del siglo XX –las cuales han afectado los vínculos de autoridad entre adultos y niños– y los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela. A tales efectos, analiza el tema desde una perspectiva histórica que se sitúa entre los años cuarenta y ochenta. En este trabajo se recuperan sentidos y experiencias a partir de relatos que dan cuenta de los cambios contextuales que han trastocado las bases sobre las que tradicionalmente se ordenaban las relaciones de autoridad, tanto en el seno familiar como en el escolar. Entre las conclusiones, Gallo destaca que lo que en la actualidad se percibe como “crisis” de la autoridad podría no ser más que la expresión de una transición a nuevas formas de regulación entre generaciones, las que parecen no alcanzar aún la eficacia necesaria.

Otra investigación seleccionada es la de Rosales (2013). Se trata de un análisis exploratorio de los procesos de construcción de la autoridad pedagógica, para lo cual se basa en dos experiencias educativas llevadas a cabo en Argentina con adolescentes de sectores populares. Entre otros aportes, el estudio concluye que los jóvenes no encuentran un sentido concreto por el cual atender, que las palabras del adulto no les resuenan subjetivamente, y que han perdido la capacidad de conectarse con sus propias inquietudes y anhelos. Para el autor, la

autoridad solo existe cuando tiene un sentido concreto para quien la reconoce como tal, puesto que de lo contrario referiría al uso y abuso de un poder desnudo.

Giacobbe y Merino (2015) analizan las opiniones, creencias y valores de los alumnos sobre la autoridad del docente, en una investigación realizada en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Dicho análisis permite vislumbrar la estrecha relación que, en el imaginario estudiantil, une el respeto con la idea de orden y de autoridad. Los autores agregan que a pesar de la visión democrática y participativa de los últimos años, surge la convicción en los alumnos de la necesidad de que la relación asimétrica esté presente, en tanto entienden la autoridad como guía académica y control sobre sus actos. Una de las conclusiones del análisis es que el vínculo de autoridad docente-alumno podría estar en un proceso de transformación. No obstante, la tarea de reconstrucción del sentido de la autoridad no puede ser individual sino que, por el contrario, requiere de un trabajo institucional focalizado en dichos fines. Las expresiones de los alumnos que participaron en la investigación hacen suponer a los autores que, si bien la autoridad del docente se sostiene en la legitimidad de la institución educativa, su ejercicio es producto de una negociación permanente entre las partes de la relación.

Noel (2009) realiza una investigación etnográfica en escuelas públicas de nivel primario de barrios populares urbanos en la Provincia de Buenos Aires. Este estudio analiza la autoridad vinculada a la conflictividad en las escuelas y su relación con las características del entorno. Interesa destacar, de entre las conclusiones a las cuales arriba, el hecho de que los cambios producidos en la subjetividad de los destinatarios de la educación no serían reconocidos por la institución escolar y sus actores, y que la escuela se estaría enfrentando a recibir a un alumno diferente al que espera. Lo expuesto implicaría un fracaso del cual sería responsable la institución escolar, y que se traduciría en impotencia instituyente. El autor se pregunta si esta última es más la consecuencia de una renuncia de la escuela a producir subjetividad que una imposibilidad de hacerlo a causa de los cambios de las condiciones sociohistóricas de producción de subjetividad.

Entre las investigaciones realizadas en Chile, se encuentra el trabajo de Zamora-Poblete y Zerón Rodríguez (2009). Este tiene por objeto analizar el sentido que los docentes atribuyen a la autoridad pedagógica. La población investigada es la de profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. El estudio arroja entre sus resultados que la autoridad está en permanente construcción, que surge en la interacción socioeducativa y no como algo dado, y que está mediada por el saber, el conocimiento y la cultura. Se concluye que para que la autoridad sea reconocida como tal, debe orientarse hacia el aprendizaje del alumno y crear condiciones para su autonomía.

Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015) investigan sobre la fuente de legitimidad de la autoridad de los profesores chilenos desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria pertenecientes a diversos grupos socioeconómicos. A partir del estudio, los autores destacan tres grandes conclusiones. Una de ellas es que los profesores reconocidos por su autoridad son aquellos que enseñan un saber altamente valorado. Otra de las conclusiones es que el reconocimiento de la autoridad del profesor se sostiene en la percepción del respeto mutuo. Por último, concluyen que los estudiantes valoran y reconocen la autoridad que los mueve, por lo que la autoridad pedagógica requiere de la intervención activa del profesor.

Neut Aguayo (2015) realiza una investigación con estudiantes de dos instituciones educativas en la ciudad de Santiago de Chile, a partir de la cual concluye que no se estaría en presencia de una caída de la autoridad en la educación. Por un lado, ello no significa que la autoridad se haya mantenido inalterada y que no haya modificaciones en su estatus, condiciones de emergencia o modos en los cuales se manifiesta, sino que la llamada “crisis de autoridad” estaría refiriendo a la decadencia de un modo de producción y legitimación propio de los tiempos de expansión del sistema escolar y no a una disolución de la autoridad. Por otro lado, la posición o estatus legal del docente no asegura la obediencia voluntaria estudiantil. La fuente de legitimidad que los estudiantes privilegian se ubica por encima de sus credenciales y se centra en las acciones y atributos personales del docente, lo cual contribuye a determinado modo de interacción.

Entre las investigaciones realizadas a nivel internacional, la que llevaron a cabo Duarte y Abreu (2014) en México, con una muestra de profesores y alumnos universitarios, concluye que la autoridad docente consiste en acompañar al alumno a comprender, debatir, criticar, modificar los conocimientos para su aplicación en lo profesional y personal. Se opone a la sumisión porque no implica solo establecer reglas y normas sino promover la reflexión, la formación de juicios y la participación desde un clima de afecto e interés. No se trata de estructurar al alumno o prepararlo, sino de permitirle resolver problemas y tomar decisiones. Supone mantener una actitud cambiante, innovadora e intuitiva.

En lo que se refiere a la noción de autoridad y sus cambios en las últimas décadas, la investigación histórica, sociológica y de psicología social que realiza Cueva (2007) vincula lo que considera un derrumbe de la autoridad con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, con un psicomorfismo de origen estadounidense denominado “cultura del narcisismo”. El autor describe una nueva mentalidad que se caracteriza por el no reconocimiento al mérito, el abandono de la obediencia consentida, el sentido de la justicia, el nihilismo y el desconocimiento de la jerarquía. Hoy la idolatría suplanta a la obediencia consentida y el

carisma a la autoridad. Considera probable que acontecimientos vinculados al autoritarismo y al poder totalitario (tales como el nacional-socialismo alemán) hayan ejercido influencia en la actual confusión entre idolatría de masas y carisma con auténtica autoridad, así como entre autoridad y opresión. Este podría ser uno de los motivos por los cuales se intenta destruir la autoridad desde el anhelo libertario y el reclamo de los derechos individuales, factores que a su vez eclipsan los ideales de igualdad y fraternidad. En tal sentido, considera que la visión psicomórfica de la sociedad suplanta la noción de autoridad desde una comprensión errónea de su significado.

El artículo realizado por Muñoz (2013), sobre las relaciones de autoridad entre profesores y estudiantes recoge material de la revisión bibliográfica enmarcada en una Maestría en Educación en Colombia. La autora destaca la importancia del mutuo reconocimiento en el vínculo docente-alumno, que debe estar presente para que la autoridad del docente sea posible, a la vez que dicha autoridad es reclamada por el alumno. El saber del docente es referido como una de las bases sobre las que se fundan el reconocimiento y la confianza depositada. Del mismo modo, en tiempos de transformaciones culturales y nuevos procesos de socialización y aprendizaje, el sentido del ejercicio docente se funda en la disposición a reconocer los cambios como posibilidad, y no como factor de desconcierto y angustia.

Entre los trabajos realizados en España, se selecciona el de Usategui Basozábal y del Valle Loroño (2009). Estos analizan, desde el discurso de los profesores, el malestar y el desánimo vinculados tanto a la deslegitimación y a la desautorización del docente de parte de la sociedad en su conjunto, como a la pérdida de su autonomía. El estudio resulta un aporte interesante sobre las distintas perspectivas y sentidos que el docente atribuye a dichos fenómenos y las estrategias de afrontamiento a las que recurre.

Otro trabajo de España es el de Durán Vázquez (2010). En él se analiza la crisis de la autoridad que afecta hoy al mundo educativo y se plantea la hipótesis de que está relacionada con los cambios acaecidos en ámbitos tan variados como los de la familia, el trabajo, el consumo, el Estado y el propio ámbito escolar. El autor agrega que el ejercicio de la autoridad quedó sin vínculos institucionales en los que apoyarse. No obstante, afirma que la ausencia de autoridad coexiste con la puesta en práctica de una dominación cada vez más individualista y terapéutica, cuyo propósito, paradójicamente, es liberar a los sujetos.

Con relación al uso de la tecnología en la educación y a los efectos que de ello se derivan, Plaza de la Hoz (2016) investiga la bibliografía reciente sobre las transformaciones que imprime la tecnología a la relación pedagógica y contrasta los resultados con un estudio de campo realizado con profesores. El autor concluye que las tecnologías no anulan la autoridad

del profesor pero requieren nuevas formas en un papel más activo de este como referente cualificado, todo ello desde un enfoque distinto al tradicional, y en un proceso paulatino de adaptación que modifica el sentido de la autoridad. Plantea que un cambio en el docente, desde la responsabilidad en el ejercicio de un rol experimentado favorecedor del uso crítico, emancipador e igualitario de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), supone más autoridad y no menos, si bien esta pasa a ser de tipo demostrativo y no disciplinario.

Los resultados de la revisión de antecedentes permiten concluir que son pocos los trabajos sobre autoridad docente en el campo de la educación primaria, y que estos tienen un objetivo diferente al de esta investigación.

## Capítulo 2. Problema, preguntas y objetivos de la investigación

### 2.1. Delimitación del problema y preguntas de la investigación

Como integrante de uno de los equipos psicosociales del Programa Escuelas Disfrutables (PED)<sup>5</sup>, observamos con frecuencia situaciones de muy diversa índole que podemos llamarle conflictivas (si refieren al desencuentro entre actores), o que generan conflicto al docente (si refiere al conflicto interno entre aspectos propios). Dichas situaciones son descritas por los docentes como de difícil abordaje y fuente de malestar, y son las que los llevan a solicitar la intervención del equipo mencionado. El discurso de los docentes daría cuenta de la presencia de malestar en el trabajo con alumnos que parecen interpelarlos en sus modelos y prácticas. En el informe del año 2018 realizado por el PED, a partir del relevamiento del trabajo de los equipos psicosociales que lo conforman, surge que del total de las situaciones que son derivadas para su intervención, el 20% son aquellas categorizadas como “problemas de conducta”. El total de categorías es 27. En cifras exactas, el total de situaciones en las cuales los equipos psicosociales intervinieron fue 5.643, y 1.147 fueron categorizadas como problemas de conducta (S. Decuadro, comunicación personal, 10 de setiembre de 2019).

Si bien los procesos que inciden en la configuración de tales situaciones encierran sentidos diversos y particulares, todos ellos resultan en la concreta demanda de intervención de actores externos al vínculo alumno-docente, e incluso externos a la propia institución escolar. Desde el momento en el que se entiende que se trabaja con “situaciones” y no con “casos” es que las intervenciones no se orientan a dar respuesta a un pedido concreto, sino que se considera un emergente que permite pensar la intervención desde una mirada compleja. De ese modo, y a partir del intercambio entre actores institucionales, es que el pedido inicial puede ser convertido en demanda.

El término “conducta” es tomado como un analizador que posibilita a la investigadora elaborar múltiples reflexiones y pensar en algunos de los posibles significados que pueden estar asociados al significante. Del mismo modo, ha sido un disparador que ha permitido pensar en varias temáticas posibles a investigar, y desde allí se ha decidido por la temática de este estudio. Es significativa la frecuencia con que el malestar del docente se traduce en un discurso en el que se destaca, como principal factor de preocupación y necesidad de apoyos, la

---

<sup>5</sup>Se trata de un programa nacional del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ANEP, de promoción de derechos y fortalecimiento de los movimientos instituyentes en las instituciones educativas. Comenzó a funcionar en el año 2009 y está conformado por equipos psicosociales que tienen asignadas las escuelas por jurisdicción, e intervienen en escuelas urbanas de todo el país en duplas (psicólogo-trabajador social o psicólogo-psicólogo).

presencia de dificultades en la consecución de la adhesión de algunos de sus alumnos a las normas disciplinarias institucionales. El docente describe estos desencuentros en términos de “falta de límites”, “falta de respeto”, “conducta transgresora y desafiante” de sus alumnos. Dichas descripciones suponen una cierta legalidad incumplida y una autoridad desafiada, e interrogan respecto a modelos, prácticas y vínculos.

Las situaciones referidas que hacen al cotidiano escolar y otras vinculadas a agresiones a docentes que trascienden los muros escolares cobrando una dimensión de acontecimiento que impacta en la sociedad interrogan sobre la valoración social, así como sobre la legitimidad que las familias confieren al docente en su rol de autoridad. Surgen, entonces, preguntas sobre las vivencias de los docentes frente a los cambios, las repercusiones afectivas que resultan de estos y la valoración del propio docente respecto a la legitimidad de su rol de autoridad. El rol del docente tiene por tradición una impronta de autoridad que en la actualidad parece estar desdibujada; por ello, es necesario repensar y cuestionar las prácticas docentes y el vínculo docente-alumno.

Por un lado, ello incluye la revisión de modelos de infancia a la luz de las transformaciones a las que se asiste en la hipermodernidad, a efectos de comprender los factores que inciden en la configuración de nuevas subjetividades y, de esa manera, propender a un encuentro más realista entre actores; por otro lado, conduce a pensar en el rol docente y en los modelos construidos en la historia personal del sujeto, así como en la incidencia de la dimensión del deseo en los ideales parentales y sociales, que actúan como mandatos transmitidos en forma intersubjetiva en el ámbito familiar y en la interacción social. La investigación se realiza en Escuelas de Práctica, en las que, por la doble función docente, las prácticas y los modelos están doblemente interpelados, en tanto transmitidos a futuros formadores.

Esta investigación se propone analizar la subjetividad docente a través de la comprensión de la noción que dichos actores construyen sobre autoridad y cómo la viven. Se parte de los siguientes supuestos: las transformaciones de la hipermodernidad repercuten en los conceptos, sentidos y vivencias del docente con relación a su rol de autoridad; suponen cambios en la subjetividad de los actores sociales y en sus modos de vincularse; a la vez, imprimen cambios en la legitimidad del rol docente en la sociedad.

Las preguntas en las que se enfoca la investigación son las siguientes: ¿cuáles son los conceptos que los docentes de educación primaria tienen de autoridad docente? ¿Cuáles son los sentidos que los docentes construyen sobre autoridad docente? ¿Cuáles son sus vivencias

con relación a la autoridad docente en la actualidad? ¿Qué sentidos construyen los docentes sobre la legitimidad de su rol en la sociedad actual?

## **2.2. Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Investigar los conceptos, sentidos y vivencias del maestro de educación primaria con relación a la autoridad docente.

### **Objetivos específicos**

- I. Investigar cuáles son los conceptos que los docentes de educación primaria elaboran sobre autoridad docente.
- II. Analizar las vivencias de los docentes respecto a la autoridad docente.
- III. Profundizar en la construcción de sentidos otorgados a la autoridad docente.

### **Capítulo 3. Marco y desarrollo teórico**

El marco teórico se desarrolla a partir de conceptos epistemológicos de la sociología clínica, del psicoanálisis y de la hipermodernidad. Los conceptos temáticos que se desarrollan en el trabajo son los de educación y autoridad. De la sociología clínica se toman algunos de sus aportes epistemológicos, tales como los que se refieren a su concepción de sujeto y a su modalidad de investigar desde la subjetividad de los actores sociales. Desde la teoría psicoanalítica se exponen algunos de los procesos psíquicos por los cuales el individuo deviene sujeto a través de identificaciones que tienen lugar en la intersubjetividad, y en articulación con la dimensión social.

De entre las múltiples dimensiones de la educación, este trabajo aborda los conceptos sociohistóricos que refieren tanto a su función de transmisión cultural como a su función socializadora y productora de subjetividad. Fundamentados en el pensamiento complejo y en la articulación disciplinaria, las dimensiones de la autoridad son desarrolladas desde las ciencias sociales y el psicoanálisis, y comprendidas en articulación con las transformaciones de la hipermodernidad. De esta se toman conceptos de autores que analizan dicho tiempo histórico en una articulación entre la sociología, la filosofía y el psicoanálisis, para la comprensión del modo por el cual el contexto sociohistórico, económico, político y cultural se anuda al psiquismo conformando nuevas subjetividades.

#### **3.1. El concepto de autoridad**

La autoridad es un concepto definido desde diversas disciplinas, tales como la sociología, la psicología, el psicoanálisis, la antropología, la filosofía, la educación, lo organizacional y el derecho. Este apartado pretende elaborar un concepto de autoridad en la articulación entre aportes del psicoanálisis y de las ciencias sociales, y en una perspectiva histórica. A partir de una perspectiva compleja, este estudio considera la autoridad como concepto que involucra aspectos sociales, históricos y psíquicos que interactúan entre sí conformando el psiquismo humano. Desde dicha concepción, se entiende que la autoridad es interiorizada a partir de mecanismos psíquicos identificatorios que tienen lugar en una trama vincular intersubjetiva con figuras significativas que, representando autoridad para el sujeto, se erigen en modelos. Se trata de figuras de apego y protección que en las habilitaciones y prohibiciones limitan el solipsismo egocéntrico, e introducen la ley simbólica para la vida social y

cultural. Esta transmisión se continúa por otras figuras significativas a lo largo de la historia del sujeto, todo ello en un contexto sociohistórico en el que el sujeto es producido.

Se entiende la transmisión de modelos de autoridad en forma intergeneracional y en una trama familiar y social. En función de lo expuesto, se concibe la autoridad como fenómeno humano inherente a la conformación del sujeto y, por ende, base de la constitución de la sociedad. A efectos de entender la temática desde un paradigma complejo, se comienza con una definición de autoridad, y se continúa con aportes de algunos autores de las ciencias sociales que ofrecen dimensiones relevantes para este estudio. No obstante, se trata de aspectos que requieren ser complementadas con otros aportes para una comprensión holística de la temática. En función de lo expresado es que en apartados posteriores se expone la dimensión de lo intrapsíquico y lo intersubjetivo para dar cuenta de la internalización de la autoridad como fundamento del psiquismo y de la vida en sociedad.

“Autoridad” es definido por la Real Academia Española (RAE) en sus distintas acepciones como: “poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho”; “potestad, facultad, legitimidad”; “prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”; “persona que ejerce o posee cualquier clase de autoridad”; “solemnidad, aparato” (RAE, 2018, s/p). El concepto involucra poder, legitimidad, competencia, prestigio. Según la RAE, algunas de las acepciones de “poder” son: “tener expedida la facultad o potencia de hacer algo”; “tener facilidad, tiempo o lugar de hacer algo”. “Legitimidad” es “cualidad de legítimo”. “Legítimo” es “conforme a las leyes”, “lícito”; entre sus diversas acepciones (RAE, 2018, s/p). En cuanto a la etimología de la palabra autoridad, proviene del término de origen latino *auctoritas*, que deriva de *auctor* (autor), término cuya raíz es *augere* (aumentar).

Weber (1984) toma el concepto de autoridad como sinónimo de dominación y la concibe vinculada a obediencia, poder y legitimidad. Para el autor, la autoridad sería un poder considerado legítimo por quienes se someten a ella. En toda relación que involucre autoridad debe haber un mínimo de voluntad o interés de obediencia. El concepto de obediencia se expresa en el siguiente párrafo:

Obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal (Weber, 1984, p. 172).

El autor define tres tipos puros de autoridad: en primer lugar, la autoridad legal de carácter racional, que descansa en la creencia en la legalidad de las ordenaciones y el derecho de mando de quien la ejerce; en segundo lugar, la autoridad tradicional, aquella cuya legitimidad descansa en la creencia de las tradiciones a las cuales representa quien la ejerce; por último, en tercer lugar, la autoridad carismática, la cual descansa en la aptitud o característica de alguien, tales como santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona. Estos tres tipos de autoridad no se presentan en la realidad histórica en forma pura.

Para Arendt (1996) la autoridad siempre demanda obediencia, razón por la cual excluye la coacción, la violencia, el uso de la fuerza o la persuasión. La presencia de alguno de dichos factores supone el fracaso de la autoridad. Coincide con Weber (1984) en el reconocimiento de la legitimidad como factor que debe estar presente en la relación de autoridad. Para la autora:

Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable (Arendt, 1996, p. 103).

Según Kojève (2005), “la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (p. 36). Al igual que Arendt (1996) y Weber (1984), el autor plantea que la autoridad excluye el uso de la fuerza, por lo que la presencia de esta última denota su falta. Agrega el autor que, incluso si el agente de la autoridad debe cambiar su comportamiento para que la orden sea cumplida, como en el caso de la discusión o el hecho de llegar a un compromiso, se estaría ante la falta de autoridad. Toda autoridad tiene un carácter legal o legítimo que le es inherente, por lo cual quien reconoce a una autoridad la reconoce por su legitimidad. Negar su legitimidad es no reconocerla y destruirla, razón por la cual no existe autoridad si no es reconocida como tal.

No obstante, la autoridad es perecible, lo que implica un factor de riesgo para quien la ejerce. De ello se desprende que cualquier autoridad humana debe tener una “razón de ser” que la justifique. El autor refiere al poder como poder político (el poder del Estado), y plantea la relación de este con la autoridad. Entre ambos habría una disociación posible, y ello por cuanto el poder solo es legítimo si encarna una autoridad. Puede haber entonces un poder desprovisto

de autoridad y, en ese sentido, no sería necesariamente legítimo. Para Kojève (2005, p. 82), “un Poder que no está basado en la fuerza solo puede estar basado en la Autoridad”.

Con relación al ejercicio del poder, Foucault (1988) plantea que no es violencia ni consenso, sino que se trata de acciones que operan o se inscriben en el comportamiento de sujetos actuantes. Si bien incita, incide, seduce, facilita, dificulta o, de manera extrema, constriñe o prohíbe, siempre supone actuar sobre sujetos actuantes. El poder es menos una confrontación entre adversarios que una cuestión de gobierno. Incluye la dimensión de la libertad por cuanto se ejerce solo entre sujetos libres y en la medida en que lo sean.

A partir de dichos aportes, y tomando los elementos en común, la autoridad puede definirse como la posibilidad que alguien tiene de incidir en otro para que este último actúe de determinada manera. Ello sobre la base de una legitimidad reconocida por ambos y a la que se responde con obediencia sin que medie coacción o persuasión. La relación entre autoridad y poder estaría dada en la legitimidad. No obstante, un poder puede no ser legítimo. En tal caso, este no comportaría autoridad. Si bien para Weber (1984), Kojève (2005) y Arendt (1996) la autoridad excluye la fuerza y la coacción, para Foucault (1988) el ejercicio de poder puede recurrir de forma extrema a constreñir o prohibir. Aun así, la dimensión de la libertad está presente, y ello por cuanto se ejercería sobre sujetos actuantes.

Otras dos dimensiones que se entienden vinculadas a la autoridad son el respeto y el reconocimiento. En su desarrollo sobre el respeto, Sennett (2003) lo diferencia de estatus, prestigio o dignidad. Se trata de considerar a alguien, de modo que cuando se es respetado se es considerado como un ser que forma parte de un mundo común. De allí que la falta de respeto conlleve la invisibilización de la persona y su no consideración. La reciprocidad estaría dada en el respeto mutuo, dimensión que conduce al autor a la noción de la desigualdad.

El respeto deriva de situaciones de igualdad. De tal modo, Sennett (2003) entiende que en las sociedades modernas la desigualdad social comporta una mayor fragilidad en el respeto de los sujetos hacia sí mismos, y conlleva asimetría. La vinculación entre respeto y reconocimiento deriva, para el autor, en que a quien se le falta el respeto tampoco se lo reconoce como ser humano integral.

En relación con la categoría hegeliana del reconocimiento, Honneth (1997) utiliza el concepto para comprender la injusticia y las luchas sociales. Identifica tres esferas de reconocimiento intersubjetivo basado en principios, que son el amor, el derecho y la solidaridad. El reconocimiento por medio del amor deriva en autoconfianza. El que resulta de ser portador de derechos y obligaciones está basado en principios de igualdad y genera respeto por la ley,

responsabilidad moral y autorrespeto. Por último, el de la solidaridad, por el cual se valora el aporte del sujeto a la sociedad con base en ideales colectivos, se vincula a la autoestima.

Los aportes expuestos refieren a las variadas dimensiones de la autoridad, que, además involucra aspectos sociohistóricos y psíquicos; es decir, se entiende que sus formas de expresión son diversas en cada tiempo histórico. En función de ello, este estudio desarrolla las formas que adopta la autoridad en los tiempos históricos de la modernidad y de la hipermodernidad, como marco de transformaciones. Como modo de introducir algunos aspectos a desarrollar en apartados posteriores, se dirá que en la modernidad el Estado, en tanto metainstitución, oficiaba de nexo entre sus instituciones. En ellas, el individuo era producido en sus modos subjetivos de manera tal que el Estado aseguraba su poder de gobierno a través de sus instituciones y en la producción y control del tipo subjetivo disciplinario moderno. En la hipermodernidad, el consumo exacerbado, las comunicaciones masivas y la tecnología creciente que se configuran en la sociedad globalizada debilitan el poder estatal y con ello sus instituciones. El mercado pasa a ser el principal regulador social. El disciplinamiento, como modo de control en la modernidad, coexiste en la hipermodernidad. Bajo una aparente libertad en la diversidad de elección, se imponen al sujeto nuevos modos de control, coacción y autoexigencia. El poder del Estado como autoridad central cohabita con un poder autoimpuesto desde mandatos de consumo y tecnología.

En la actual era tecnológica, los modos de control adoptan la forma virtual y en red del ciber mundo, bajo la forma de un ciberpoder (Han, 2014b). Es así como el disciplinamiento adquiere la forma de un hiperdisciplinamiento. Al respecto, Castells (2006) expresa que el poder como capacidad de imponer conductas está dado hoy en las redes informáticas y sus símbolos, los cuales relaciona a las instituciones y a sus actores a través de íconos. De ese modo, si bien hay poder, no se trata de elites de poder estables, sino de mandatos breves. En la era de la información, la nueva jerarquía social está dada en la cultura y el capital como fuentes de poder.

### **3.2. El concepto de autoridad docente**

Resulta relevante comenzar por algunos aportes sobre los fines de la educación, que expresan su función de transmisión de cultura y dominio de lo instintivo, así como sobre la que refiere a la producción de subjetividad. El concepto de autoridad docente se expone desde una revisión histórica. Es por ello que se menciona el aporte de autores de las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Si bien sus ideas han sido formuladas en el marco del tiempo histórico de la modernidad, y por lo tanto traducen el pensamiento moderno, permiten pensar

las formas que adquiere la autoridad en la actualidad; todo ello en el entendido de que lo actual remite al pasado, por lo que los modelos adquiridos en los marcos sociohistóricos que nos preceden no desaparecen sino que coexisten y operan en los sujetos. Parafraseando a Durkheim (1990), la educación es una acción que ejercen las generaciones adultas con el fin de desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales necesarios para la vida social. Por su parte, Gramsci (1976) expresa que la educación ayuda a cada nueva generación en su lucha contra instintos ligados a lo biológico y a la naturaleza, con el fin de dominarlos y crear al hombre de cada época.

Entre los aportes contemporáneos se destaca el de Berenstein (2004), quien expresa que la educación sería una metodología a partir de la cual la sociedad instituye una determinada subjetividad, que es la que la propia sociedad requiere. A partir de dicha producción de sujetos, estos transmiten valores, ideologías, así como representaciones y modos de pertenecer. A modo de síntesis, se puede decir que la educación es una acción que tiene lugar en una asimetría generacional, cuyo objetivo es lograr el dominio y promover el desarrollo integral así como instituir el tipo de subjetividad requerido por la sociedad de la que se trate.

En cuanto a la función de la educación en la conformación de subjetividades y transmisión de saberes, los aportes de Bauman (2013) dan cuenta de los profundos cambios de la educación en la era consumista y tecnológica. Son tiempos en los cuales cambian los modos de pensamiento en función de la inmediatez que la tecnología genera, así como la vigencia de los conocimientos en la pronta caducidad que la lógica consumista promueve.

En lo que refiere a la autoridad pedagógica, desde las teorías sociológicas tradicionales, para Durkheim (1990), en el entendido de que la educación superpone un ser nuevo por sobre el ser individual y asocial que se es al nacer, los maestros y los padres deben representar el deber. Ellos son los encargados de dar a conocer al niño el deber desde su decir y su actuar. El respeto es el que inspira las voluntades y hace al sometimiento. Al igual que los autores ya mencionados, el autor considera a la autoridad diferente a un acto violento o represivo, y le otorga un ascendente moral. Habría, entonces, dos condiciones que le son inherentes al educador en su rol de autoridad: el carácter como fuente de confianza en el niño, y la convicción del docente de que posee autoridad. Y ello sobre la creencia en su labor y lo trascendental de su cometido. Agrega que libertad y autoridad no son opuestas, sino que se implican por cuanto la libertad es fruto de la autoridad bien entendida. Para el autor, la autoridad del educador debe tender a dotar al niño del dominio sobre sí mismo, sobre la base del deber y la razón. Al

reconocer estos últimos en el educador y estar sometido a ellos, el niño logrará hallarlos en su conciencia, a la cual podrá remitirse.

Por su parte, Weber (1984) equipara la autoridad de los padres y de la escuela por la influencia que ejercen en conformar a la juventud y, de esa forma, a los hombres. Destaca que las formas de lenguaje impuestas como ortodoxas en la escuela ejercen un modo de dominación. Con base en los aportes teóricos de Marx, así como de Durkheim y Weber, Bourdieu y Passeron (1995) expresan que la autoridad pedagógica está vinculada a la función de reproducción e inculcación de la ideología de la clase dominante y sus significados culturales desde la acción escolar. Al inculcar esa cultura, la acción pedagógica perpetúa el orden social<sup>6</sup>, legitima dicha cultura y hace invisibles las relaciones de poder que ello supone, lo que coadyuva a su reproducción. Desde esa perspectiva, la educación supone violencia simbólica. La reproducción se sustenta en la legitimidad de la autoridad pedagógica y esta en el reconocimiento del docente por parte del sistema educativo. De ello resulta que la eficacia simbólica del accionar del profesor derive de la autoridad que le proporciona la institución.

Por su parte, Arendt (1996) considera a la autoridad en las relaciones entre adultos y niños, así como entre profesores y alumnos, como un imperativo natural en la crianza y educación de los niños. Dicha autoridad, que para la autora tiene un carácter prepolítico, deriva de las necesidades inherentes a la indefensión del niño y a la necesidad política de dar continuidad a la civilización establecida. Esta última solo puede perpetuarse en el tránsito de los niños en el mundo preestablecido en el que han nacido.

Si bien el concepto de transmisión asociado a la autoridad pedagógica surge del aporte de los autores, este se expresa de modo diverso. Mientras que dicha transmisión es explicitada por Weber (1984) y Bourdieu y Passeron (1995) como un modo de dominación o, incluso, de violencia simbólica en la perpetuación de las relaciones de poder o del lenguaje ortodoxo, Arendt (1996) otorga a la transmisión de la civilización desde la educación el atributo de ser necesario para dar continuidad a aquella. De acuerdo a dichos aportes, la autoridad pedagógica supone transmisión cultural y asimetría en el vínculo. El concepto podría definirse por su función de transmitir o reproducir, desde la acción educativa, una ideología preestablecida y legitimada socialmente. Colaboraría en la conformación del individuo y en la perpetuación del orden social de la civilización en la que está inmerso. Supone moral y libertad, y tiende al dominio de sí mismo. A su vez, debe su existencia a la legitimidad otorgada al docente en su rol de transmisión.

---

<sup>6</sup> Concepto de las ciencias sociales que refiere a una estructura social, cuya reproducción y perpetuación está asegurada en el marco del funcionamiento jerárquico y normativo de sus instituciones (que establecen su ordenamiento en la regulación de las relaciones y conductas), y en el consenso y conformidad social.

Si bien se desarrollan aspectos de la hipermodernidad en apartados posteriores, se advierte aquí sobre la presencia de cambios en lo que refiere a la autoridad docente en la actualidad. Las instituciones educativas fueron pensadas en sus formas de organización desde las lógicas disciplinarias de sus tiempos fundacionales. Como se desarrollará más adelante, la disciplina formaba parte de una lógica de perpetuación y control institucional. El docente transmitía desde su rol los saberes y valores de la cultura hegemónica. En la hipermodernidad, la tecnología y el consumo imprimen nuevas lógicas que alcanzan a los modos de ser y de existir, así como a los vínculos, modos de transmisión, saberes y roles.

En lo que refiere a la función de transmisión de saberes, Castells (2006) expresa que educación es un concepto diverso al de cualificación. Este último puede quedar obsoleto por el cambio tecnológico. De tal modo, la educación es definida como un proceso en el cual se adquiere la capacidad de redefinir la cualificación necesaria para las tareas, y acceder a fuentes y métodos para adquirirla.

La masa de conocimientos y su rápida caducidad revierten el concepto de saber duradero. El sujeto no es aquel individuo disciplinario que el orden escolar albergaba, y la autoridad docente cambia en la medida en que los actores sociales adoptan nuevos modos subjetivos. Del mismo modo, en la actual era tecnológica ya no opera la transmisión de saberes hegemónicos que fuera base de legitimidad del rol docente en tiempos modernos.

### **3.3. La autoridad docente en su dimensión vincular**

Se hace necesario exponer algunas generalidades sobre la temática del vínculo para la comprensión de las vicisitudes que tienen lugar en el encuentro entre actores institucionales. Desde la psicología social, Pichón-Rivière (2010) entiende el vínculo como un concepto operacional. Refiere a una estructura dentro de la cual se establece una comunicación interpersonal entre un sujeto, un objeto y las mutuas relaciones entre uno y otro, cumpliendo ambos una determinada función; la función que cumple cada parte de la relación se define como rol. El rol es una función particular que siempre se pone en juego en la vida de relación, y es asumido o adjudicado en un interjuego permanente. Se asume un rol diferente en los diversos ámbitos de la vida, en función de la relación que se establece con los otros. La buena comunicación entre sujetos es posible en la mutua asunción del rol adjudicado por el otro; la dificultad en ese sentido daría lugar al malentendido y a la interrupción en la comunicación.

Con base en los aportes de Pichón-Rivière, Berenstein (2004) refiere al vínculo en su dimensión intersubjetiva. Se trata de una estructura inconsciente que liga a dos o más sujetos.

Desde un aporte propio sobre la temática, alude a un espacio extraterritorial o un espacio “entre”, que produce subjetividad. Superando las nociones de Yo, *self* o relación de objeto, el autor introduce el concepto del otro. Refiere a la noción de acontecimiento en alusión a lo nuevo que puede ser generado o no en el encuentro con el otro, y que en tanto espacio significativo modificaría a ambos integrantes de la relación. Desde esa perspectiva, cada vínculo significativo genera sujeto y, de ese modo, suplementa a aquel constituido en la infancia (Berenstein, 2001).

Los aportes permiten pensar en el vínculo alumno-docente como espacio “entre”, que puede o no traducirse en experiencia significativa de cambio en el encuentro. Podría pensarse el desencuentro entre actores como la no asunción de roles adjudicados, como modo posible de configurarse en el marco sociohistórico actual de cambios que alcanzan las dimensiones del relacionamiento humano e interpelan modelos internalizados. Con relación al vínculo que se establece y a las posibilidades de aprender que de él resultan, Bleichmar (2008) expresa que se aprende si se cree en el otro, por lo que está en juego la dimensión de la ética y del modelo que el otro ofrece para ello.

#### **3.4. La crítica antiautoritaria desde el contexto histórico**

Este apartado refiere al modo por el cual sucesos históricos pasados, vividos en el país y en la región, habrían instalado un proceso de rechazo frente a todo modo de autoritarismo e incluso de autoridad en su sentido positivo. Sobre la base de que el sujeto es producto y productor de historia en un proceso dialéctico es que se considera que dichos sucesos ejercen efectos en la subjetividad. Se refiere con ello a las dictaduras militares en Latinoamérica.

En Uruguay, la dictadura cívico-militar abarcó el período desde el golpe de Estado del 27 de junio de 1973 hasta el 1º de marzo de 1985. Se trató de un período dictatorial que impuso un terrorismo de Estado en el que se perpetraron crímenes de lesa humanidad bajo la forma de allanamientos, encarcelamientos, destitución, exilio, desaparición, tortura y muerte. Según plantean Caetano y Rilla (2004), un período de deterioro general marcado por una crisis económica, social y política configuró el escenario del país a comienzos de los años 70.

Durante el año 1973, prácticas represivas del gobierno agudizaron la conflictividad social en un escenario de mayor protagonismo militar. En cuanto a sus alcances en la educación, tuvo lugar un quiebre de procesos educativos que, ya en la década de los 50, estaban enfocados en pedagogías basadas en una concepción de individuo crítico, autocrítico y reflexivo. En ese sentido, podría considerarse la presencia de una ideología que marcó un retroceso de la

liberación moderna a formas incluso anteriores de pensamiento y autoridad. En relación con los efectos de la dictadura, Bleichmar (2008) hace referencia a las nuevas formas de violencia social como nuevas formas subjetivas, y lo articula con la dimensión histórica. La autora analiza los efectos que los sucesos históricos marcados por el autoritarismo en Argentina tuvieron en el sujeto y en la concepción del otro como semejante. Al considerar que en Uruguay se han vivido situaciones históricas similares, los aportes pueden tomarse como referencia para analizar los fenómenos que se configuran a nivel nacional. La autora refiere a la dictadura y a hechos posteriores que, desde el poder y la impunidad, constituyeron formas de violencia que han conducido al resentimiento, la destrucción de la cultura del trabajo y de la ética. Se trata de procesos que se ponen de manifiesto en los vínculos interpersonales y, en ese sentido, se expresan como conflicto en las instituciones familia y escuela.

El respeto por sí mismo y por el otro es definido desde la ética, la cual se basa en el principio del semejante y se manifiesta en el modo en el que se enfrentan las responsabilidades hacia el otro. La cuestión de la ética respecto al semejante se plantea como una disyuntiva entre la decisión de educar en legalidades, basadas en la ética universal kantiana<sup>7</sup> o, por el contrario, en formas acomodaticias. Considera también que la degradación de este principio está en la base de situaciones que desde la política han significado procesos de desubjetivación<sup>8</sup> e impunidad.

Para Fernández (2005), la dictadura militar y el terrorismo de Estado dejaron marcas en las instituciones que aún no pueden ser calibradas en su totalidad. La autora refiere a la incidencia de otras causas que se articulan, tales como las políticas neoliberales, y que inciden en un descreimiento que alcanza a las nociones de libertad y autoridad. El neoliberalismo supone un desfundamiento institucional difícil de teorizar, configura un vaciamiento de los sentidos de la modernidad y produce nuevos universos de significaciones sociales. El prestigio del cual gozaron las instituciones se ve afectado, a la vez que sobreviene un desinvertimiento de lo público, que despoja de sentido al espacio colectivo. Todo esto conlleva un sentimiento de desamparo que conduce a que los alumnos vivan de modo autoritario incluso aquello que no lo es. Este último aspecto refiere a una idea de libertad más psicológica que política, en la que toda reglamentación de deberes y derechos es vista como autoritaria. De tal modo, los reglamentos pierden sentido en las instituciones, por lo que la apropiación colectiva basada en

---

<sup>7</sup> "Imperativo categórico" de actuar de modo que la conducta pueda ser tomada como norma universal y como base de toda ley universal.

<sup>8</sup> Si subjetivación es el proceso por el cual devenimos sujetos, desubjetivación remitiría a un proceso de pérdida. Desde los conceptos de Bleichmar (2008), la desubjetivación sería una devastación dada en la pérdida de la posibilidad de pensarse como sujeto humano, que se asienta en la idea de que el amor a uno mismo está atravesado por el amor de otro.

reglas se sustituye por la apropiación sobre la base de la conveniencia propia. Dicha dimensión se articula con los cambios vinculares que Bleichmar (2008) describe como asociados a las violencias de la dictadura, tales como las formas acomodaticias a las cuales refiere. Se trata de sucesos que en su articulación incidirían en un cambio de las nociones de libertad y de autoridad.

Con relación a los alcances en el sentido del acto de educar, Dussel y Southwell (2009) expresan que los acontecimientos históricos vinculados con la represión abrieron una abstinencia de educar por considerarlo potencialmente autoritario. Esto dejó confuso el lugar de docentes y adultos, y resultó en que la autoridad deba demostrarse cotidianamente para volver a ser legítima. Si bien se refiere a diversos sucesos que en su articulación transforman sentidos, sus efectos siguen estando presentes aun en la actualidad; ello desde el concepto de que lo histórico conforma la subjetividad y su modo de expresión en las diferentes esferas de la vida, a la vez que opera la transmisión de modelos en una trama vincular identificatoria que supone repetición pero también la posibilidad de cambio.

### **3.5. El concepto de construcción de sentido**

La expresión “construcción de sentidos” remite a las nociones de subjetividad, institución y sociedad. Estas serán expuestas a lo largo del estudio por cuanto refieren a la construcción de los significados atribuidos a los objetos del universo simbólico, entendido este como estructura de significados legitimados en la sociedad (Berger & Luckman, 1968). Son conceptos que en su articulación permiten comprender la temática de la autoridad en lo que refiere a sus cambios en la actualidad, los que alcanzan a los sujetos y a las instituciones de la sociedad.

#### **3.5.1. Aportes sobre el concepto de subjetividad**

Para Berger y Luckman (1968), la realidad es una construcción social. Es en la interacción social y en la intersubjetividad que se adquieren los significados de la vida cotidiana, los cuales se constituyen en el significado subjetivo de un mundo coherente. Su objetivación se presenta como la realidad por excelencia, es decir, como el sentido común. Para los autores, la subjetividad es un fenómeno en el que se manifiesta el universo simbólico de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción social.

Para Bleichmar (2005):

La constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trasciende ciertos modelos sociales e históricos (...) La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto en términos de producción y reproducción ideológica, y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares, desde el punto de vista de la historia política (Bleichmar, 2005, p. 46).

Según la autora, la producción de subjetividad ha sido regulada por centros de poder que han definido el tipo de individuo para conservar el sistema. Las contradicciones que de ello resultan suponen la posibilidad de nuevas formas de redefinir al sujeto en la sociedad en la que se inserta. Por su parte, Giorgi (2006) define la idea de “producción de subjetividades” del siguiente modo:

Entiendo por “producción de subjetividades” las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales (Giorgi, 2006, p. 47).

Para Lewkowicz (2001), cada situación histórico-social constituye un particular tipo subjetivo en función de la instauración de su modo específico de lazo social. En función de ello, cada época tiene una peculiaridad que se expresa en la conformación psíquica del hombre, en sus instituciones y en sus obras. Las instituciones humanas, la religión, el arte, las ideas morales y demás componentes culturales, muestran sus rasgos propios según el momento histórico al que pertenezcan (Horkheimer, 2003).

Según Pichón-Rivière (2010), el sujeto se produce en una compleja trama vincular en la que es producido a la vez que productor y actor social. En tal sentido, no se puede pensar en forma separada al individuo y a la sociedad. La sociedad está afuera pero también adentro y de forma particular en cada individuo. Nuestros pensamientos e ideas representan la individualidad o particularidad en el modo por el cual el mundo ha sido captado por nosotros, en función de la historia personal y en el modo por el cual el medio ha actuado en nosotros y nosotros en él. En

la existencia de una continua relación dialéctica entre sociedad e individuo, el otro siempre está presente.

Desde los aportes expresados, la expresión “construcción de sentidos” podría definirse como la construcción de los significados que los sujetos se forjan de la vida, y por los cuales los sujetos constituyen su realidad e intentan objetivizar su subjetividad. Ello tiene lugar en la intersubjetividad y en la interacción entre individuos que comparten su cotidianidad, en el marco de un determinado momento sociohistórico y cultural que confiere su especificidad a dichas construcciones. En la investigación a realizar, el concepto de autoridad se entenderá como un constructo a ser comprendido en el análisis de los significados atribuidos por los docentes desde su propia subjetividad.

Este constructo debe ser comprendido a la luz de los contextos actuales y en una dimensión histórica. El acceso a su comprensión es a través de la escucha e interpretación del discurso de los sujetos que los construyen como producciones colectivas de la realidad. La temática de la autoridad es aquí investigada a partir del relato de los docentes, desde la creencia de que su palabra da cuenta de construcciones de sentido y que su comprensión es el camino de acceso a su subjetividad.

### **3.5.2. Aportes sobre el concepto de institución**

Puede postularse una relación entre los conceptos de institución y construcción de sentidos. El concepto institución abarca amplias dimensiones de significación. Una de ellas refiere a este como a una organización que cumple una función específica en la sociedad y, por ende, imprime marcas en la subjetividad de quienes pertenecen a ella. Otro de sus significados tiene un sentido amplio y refiere a un concepto de institución que estaría definiendo prácticamente al todo social.

El concepto de institución es definido por Kaës (2004) como un orden que funda un colectivo para realizar una tarea útil y necesaria al funcionamiento social. Se trata de un colectivo instituido, organizado y legislado, con normas de organización, regulación, transformación y transmisión. Kaës (1989) plantea que “la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos” (p. 16). Según el autor, es a través de las instituciones que se aseguran las continuidades de los ensambles biológicos, sociales, políticos, religiosos y culturales que constituyen el trasfondo de nuestra vida psíquica.

Desde los aportes del autor, puede concluirse que las instituciones se encargan de transmitir los modos propios del sistema social a partir de la función de inscribir sus discursos

en el sujeto. Esto produce modalidades subjetivas que suponen, por un lado, continuidad y, por otro, potencial transformador.

Para Lapassade (1977), autor de la corriente del análisis institucional, los conceptos grupo, organización e institución designan tres niveles del sistema social que tienen una relación de interdependencia. El primer nivel es el grupo, unidad básica en la cual ya hay institución (taller, oficina, aula). Los horarios, las normas de trabajo, los sistemas de control y autoridad, las funciones y los estatutos mantienen el orden y organizan aprendizaje y producción. En ellos está presente el poder del Estado. La familia se ubica en este nivel, y se constituye en el cimiento más firme del orden social. El segundo nivel es la organización, en el que tiene lugar la mediación entre la base o sociedad civil y el Estado. Se trata de la organización burocrática con sus normas jurídicas. El tercer nivel es el de la institución, la cual define lo establecido o conjunto de lo instituido, así como lo instituyente. Este nivel es el del Estado, el nivel de la Ley.

El concepto de institución, desde una dimensión amplia que abarcaría el todo social, se expresa con Castoriadis (2007). Para el autor, institución alude a lenguaje, religión, poder, es decir, a todo lo que es el individuo en una sociedad dada. Cada sociedad se constituye en un magma de significaciones imaginarias sociales que invisten de sentido la vida social y colectiva, a la vez que determinan las representaciones, afectos e intenciones dominantes de una sociedad. Las instituciones son la encarnación de dichas significaciones.

En tanto nace en un universo simbólico que lo precede, el individuo es portador de las instituciones y está compelido a mantenerlas y reproducirlas (Castoriadis, 2001). El autor agrega que la sociedad –la institución– no solo contiene violencia o reprime pulsiones sino que humaniza al individuo al insertarlo en una vida colectiva y real. Para socializar y proveer a la psique de la significación imaginaria social, la institución se apuntala sobre el sustrato natural, biológico y presocial, e inflige una violencia radical al ser egocéntrico. De ese modo, la sociedad socializa (humaniza) la psique salvaje del recién nacido y le impone restricciones y limitaciones.

De acuerdo a los aportes, la inscripción de un orden simbólico imprime marcas a la naturaleza de los individuos a través de procesos mediados por las instituciones. Estos suponen violencia simbólica por las limitaciones que infligen a los impulsos egocéntricos en pos de intereses sociales más elevados. Señala el autor que lo sociohistórico es la emergencia de nuevas significaciones imaginarias sociales y que sus elementos son creados en el seno de la institución particular de la sociedad a la cual pertenecen, por lo que cada forma sociohistórica es singular. La dinámica entre lo instituyente –la imaginación radical– y lo instituido –las instituciones ya creadas– supone la capacidad de crear nuevas significaciones y sentidos. De

ese modo, el hombre sobrevive creando la sociedad y las significaciones imaginarias sociales e instituciones que las sostienen y representan (Castoriadis, 2007). Desde la perspectiva del autor, los conceptos de docente y alumno, así como de infancia y familia, estarían refiriendo a instituciones. Cada momento histórico define sus modelos, roles e instituciones: madre, padre, niño, alumno, infancia, docencia, escuela, familia, educación, etcétera, por cuanto se trata de construcciones sociales que tienen su origen en un tiempo histórico que las funda y otorga sentidos, y que supone formas de ser instituidas en un marco legal y simbólico. Al alumno y al docente, como actores sociales, le son inherentes los modos en los que se espera que actúen en el sistema social. De acuerdo a la epistemología de la sociología clínica, hablar de instituciones supone referirse al sujeto psicosocial en tanto actor que es producto y a la vez productor de las instituciones de la sociedad.

### **3.5.3. Aportes sobre la construcción del sujeto psicosocial y los nudos sociopsíquicos**

Este apartado plantea algunas generalidades sobre la constitución psíquica del sujeto desde el psicoanálisis y la sociología clínica. Si bien esta toma a la teoría psicoanalítica como base para su desarrollo, entre otras disciplinas, incorpora lo histórico personal y lo macrohistórico como dimensiones que en su articulación producen subjetividad:

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo. Por eso, desde el comienzo mismo, la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo (Freud, 1989, p. 67).

Desde una perspectiva psicoanalítica inscrita en la modernidad, el psiquismo humano se constituye en un proceso dinámico intrapsíquico e intersubjetivo<sup>9</sup>, que se despliega en una trama de identificaciones entre el *infans*<sup>10</sup> y las primeras figuras parentales de apego, y a partir del cual el individuo comienza a ser introducido en la vida social y cultural. Es en el vínculo entre el *infans* y las figuras parentales que tienen lugar los procesos que imprimen huellas en el sustrato biológico natural del cachorro humano. Los estímulos, que en forma caótica le llegan del mundo exterior, son significados por la madre y esta le otorga sentidos. La madre decodifica

---

<sup>9</sup> Lo intrapsíquico refiere al mundo interno o realidad psíquica y su funcionamiento, y lo intersubjetivo a la constitución del psiquismo en una trama vincular con el otro. Uno y otro actúan en forma dinámica y en permanente interrelación en la constitución del psiquismo humano.

<sup>10</sup> Término que proviene del latín y refiere a los niños cuando aún no han comenzado a hablar.

las emociones y sensaciones del bebé, y de ese modo va permitiendo la integración en el psiquismo de los significados del mundo de un modo coherente. Para Aulagnier (1933):

La palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido, que se anticipa en mucho a la capacidad del *infans* de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia. La madre se presenta como un yo hablante o un yo hablo que ubica al *infans* en situación de destinatario de un discurso, mientras que él carece de la posibilidad de apropiarse de la significación del enunciado (Aulagnier, 1993, p. 33).

La autora describe los procesos que fundan el psiquismo en la trama relacional del encuentro madre-hijo con la expresión “violencia primaria”; violencia por cuanto se impone a la psique un pensamiento o acción que proviene del deseo de quien la ejerce, pero que se constituye en acción necesaria a la construcción del Yo<sup>11</sup>.

Desde la teoría de Freud, los cuidados que la madre prodiga al cachorro humano, a causa de su indefensión física y emocional, tienen lugar en la trama de un vínculo simbiótico narcisista que se establece en la díada madre-bebé, en la cual uno y otro se complementan, siendo la vivencia de ambos la de completud. La ruptura de esa díada narcisista es necesaria para el acceso a lo social y a la cultura. Como ya se planteó anteriormente, desde los aportes de Castoriadis (2001), para socializar, la institución se apuntala sobre el sustrato natural biológico y, sobre este, se infringe una violencia radical. En palabras de Araújo (2011):

Sin la internalización de normas y prohibiciones, sin el pasaje por la violencia simbólica y la ruptura dolorosa con la madre, primer objeto-sujeto de Amor: sin el pasaje por el complejo laberinto de las identificaciones sexuales, el proceso de sujetador, el proceso de socialización no tendrá lugar (Araújo, 2011, p. 23).

Desde el psicoanálisis, dichos procesos están mediatizados por los adultos en el ejercicio de sus funciones parentales<sup>12</sup>. El padre ejerce una interdicción en el vínculo dual, narcisista simbiótico, madre-bebé, en el que está en juego el deseo<sup>13</sup>. Las vicisitudes inherentes

---

<sup>11</sup> Instancia psíquica definida por Freud en la segunda teoría del aparato psíquico. Desde el punto de vista tópico, depende de las reivindicaciones del Ello, de los imperativos del Superyó y de las exigencias de la realidad, por lo que su independencia es relativa (Laplanche & Pontalis, 1981).

<sup>12</sup> La función parental es aquella que refiere al rol de cuidado y protección que es asumida ya sea por madre, padre u otro adulto, y por lo tanto trasciende tanto a la condición biológica como a la consanguinidad.

<sup>13</sup> Deseo es un concepto psicoanalítico complejo. Desde Freud, el deseo es inconsciente y remite al reencuentro con el otro en tanto primer objeto de satisfacción. Para Lacan, el deseo es siempre deseo del Otro.

a dichos procesos que tienen lugar en los primeros años de vida refieren a una dinámica intrapsíquica e intersubjetiva entre el bebé y las figuras parentales, que involucra mecanismos de identificación<sup>14</sup> y donde cada uno asume una determinada función. Dichos procesos se inscriben en lo que Freud denomina complejo de Edipo<sup>15</sup>, al que se le atribuye una función constitutiva del psiquismo con carácter universal.

A la madre se le asigna el rol de brindar al bebé los cuidados para la supervivencia. Al padre se le asigna un rol de interdicción de la díada madre-bebé a través de prohibiciones y amenaza simbólica de castración. La resolución del complejo lleva a una regulación del deseo a través de la prohibición del incesto, un acceso a la exogamia y, por ende, a lo social y a la cultura. Freud define como Superyó a la instancia psíquica de internalización de normas y prohibiciones parentales. Es la instancia que interviene en la autoobservación desde la conciencia moral y en función de los ideales internalizados (Laplanche & Pontalis, 1981). En ese sentido, es considerado heredero del complejo de Edipo en tanto resultado de su resolución. En cuanto a los ideales, para Aulagnier (1993) se ponen en juego aspectos narcisistas en el cumplimiento o no cumplimiento de mandatos familiares y sociales, que resultan en afiliaciones o desafilaciones, aceptación o rechazo, o afectación de la autoestima en función de la distancia respecto a las expectativas valoradas en términos de ideal.

Por su parte, Lacan toma como base la teoría freudiana, la teoría lingüística de Saussure<sup>16</sup> y aspectos antropológicos de Lévi-Strauss<sup>17</sup> y teoriza sobre el padre a partir de los conceptos de nombre del padre y metáfora paterna, significantes estos que introducen la ley. El concepto de función paterna es de Lacan. Desde los tres registros psíquicos fundamentales del campo psicoanalítico que Lacan define como Real, Simbólico e Imaginario<sup>18</sup>, que, anudados entre sí, estructuran el psiquismo. La díada madre-hijo se inscribe en el registro de lo imaginario, mientras que la función paterna remite al registro simbólico y tiene un rol organizador de los tres registros nombrados. El padre pasa de figura real a metáfora: padre simbólico que, en la instauración de la terceridad, ejerce una función de interceptación del goce. De ese modo, dicha función oficia de ley que introduce al ser humano en el universo simbólico.

---

<sup>14</sup> Es un proceso psicológico por el cual el sujeto asimila un aspecto, propiedad o atributo de otro y de ese modo constituye su personalidad (Laplanche & Pontalis, 1981).

<sup>15</sup> El complejo de Edipo es definido como un conjunto de deseos amorosos y hostiles del niño respecto a sus figuras parentales, y desempeña un papel estructurante del psiquismo (Laplanche & Pontalis, 1981).

<sup>16</sup> Ferdinand de Saussure, lingüista suizo (1857-1913).

<sup>17</sup> Claude Lévi-Strauss, antropólogo, filósofo y etnólogo francés (1908-2009).

<sup>18</sup> Desde Lacan, lo simbólico refiere a un orden simbólico que estructura la realidad como un lenguaje. Lo imaginario refiere a la relación con la imagen de un otro semejante. Lo real refiere a aquello que no puede ser simbolizado, que no es representable.

El padre es quien se erige como representante simbólico de la ley y, en ese sentido, introduce al individuo en un orden simbólico lingüístico y discursivo.

Desde las teorías de Lacan y de Freud, mientras la madre representa lo biológico, al padre se le otorga un estatuto de habilitador del ser humano como sujeto social. La autoridad en psicoanálisis estaría asociada al padre en su función normativizante a partir de restricciones, prohibiciones y habilitaciones. Desde un estatuto de ley simbólica, la autoridad paterna representaría un primer modelo de autoridad, que sirve de base al orden social. Más adelante se expondrá sobre los cuestionamientos que se le hacen en la actualidad a la teoría.

Con relación a los conceptos de psiquismo y producción de subjetividad, Bleichmar (2005) se interroga sobre lo variable y lo permanente que puede considerarse universal. Como se expresara en un apartado anterior, concluye en que la constitución del psiquismo trasciende modelos sociales e históricos, mientras que la producción de subjetividad remite a la reproducción ideológica y a la articulación con variables sociales. De tal modo, surge como interrogante el deslinde entre lo psíquico como universal y la producción de subjetividad en un contexto sociohistórico. La autora sostiene que el complejo de Edipo y la cuestión del padre remiten a la ética<sup>19</sup>, en tanto conducen a la construcción de legalidades y a la obligación al semejante. Considera, incluso, que la ética surge quizá desde antes de la terceridad, en la relación dual con el otro. Es en la trama familiar que tiene lugar el aprendizaje del reconocimiento del otro en la construcción del sujeto ético. La construcción de legalidades pasa por construir respeto y reconocimiento hacia el otro semejante. La autora ejemplifica desde el control de esfínteres un modo de renuncia por reconocimiento del otro: se trata de una primera norma que el sujeto acata en la renuncia de cierta inmediatez, teniendo en cuenta la presencia del otro desde la empatía. Ello tiene como base el temor de perder el amor y el no querer producir sufrimiento al otro, asumiendo la responsabilidad propia. El límite exterior se inscribe como norma desde una renuncia por la cual se va interiorizando la cultura en una violencia necesaria. Sin embargo, no se puede instaurar la ley si no proviene de quien no es respetado ni amado. Si la ley no es interior no pueden suplirla medidas represivas. La autora invita a pensar sobre las legalidades que se construyen con el niño, y a reflexionar sobre su educación tanto en el ámbito familiar de la crianza como en el ámbito escolar. Lo que la autora plantea es que lo importante es poder deslindar si el establecimiento de la norma es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o si está definido por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación colectiva, en tanto obliga a uno y otro polo de la relación. Como ya

---

<sup>19</sup> Respecto a la diferencia entre moral y ética, Bleichmar (2008) plantea que la primera es histórica, mientras que la segunda es trascendente y hace a lo humano, no es temporal. La ética se basa en el impersonal “eso no se hace”.

se expresara, el respeto y el reconocimiento están implícitos en la dimensión ética que la autora propone.

Desde las funciones familiares descritas precedentemente en el interjuego de las vicisitudes de los procesos intersubjetivos identificatorios, se inserta al sujeto en la cultura y se le transmiten los ideales valorados de acuerdo al orden social y cultural existente en cada época. Antes, dicho orden era considerado como proveniente de un orden natural. Hoy, en cambio, se asiste a procesos de deconstrucción de verdades otrora incuestionadas, lo cual conlleva la búsqueda de nuevas respuestas sobre lo social y lo humano.

El sujeto es concebido por la sociología clínica en una dimensión compleja, como sistema abierto, como ser psicosocial-histórico. El sujeto se constituye en una trama vincular deseante en la que el otro introduce al sujeto en lo cultural, lo que implica el atravesamiento de las dimensiones histórica y social. El sujeto es resultado de la articulación o anudamiento entre lo psicossimbólico y lo sociohistórico<sup>20</sup> (Araújo & de Gaulejac, 2011). Es por ello que para su comprensión se basa en los aportes del psicoanálisis y de las ciencias sociales.

Ya Freud (1980) a lo largo de su obra, y a partir de “El interés del Psicoanálisis”, del año 1913, va ampliando la comprensión del psiquismo humano desde el descubrimiento del inconsciente, hacia una mayor revalorización de lo social. El sujeto se constituye en la articulación entre psiquismo y sociedad, en una trama intersubjetiva dinámica. Al respecto, de Gaulejac (2011) plantea:

No podemos pensar el tema del sujeto sin inscribirlo en una doble determinación psíquica y social. Si el individuo es el producto de una historia, esta historia condensa, por una parte, el conjunto de factores sociales históricos que intervienen en el proceso de socialización y, por otra parte, el conjunto de factores intrapsíquicos que determinan su personalidad (de Gaulejac, 2011, p. 29).

Según Araújo (1997), al sujeto se lo concibe libre en la construcción de su existencia, como deseo abierto a la vez que sujetado por su propia contextualidad social, política, económica y cultural. El individuo, en tanto sujetado, es producto y actor de historia. En otros términos, producto de la historia social y productor de historicidad. El concepto fenomenológico de historicidad refiere a la capacidad del individuo de intervenir sobre su propia historia, en un

---

<sup>20</sup> Refiere al anudamiento que se produce entre el psiquismo, las determinaciones sociales y los significados simbólicos en un determinado contexto sociohistórico y cultural.

movimiento dialéctico entre lo que es y lo que se convierte, siendo el individuo el producto de una historia de la que intenta convertirse en sujeto (de Gaulejac, 2013).

De acuerdo a de Gaulejac (2011), la dimensión sociohistórica del sujeto encierra varios sentidos. Que el individuo sea producido por su historia refiere a los sucesos de la historia singular y elementos comunes de la familia, el medio y la clase de pertenencia; que el individuo sea, también, actor y productor de historia refiere a la posibilidad de ser protagonista, intervenir y actuar sobre las determinaciones para modificar sus efectos, reconstruir el pasado y producir historicidad. Agrega el autor que el sujeto se inscribe o construye en la intersección de tres registros: el primero, el universo de la ley, las normas, el lenguaje y lo simbólico, en el que es “sujeto de derecho”; el segundo, el universo de lo inconsciente, de las pulsiones, de los fantasmas y lo imaginario, en el que es “sujeto de deseo”; el tercero, el universo de la sociedad, la cultura, la economía, las instituciones, las relaciones sociales, el estatus y las posiciones sociales, en el que es “sujeto sociohistórico”. En ese sentido, el sujeto queda ubicado entre el inconsciente<sup>21</sup> y los determinismos sociales. De ese modo, lo social y el psiquismo se nutren uno del otro permanentemente en una articulación compleja entre el Yo, el inconsciente y la realidad exterior. El autor refiere a las proyecciones de los padres en los hijos, que se definen como un mecanismo psíquico por el cual se atribuye a otro lo que viene de sí mismo, y que configura lo que es dado en llamar proyecto parental. Este expresa deseos conscientes e inconscientes de los padres sobre los hijos, que portan las aspiraciones del medio social y cultural; esas aspiraciones, condicionadas por el contexto social, pueden o no llegar a ser realizadas (de Gaulejac, 2013).

El ideal planteado como aquel desde el cual el sujeto se valora es el Ideal del Yo, término al cual Freud refiriera en su segunda teoría del aparato psíquico. “Resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos y con los ideales colectivos” (Laplanche & Pontalis, 1981, p.180).

En la investigación que se presenta, las formas que adopta la autoridad en el marco de los contextos actuales, en sus formas, sentidos y modos de expresión, intentan ser comprendidas desde la concepción dialéctica del sujeto, producto-producido, y en una dimensión sociohistórica. Respecto a las vivencias y construcciones de sentido, con relación a la autoridad, el marco referencial de la sociología clínica permite una mirada integradora de los aspectos psíquico, histórico y social, para comprender los fenómenos y analizar el relato de los

---

<sup>21</sup> El concepto de inconsciente refiere en este estudio a uno de los sistemas definidos por Freud en la primera teoría del aparato psíquico, aquel que contiene representaciones reprimidas no asequibles al sistema pre-consciente (Laplanche & Pontalis, 1981, p. 193)

docentes como construcción subjetiva. Dicha disciplina se basa en el paradigma de la complejidad<sup>22</sup>.

Morin (2007) aboga por la multirreferencialidad disciplinaria para la comprensión de los fenómenos sociales, así como por la multicausalidad de los hechos sociales y del sujeto. Las formas de interiorizar, ejercer, acatar o legitimar la autoridad –entendiéndola en el conjunto de las dimensiones ya expresadas: legalidad, respeto, reconocimiento, normas, concepción del otro como semejante, ética–, no pueden comprenderse si no es desde la concepción de un sujeto que se constituye en la articulación entre lo psíquico, lo social y lo histórico. Los hechos históricos se inscriben en nosotros como huellas que conforman nuestra subjetividad e, incluso, se transmiten en forma inconsciente en el interjuego de una trama generacional familiar identificatoria.

Lo histórico nos habita. La ruptura es posible desde el *insight*, único modo de transformar lo inscripto como mandato inconsciente y dar lugar a lo creativo. Porque, como la sociología cínica sostiene, desde una concepción filosófica sartreana, el sujeto puede emerger en el devenir de su existencia. Los siguientes apartados refieren a sucesos sociohistóricos que, desde los fundamentos de la sociología clínica, van conformando otros modos subjetivos que se expresan en nuevas formas de vida y modalidades vinculares. De ello se desprende la vinculación con la temática de este estudio.

### **3.6. De la modernidad a la hipermodernidad**

Partir de los contextos sociohistóricos que nos precedieron para llegar a comprender la temática de la autoridad en lo que refiere a sus cambios y a las causas a las que estos remiten, implica desnaturalizar procesos considerados como dados y visualizar la autoridad como resultado de un proceso en un marco multidimensional complejo. Bauman (2010) expresa la necesidad de un nuevo marco para acceder a la lógica que permita comprender el mundo. Según Morin (1999), lo inesperado sorprende, puesto que no habría estructuras para acoger lo nuevo e impredecible.

Para poder comprender aquello que hoy sorprende y que parece no poder ser explicado con las certezas incuestionables de ayer, que en gran medida hoy se difuminan, es que se realiza un recorrido desde el tiempo histórico de la modernidad hasta la llamada hipermodernidad. El objetivo es intentar un acercamiento a la comprensión de sus lógicas y

---

<sup>22</sup> Concepto que define Edgar Morin, quien, en el propósito de superar el pensamiento reduccionista, aboga por un pensamiento que contemple la multidimensionalidad de los fenómenos en sus interacciones, determinaciones e incertidumbres.

discursos, con la salvedad de que no se adscriben a un pasado y a un presente respectivamente y en forma neta. Por el contrario, si bien se trata de tiempos históricos en cuyo marco se constituyen producciones de subjetividad con rasgos que le son propios, de algún modo coexisten, y dicha coexistencia se evidencia en las contradicciones inherentes a los sujetos, que ponen de manifiesto en sus ideas y accionar cotidiano.

Se considera que, en tiempos de cambio, los modelos de autoridad, infancia, alumno, docente o escuela, que se materializan en los discursos y prácticas, requieren de resignificaciones. Las instituciones se fundan en un determinado contexto sociohistórico, económico y político, y adquieren sus peculiares formas y modos de civilizar al sujeto y producir subjetividad. Los modos civilizadores que, desde sus instituciones, cada sociedad impone a los sujetos, para poder sostenerse y perpetuarse, son un marco que otorga sentidos a la comprensión de la temática de la autoridad. La autoridad, vinculada a la estructuración psíquica, como ya se ha visto, adquiere, en el nuevo marco sociohistórico, características diferentes que alcanzan a los nuevos modos de relacionamiento humano. Se trata de dar cuenta de la articulación de las dimensiones sociohistóricas con las dimensiones psíquicas del sujeto, para comprender su incidencia en las nuevas formas que la autoridad adquiere.

### **3.6.1. La modernidad como construcción de un orden social disciplinario**

El proyecto social de la modernidad<sup>23</sup> se basa en la creación de un nuevo orden cuyas ideas están basadas en las de la Ilustración y el Iluminismo: libertad individual, razón y ciencia hacia la superación y el progreso. El Estado-Nación<sup>24</sup> se constituye en el principal regulador de la política y la economía. La razón moderna occidental promulga el conocimiento a través de las ciencias, en desmedro de la fe y la autoridad del antiguo régimen, y persigue el ideal democrático de la autonomía humana. Ello se opone a la razón antigua con base teológica y con un ideal de sometimiento a una fuerza superior a través del conservadurismo de las tradiciones y del sistema jerárquico de la autoridad y la religión (Charles, 2006).

En la modernidad tiene lugar un proceso de secularización<sup>25</sup> que inaugura una cultura democrática moderna, en la cual la moral se libera de la autoridad de la Iglesia y de las creencias religiosas y se basa en un orden racional que solo depende de la condición humana

---

<sup>23</sup> Modernidad es un concepto sociológico y filosófico que define los modos de vida y costumbres de la edad moderna en Europa. En su marco tiene lugar el crecimiento de la industrialización, el aumento del capital y de la burguesía, asociados a la Revolución Industrial.

<sup>24</sup> Forma de organización política moderna con límites territoriales definidos y con un proyecto de construcción nacional inspirado en formas comunitarias (Bauman, 2010).

<sup>25</sup> El proceso de secularización comienza en el siglo XVII y consiste en separar la moral de la religión y pensarla como un orden que remite a la condición humana (Lipovetsky, 2005)

(Lipovetsky, 2005). De tal modo, la modernidad supone una ruptura de las estructuras sociales premodernas estamentales y una sustitución por clases. Mientras los estamento<sup>26</sup> circunscribían opciones y elecciones dentro de marcos establecidos heredados para asegurar el orden social, las clases suponen una liberación del sujeto que le impone, a la vez, la tarea de búsqueda de sí mismo en un proceso de individualización que lo deja librado a la responsabilidad de sus elecciones.

Debe asegurarse la libertad de los sujetos a la vez que se los socializa desde una nueva legalidad. El Estado-Nación crea un nuevo orden de derechos y deberes ciudadanos desde el manejo de una sociedad racional (Bauman, 2007a). El ciudadano es el tipo subjetivo instituido por el Estado-Nación. El estatuto subjetivo de la ley es el de la igualdad para todos (Lewkowicz, 2001). Al tornarse la razón en un ideal que rige el pensamiento del sujeto moderno, este se constituye en sujeto de la conciencia. Ello por cuanto la conducta humana es mediada por lo ideológico-político (Lipovetsky, 2006).

Según Bauman (2010), la modernidad se constituye en un nuevo orden social que apuesta a la capacidad humana para mejorar la naturaleza a través de la razón, la autogestión y la liberación para actuar y pensar por sí mismo. El debilitamiento de los lazos tradicionales y de los controles sociales supone para el sujeto una autonomía que implica, a su vez, autocontrol. La libertad de elección individual es puesta al servicio de la comunidad, la construcción nacional y el patriotismo. La socialización del individuo, acorde a los modos que el sistema requiere, se basa en la lógica de la sociedad de producción. Esta implica “adoctrinamiento ideológico” y “educación cívica”, y supone aplazamiento y sacrificio en pos de un beneficio futuro individual que alcanza a todos en la sociedad, en un “proceso civilizador” de remodelación y regularización de la conducta humana. La tradición no desaparece, sino que adquiere nuevas modalidades. Se trata de la modernización simple u ortodoxa, en un nuevo orden social en el que nuevas formas sociales tradicionales son sustituidas por formas sociales industriales. La destradicionalización refiere a un cambio del estatus de la tradición (Beck, Giddens & Lash, 1997).

Para Castoriadis (2001), el imaginario capitalista es el de la racionalidad técnica. En el nuevo orden social de la modernidad, el modo civilizatorio es el de la disciplina<sup>27</sup>, y supone las categorías de prohibido y eliminado frente a aquello que quede por fuera del “orden civilizado”

---

<sup>26</sup> Estrato social del feudalismo y el Antiguo Régimen que ubicaba al sujeto en un espacio de pertenencia asignado y heredado.

<sup>27</sup> Desde los aportes de Foucault (2002), la disciplina tiene como objetivo la normalización de las personas desde una vigilancia y un control jerárquico que supone un sistema de normas y sanciones.

(Bauman, 2010). En las sociedades disciplinarias<sup>28</sup>, que suceden a las sociedades de soberanía, se organizan los grandes espacios de encierro (familia, escuela, fábrica, prisión) con sus propias leyes, organización de la fuerza productiva en el tiempo-espacio (Deleuze, 2005), y control del cuerpo. A efectos de lograr la dominación del mundo por vía de la técnica y ceñirse a la producción, se hizo necesario, en nombre de la razón, un ordenamiento sistemático sin excesos ni desorden comportamental (Follari, 1996).

Desde una crítica radical de la autoridad, Foucault (2002) plantea que las instituciones estatales modernas se erigen en máquinas de disciplinamiento y de control de los sujetos, como fuentes de poder. El autor lo ilustra a través de la imagen del “panóptico”<sup>29</sup> como dispositivo de control que sirve de modelo a la constitución edilicia y organizativa de dichas instituciones, tales como la cárcel o la escuela. Para el autor, “la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2002, pp. 126-127). La disciplina está asociada al poder, por cuanto se impone como tecnología individualizante de vigilancia y control (Foucault, 2005).

Las instituciones modernas se constituyen en “sólidas”, tomando el concepto de Bauman (2010), el cual hace referencia a su función de perpetuación de ideas y a la estabilidad de su organización. Extendido el concepto a una dimensión más amplia, el autor refiere a la modernidad como fase “sólida”, aquella en la cual dicha estabilidad otorga sostén al sujeto. Es el Estado el encargado de asumir la tarea de producir los sujetos que requiere el proyecto social moderno a través de sus instituciones.

En el proyecto del Estado burgués, las dos instituciones básicas de construcción de ciudadanos son la escuela y la familia. Esta última promueve al padre como representante simbólico de la ley, que es tal por delegación estatal. Parafraseando a Lapassade (1977), el grupo familiar es la base más firme del orden social establecido, aquel en el cual se interioriza la represión que continúa en la escuela. De ese modo se constituye la base del sistema social.

### **3.6.1.1. La institución familia como dispositivo de disciplinamiento**

Para Lewkowicz (2001), el Estado-Nación transfiere a la familia la función de inscribir la instancia de la ley como ordenador simbólico. El ciudadano se constituye a través de la tercerización de la ley, que oficia como prohibición regulando los derechos. La ley rige para

---

<sup>28</sup> Son situadas por Foucault (2002) a partir del siglo XVIII, alcanzando su apogeo a principios del siglo XX.

<sup>29</sup> Término que Foucault toma prestado de la organización carcelaria que propone Jeremy Bentham en el siglo XVII, para su análisis de los dispositivos de control modernos.

todos los dispositivos modernos, los que se constituyen por lo tanto en dispositivos de normalización: la familia, la escuela, la fábrica, la prisión o el ejército. La familia produce la matriz del ciudadano por delegación estatal a través de la disciplina. El sistema de vigilancia y castigo, horarios, rutinas y delimitación de lo interior y lo exterior, inscribe las primeras marcas de la instancia de la ley con un fin normalizador. Sobre dichas marcas, el Estado aplica reglamentaciones escolares, burocráticas, etcétera (Lewkowicz, 2004).

Gil y Núñez (2002) refieren a los mecanismos de control y poder social que forjó la burguesía sobre la base del modelo de padre, en el marco de la tradición cultural de dos milenios. Se trata de un modelo que operó a nivel de toda la sociedad. Parafraseando a Castells (2000), el patriarcado es una estructura básica en las sociedades contemporáneas. Refiere a una imposición de autoridad de los hombres sobre las mujeres y los niños en la unidad familiar, impuesta desde las instituciones. Esta autoridad debe dominar toda la organización de la sociedad y, en ese sentido, abarcar desde la producción, el consumo y la cultura hasta las relaciones interpersonales y la personalidad.

Las producciones teóricas materializan la cultura de cada tiempo histórico y otorgan sentidos en su intento por explicar lo humano y lo social, por lo que la modernidad crea el psicoanálisis en un momento histórico en el cual el modelo hegemónico de familia es concebido sobre la base de un modelo burgués. Como ya se ha expresado, desde el psicoanálisis la autoridad paterna está asociada a la inscripción de ley simbólica. Dicha ley ejerce una función estructurante del psiquismo y funda al individuo como sujeto social. Si bien ello tendría un estatuto de universalidad, en la actualidad son varios los autores que consideran que se trata de productos culturales propios de la cultura patriarcal burguesa de la sociedad moderna en la que nacen dichas ideas (Gil & Núñez, 2002; Viñar, 2013; Glocer, 2013; Castells, 2000; Tort, 2008). Entre estos autores, algunos analizan que, si bien el Edipo refiere a funciones que se ejercen y pueden ser asumidas por madre o padre biológico u otro, la teoría ubica a la madre en un rol asociado a lo biológico y al padre en un rol asociado a lo simbólico y cultural. El argumento sobre el cual se apoyaría la crítica de la teoría estaría dado en la arbitrariedad de las valoraciones culturales de género implícitas. Parafraseando a Glocer (2013), la función paterna es herencia tanto del *pater* familia como del Derecho Romano, que durante años se apoyó en la división jerárquica de sexos y en las relaciones de poder y dominio. Si bien el psicoanálisis es imprescindible para saber qué somos, cómo llegamos a serlo, e inaugura prácticas de liberación del sujeto, son varios los autores que hoy sostienen que la teoría del Edipo hace alianza con los discursos patriarcales de la época (Gil & Núñez, 2002). En relación a ello, Castells (2000),

plantea que el patriarcado debió dominar incluso la cultura para que se llevara a cabo como modelo de autoridad.

A partir de lo precedente, se puede reflexionar que la constitución del psiquismo en una trama familiar, con una función normalizadora desde roles asignados de acuerdo a lo biológico, llevaría a la valoración de la normalidad desde dichos parámetros. Se entiende que, en términos de ideales culturales, ello impondría un cierto cuestionamiento al sujeto que se apartara de la norma en la elección de nuevos modos de fundar familia. En los escenarios escolares y con relación a alumnos que interpelan al docente en sus prácticas y modelos, lo expresado podría pensarse como factor de peso en la atribución de una cierta carencia o falta en función de dinámicas o constituciones familiares diversas.

### **3.6.1.2. La institución escuela como dispositivo de disciplinamiento**

En la modernidad tiene lugar un proceso de secularización que aparta a la Iglesia del rol de sostener el lazo social que tenía en la Edad Media. Ello remite al origen de la familia y la escuela modernas. Al respecto, Ariès (1987) expresa en su análisis que la revolución industrial marca el fin del feudalismo, por lo cual la familia cambia, se reduce y se constituye bajo la forma moderna de familia burguesa. La producción industrial conlleva el pasaje de la tierra a la fábrica, por lo que la fuente laboral se ubica afuera y separada del espacio familiar. Como consecuencia, los niños pasan a ser atendidos y educados en otros espacios por especialistas que asumen el rol de transmisión de los conocimientos que el nuevo sistema requiere.

Por su parte, Follari (1996) expresa que en dicho marco histórico la apertura al mercado caduca la producción feudal, instala el capitalismo y modifica el orden social, por cuanto se requiere libertad de decisión e igualdad de derechos. Se trata de que cada ciudadano adquiera habilidades y conocimientos, y se encarga a la escuela como institución el rol de sostener el lazo social. La escuela republicana inventa lo que Dubet (2013) llama “programa institucional”, que refiere a un modo de socialización llevado a cabo en la modernidad que se orienta a inculcar normas a la vez que configura un individuo autónomo y libre. Se trata de un trabajo sobre los otros que es llevado a cabo por actores institucionales de la escuela, el hospital, etcétera, en una mediación entre valores universales e individuos particulares, y desde un delimitado rol asignado que es considerado vocacional. Regido por la razón y el progreso, y fundado en valores, principios y dogmas sagrados más allá de la tradición, dicho programa es reflejo de la comunidad y sus costumbres. Para el autor, la autoridad carismática reposa en una legitimidad sagrada de adhesión a principios universales. En el caso del maestro de escuela,

dicha legitimidad se basa en que encarna a la razón en la modernidad. El autor refiere a la vocación que, en tanto supone entrega a una causa superior y defensa de un bien común, es fuente de obediencia. Al respecto, Follari (1996) refiere a un plano idealizado de los actores educativos en la modernidad, que expresa a través de las figuras de “docente abnegado” o “maestro mártir”. Tales expresiones reflejarían el imaginario social de la figura del docente en tiempos modernos.

Desde estos aportes se concluye, entonces, que la escuela moderna tendría el encargo social de la transmisión de los valores culturales hegemónicos, cuya legitimidad su sustentaría en que encarnarían a la razón. Originada en el marco de los tiempos modernos y en una sociedad industrial, la escuela se constituye en uno de los dispositivos institucionales de producción de ciudadanos disciplinarios. Como ya se expresara, el control moderno es simbolizado por Foucault desde la imagen del panóptico. Dicho control alcanzaría a los cuerpos en la organización escolar y en la disposición áulica.

En la modernidad el sujeto se libera de los estamentos feudales y opera en su lugar la distribución en clases sociales, por lo que estaría implícita la posibilidad de progreso desde el mérito propio. Desde esa perspectiva, la escuela moderna sería un camino hacia el cumplimiento de promesas de superación. Al ser la disciplina un dispositivo de regulación de la conducta y transmisión de valores hegemónicos, la escuela asumiría un rol normalizador. Como representantes de lo escolar, los docentes son los encargados de transmitir el orden social simbólico desde su rol de autoridad, en la transmisión de cultura hegemónica y la conformación de alumnos disciplinados.

Respecto al alumno y al docente, se espera que se enmarquen en los roles que la modernidad les asigna. A modo de dar cuenta de la articulación entre lo sociohistórico y las producciones de subjetividad, Castoriadis (2001) expresa que, más allá de la dimensión biológica, el “ser niño” es una institución transhistórica a la que la sociedad otorga un estatuto y es, a su vez, histórica por cuanto su significado cambia en cada sociedad. En cuanto al origen de la infancia, Ariès (1987) expresa que la niñez como construcción moderna tiene su origen en el siglo XVII y es resultado histórico de procesos que se enmarcan en el Estado burgués. En la época del Antiguo Régimen los niños compartían con los adultos las actividades lúdicas, educacionales y productivas, por lo que no se diferenciaban uno del otro. A partir del siglo XVII se da un mayor control del ambiente de los niños por parte de los adultos dedicados a educar en instituciones especializadas, surgiendo así el alumno y el pedagogo. Con la reforma religiosa, la lucha contra la anarquía medieval, la moralización de la sociedad y la reaparición del interés por la educación, el niño pasa a ser educado en el disciplinamiento y el control en un

régimen severo en sus medidas correctivas, que lleva a la reclusión total del internado en los siglos XVIII y XIX, a solicitud de la familia y la Iglesia.

Parafraseando a Noguera (2003), ya a comienzos del siglo XX la niñez comienza a ocupar un lugar destacado que se evidencia en los discursos educativos, higiénicos, médicos, políticos y jurídicos, y en las nuevas pedagogías tales como la educación nueva y la pedagogía activa<sup>30</sup>. Se trata de una pedagogía progresista dentro de la cual se encuentra la Escuela Nueva<sup>31</sup>, que en un ideal de autonomía en los aprendizajes integra pedagogía y psicología, y que es opuesta a la pedagogía positivista y krausopositivista<sup>32</sup>. Paulatinamente, y en el marco de una creciente observancia a los derechos humanos, la modernidad pasa a ser escenario de una mayor contemplación de los derechos del niño, proceso que se inicia con el *Primer Congreso Internacional de la Protección de la Infancia* realizado en Bruselas, en 1913, y se consolida a mediados del siglo XX con la *Declaración de los Derechos del Niño*, en 1959 (Noguera, 2003).

Se trata, entonces, de un período del mundo occidental en el que se consolida una protección a la infancia que marca una inflexión con relación a la invisibilidad que tuviera hasta entonces dicha etapa de la vida. Desde 1959 hasta 1989, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros organismos asociados van complejizando en forma creciente la mirada sobre el niño, dando inicio a la noción jurídica de “derechos del niño”. El recorrido histórico que se describe expresa procesos y cambios que traducirían las distintas modalidades de autoridad en el vínculo entre adultos y niños.

### **3.6.2. La hipermodernidad como mutación civilizatoria**

Los tiempos definidos como hipermodernidad por Gilles Lipovetsky (2006) para describir al actual tiempo histórico, fueron nombrados con términos diversos como “modernidad líquida” por Bauman (2007a), “modernidad reflexiva” por parte de Beck, Giddens y Lash (1997), “segunda Modernidad” por Beck (2006), “sobremodernidad” por Marc Augé (2002). Es un concepto diverso al de posmodernidad, al cual refiere Lyotard (1989) en el entendido de que, contrariamente a una superación de la modernidad, la hipermodernidad es la continuación de la

---

<sup>30</sup>Es aquella que promueve en el alumno un rol más activo en el aprendizaje, por ejemplo, con la eliminación de la memorización de contenidos y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros aspectos.

<sup>31</sup>Corriente pedagógica que se inicia a fines del siglo XIX y se consolida en el primer tercio del siglo XX. Nace en Europa y se extiende en el mundo. Promueve la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico del alumno.

<sup>32</sup>Basada en las ideas de la Ilustración de eficiencia, progreso e importancia de la ciencia, pone énfasis en el aprendizaje empírico desde la razón y los sentidos. Su etapa de esplendor se ubica a mediados del siglo XIX.

modernidad bajo nuevas formas, o un modo no previsto de cumplimiento de ideales de liberación.

### **3.6.2.1. Nuevas producciones de subjetividad: del “deber ser” disciplinario al “tú puedes” hipermoderno**

El mercado creciente, el desarrollo tecnológico y las comunicaciones masivas dan lugar a un proceso de globalización que debilita el Estado-Nación como meta institución que regulaba las instituciones tradicionales y la economía. Una tendencia a la privatización de empresas y servicios ubica, paulatinamente, al Estado en un rol de mero administrador. Con el debilitamiento del poder regulador de las instituciones, el marco referencial de las religiones, la familia, la política y la cultura de clase (Lipovetsky, 2006) ven desmoronados los discursos que los sustentaban, por lo cual se debilitan y pierden su autoridad. Al respecto, Lewkowicz (2004) plantea que en el desfondamiento del Estado-Nación, en el marco de la globalización, tiene lugar una ruptura de procesos de transmisión que alcanza a las instituciones como transmisoras de modelos modernos y continuidad. Tiene lugar un proceso social de individualización que corre por fuera de la tradición, de la clase y de la familia, y que ya no sigue los esquemas de diferenciación en clases sociales (Beck, 2006). Las grandes utopías de progreso se debilitan junto con los mensajes religiosos y científicos. Con el “vacío social” y la “crisis de sentido”, cada uno queda libre de producir un sentido de sí mismo (de Gaulejac, 2011). Con el declive de los marcos reguladores de las instituciones sólidas, deben producirse nuevas formas de construcción de legalidad en la fluidez y en los modos en red del relacionamiento humano actual.

Paulatinamente, la cultura occidental va transitando por cambios en los cuales la cultura moderna disciplinaria, en la que se subordinaba lo individual a lo colectivo, muta en formas hedonistas y psicologistas en la valoración de la realización personal, respeto a la singularidad y satisfacción inmediata de deseos. La seducción, la búsqueda de lo superficial y lo espectacular son formas en las cuales dicho cambio se manifiesta (Lipovetsky, 2006). Se trata de algunas de las manifestaciones de un proceso que, en el marco de la globalización y el neoliberalismo, instala la llamada hipermodernidad. Es un tiempo en el cual la tecnología, las comunicaciones y el consumo dan lugar a una mutación civilizatoria que se expresa en nuevas formas de control, conducta y regulación de los sujetos (Bauman, 2010).

El tránsito de una modernidad “sólida” y estable, a una “líquida” y voluble (Bauman, 2007a), supone otras formas de relacionamiento con el saber, el trabajo, los vínculos y la vida

en general. De acuerdo a Araújo (2013), la hipemodernidad irrumpe con la Tercera Revolución Industrial<sup>33</sup>, exacerbando, modificando y adaptando al sistema capitalista los pilares de la modernidad y todas sus características. El progreso, la razón y la ciencia adoptan nuevos sentidos. Hoy el progreso se torna acelerado a la vez que pragmático, inmediatista y orientado a fines económico financieros. No contempla el deterioro de la vida que implica el descuido del medio ambiente y las fuentes de la naturaleza. La razón es instrumental, sustituyendo la crítica por una racionalidad sujeta al mercado y el marketing. La ciencia, que en el siglo XIX y XX tuviera enormes avances, se orienta hoy a un pragmatismo ideológico basado en la utilidad y en la tecnocracia (Araújo, 2013). Se trata de una era que hoy ya es dada en llamar Cuarta Revolución Tecnológica: una revolución tecnológica centrada en la información, que penetra en las representaciones y modos de comunicarse, configurando una nueva cultura virtual audiovisual e interactiva que transforma modos de pensar, sentir y producir en una estructura social en red. Se trata de un proceso que pone de manifiesto la incapacidad estatal en la transición a la era comunicacional (Castells, 2006). Ello por cuanto la civilización consumista debilita la tradición, la memoria colectiva y el poder institucional que regulaba lo colectivo y organizaba comportamientos (Lipovetsky, 2006).

En este marco tiene lugar una individualización que pasa a ser motor del funcionamiento social. El proceso de individualización al que refiere Beck (2006) es definido por el autor como producto de la reflexividad, en el cual el proceso de modernización, garantizado por el Estado del Bienestar destradicionaliza la sociedad industrial. Con el término “modernización reflexiva”, el autor refiere a la destrucción creativa de una época, la de la sociedad industrial, que es sustituida por otra forma de modernidad. La libertad anhelada encierra una paradoja porque conduce a nuevas formas de coacción en la dependencia al mercado.

Por su parte, Deleuze (2005) plantea que las sociedades disciplinarias son sustituidas por las sociedades de control. En estas se es una cifra o contraseña. Palancas, poleas o relojes dan paso hoy a máquinas informáticas. La fábrica es reemplazada por la empresa y el propietario, patrón, amo o, incluso, el Estado es sustituido por el marketing como instrumento de control. El espacio de los flujos domina el de los lugares, y el tiempo atemporal sustituye al del reloj de la era industrial (Castells, 2006). Se trata de mecanismos de poder y control sin imposición directa en la coexistencia de autonomía y dependencia (Lipovetsky, 1990).

El control y la vigilancia están hoy dados desde los artefactos informáticos. Han (2014b) refiere al Big Data como instrumento psicopolítico por el cual la vigilancia pasiva pasa a un

---

<sup>33</sup> Concepto de Rifkin (2011) que refiere a innovaciones tales como las tecnologías de comunicación, ingeniería eléctrica y almacenamiento de energía.

control activo. Se trata de sistemas actuales de dominación externos, a los cuales los sujetos se someten y que provienen de un poder de seducción inteligente dado en el uso de la tecnología. Hay un imperio global regido por una lógica de la propia explotación que se vive como libertad. No hay clase dominante que explote a una multitud, sino que cada uno lo hace consigo mismo (Han, 2014c). En tiempos de aceleración y transformaciones tecnológicas, el universo virtual del ciber mundo y el cibercontrol construyen, a la vez que deconstruyen, subjetividades (Araújo & Cardozo, 2016). Se trata de un tiempo social virtual y tecnologizado, que en forma casi onnipotente irrumpe en la vida de los sujetos, significando un cibercontrol que abarca el tiempo y, de ese modo, toda la existencia (Araújo, 2013).

Es así como se configura lo que Han (2013) llama sociedad de la transparencia. En su seno tiene lugar una primacía de la exposición que conduce a reducir la vida privada en tanto se hace pública. Para el autor, la exposición representa la consumación del capitalismo porque lo expuesto adquiere valor de mercancía, a la vez que hace desaparecer su valor cultural. En cuanto a los medios, Bleichmar (2008) expresa que producen subjetividad de un modo que supera el rol que antaño ejercían las instituciones escolares, por cuanto ofrecen modelos, paradigmas e íconos que producen identificaciones. Para Bauman (2007a), hoy se erigen como líderes personas cuya popularidad surge sin una causa definida.

En lo que refiere a los modelos transmitidos por los medios, Bleichmar (2008) destaca la presencia de mensajes cargados de individualismo y egoísmo, que coadyuvan a los procesos de desubjetivación actuales. Los mensajes de adquisición inmediata y fugaz de la fama colaboran a la destrucción de la cultura del trabajo y el estudio. Los modelos que ofrecen los medios son líderes o personajes referentes que surgen incluso del espacio virtual que la tecnología produce. Se asocia a ello el creciente uso de las pantallas, en un proceso que forma parte de lo que Lipovetsky y Serroy (2009) llaman “era de la pantalla global”, y que adopta la magnitud de una mutación cultural que imprime marcas en el relacionamiento con el mundo, con los otros y con uno mismo. Concomitantemente, el aumento exacerbado del capitalismo, el mercado y la tecnología repercuten en la economía y surgen vivencias de temor e inseguridad frente a la imprevisibilidad del futuro. La sociedad se caracteriza entonces por un hiperconsumo, una hipertecnologización, un hiperindividualismo, una hipercomunicación e incluso un hiperterrorismo.

En cuanto a los sufrimientos del sujeto actual en un mundo individualista y tecnológico, si los sistemas y marcos referenciales como religión, familia, política, cultura de clase, ahora debilitados, suponían previsibilidad, los sujetos rechazan lo repetitivo y buscan la novedad. Sin embargo, al centrarse en sus propias necesidades los sujetos se tornan más vulnerables

(Lipovetsky, 2006). Dan cuenta de ello la creciente presencia de cuadros psicósomáticos, trastornos compulsivos, del humor o anímicos, así como afectación de la autoestima y sensación de impotencia (Lipovetsky, 2006). Algunos de los padecimientos del sujeto hipermoderno darían cuenta de los imperativos que, como mandato, afectan en la actualidad.

Para Han (2012), la sociedad del siglo XXI es de rendimiento. Así como la disciplina implica negatividad en tanto prohibición, la sociedad del rendimiento se caracteriza por el poder sin límites que reemplaza la prohibición y la ley. El verbo “poder” sustituye al verbo deber de la sociedad disciplinaria, que imponía prohibiciones. El autor plantea que la sociedad del rendimiento se desprende de la negatividad. Mientras al control y a la obligación le es inherente la negatividad, al poder le es inherente la positividad. El exceso de positividad se manifiesta como exceso de estímulos, información e impulsos, modificando la estructura de la atención que tiende a una hiperatención y agitación que reproduce sin invención, contrariamente a la atención profunda y contemplativa vinculada a los logros culturales. Recurriendo a modelos biológicos que extiende a lo social, el autor agrega que el siglo pasado era una época inmunológica que implicaba división entre adentro y afuera, lo propio y lo extraño, ataque y defensa. La división entre adentro y afuera a la que refiere el autor puede relacionarse con el fin de la era panóptica de la sociedad disciplinaria, en la que se fortificaba la línea entre el “interior” y el “exterior”.

Según Han (2012), las enfermedades que predominan en la actualidad, tales como la depresión, el trastorno por déficit atencional e hiperactividad (TDAH) o el síndrome de desgaste profesional (SDO) son resultantes del exceso de positividad que caracteriza a los tiempos actuales, contrario a la negatividad del siglo pasado. El autor plantea que el exceso de positividad implica una violencia neuronal vinculada a la superproducción, superrendimiento y supercomunicación. En oposición a la violencia viral que presupone una otredad contraria al sistema, la violencia neuronal tiene su origen en la sobreabundancia de lo idéntico, una masificación de la positividad. Asimismo, la inmediatez configura lo que Bauman (2007a) define como síndrome de impaciencia. Esperar y postergar ya no son vividos con alegría sino como pérdida, a la vez que el consumo ya no se define por acumular objetos, sino por el goce momentáneo con ellos.

Son tiempos en los que cierta imagen del universo se borra y desaparece la sensación de seguridad y solidez, así como pautas, valores transmitidos y *habitus*<sup>34</sup> internalizados. Ello

---

<sup>34</sup> Término del sociólogo Bourdieu (1997; también en Bourdieu & Wacquant, 1995) que define el capital cultural que resulta de las experiencias, modos de vida, así como formas de sentir, pensar y actuar que se asocian a la pertenencia a determinada clase o posición social.

conlleva una sensación de extrañeza y desamparo (Araújo, 2013). Se trata de lo que Aubert (2003) llama cultura de la urgencia, que se instala en una sociedad cada vez más narcisista. La tentación consumista pasa a ser expresión de autonomía y autoafirmación, y sustituye a la coerción antes dada desde la rutina y la disciplina (Bauman, 2013).

“Sé libre” y “tú puedes” son mensajes que proclama el neoliberalismo bajo la forma de libertad. Ellos encubren una estructura de poder y coacción mayor que el “tú debes” de la sociedad disciplinaria, y una forma de autoexplotación. Se trata de un imperativo que no se entiende como sometimiento, sino como cumplimiento de proyecto, por lo que el fracaso comporta culpa al sujeto; depresión y síndrome de agotamiento son algunos de sus resultados (Han, 2014a). Se trataría de sufrimientos que resultan de la internalización del mandato productivista del poder y el capital en el hiperconsumo, así como de autoexigencia laboral y goce narcisista, situaciones de las cuales los sujetos son hoy víctimas en los actuales contextos históricos (Araújo & Cardozo, 2016).

Al respecto, Lipovetsky (2005) expresa que la disciplina rigorista del “deber ser”, basada en una organización ético-religiosa, es sustituida por un individualismo que tiende al reclamo de los derechos personales por encima de las obligaciones colectivas. De tal modo, el discurso de sociedad justa e ideales de progreso cambia en una proclama de derechos humanos (Lipovetsky, 2005). Sin embargo, Bauman (2007a) plantea que la forma que adquiere el reclamo de lo justo es diferente a aquella del pasado. La perspectiva comunitaria de lucha por la justicia da lugar hoy a un reclamo que, aunque aparente un interés solidario, se enmarca en un proceso de individualización y desmedro de lo comunitario en la dilución del lazo social.

La búsqueda de procurar el bien común es sustituida por una necesidad de interconectarse y compartir intimidades, encuentros que no pasan de ser efímeros. Los derechos humanos son más una acción individualista que colectiva. Según Lipovetsky (2005), se trata de una época posmoralista de demanda social, de límites justos y leyes que protegen derechos. Los deberes se orientan a la defensa y al reconocimiento de los derechos del individuo. La cultura individualista promueve y afirma a la felicidad, la libertad y la igualdad como derechos naturales del hombre. Pensar en uno mismo se convierte en un principio que regula el orden colectivo, en una moral que eleva el derecho por encima del deber.

Ante el riesgo que representa la inseguridad y la imprevisibilidad de un futuro incierto frente a lazos sociales debilitados, así como herramientas y conocimientos que ya no son suficientes, se configuran procesos de infantilización y victimización del adulto que Bruckner (1996) describe como estrategias de irresponsabilidad. Para el autor, la infantilización se asienta en procurar el goce de los privilegios de no verse sometido a las obligaciones adultas.

Exigencia de seguridad se combina con avidez sin límites. El modelo de un inmaduro perpetuo es el que se intenta reproducir en todas las etapas de la vida. El infantilismo busca reproducir los privilegios del niño en todas las etapas de la vida y como modelo de humanidad.

Según Bruckner (1996), se trataría del niño occidental convertido desde hace un siglo en el nuevo ídolo o dios doméstico, al que todo le está permitido. El adulto de hoy tendría como aliados al consumismo y a la diversión para dar cumplimiento a ello. La proyección al futuro del sujeto moderno es sustituida por la imprevisibilidad de la novedad. Es preciso anular la crítica y la desconfianza frente a la ausencia de lo prometido.

La dimensión que adquiere el tiempo en la hipermodernidad favorece el proceso. Se trata de un tiempo puntilloso, un comenzar permanente que se diferencia del tiempo lineal moderno en el que el pasado precede al presente y este al futuro: es un tiempo sin memoria, sin pasado ni tradición. Cada nuevo momento es el inicio de algo. Se trata de un tiempo que inaugura nuevas formas de habitar el espacio y los lugares, y nuevos vínculos. La solidez de lo colectivo y la contención de las estructuras modernas son sustituidas por la fluidez de la modalidad en red de las interacciones sociales en la sociedad de consumidores. Los lazos interpersonales se vuelven efímeros en el flujo y movimiento constante (Bauman, 2010).

Augé (2002) refiere a una sobremodernidad que produce “no lugares”: si por lugares se entiende aquellos relacionales y de identidad, esta época produce espacios de confluencia de personas que transitan con fines de transporte, ocio o comerciales, en los que solo se adquiere identidad en el acto del pago. Son espacios de paso, que incluso desde su propia arquitectura no invitan a la permanencia ni a la interacción y simbolizan la condición humana contemporánea.

El futuro ya no es ideológico-político sino que sienta sus bases en la ciencia y la tecnología. Las preocupaciones sobre el futuro refieren ahora a la falta de trabajo y a la configuración de nuevos riesgos derivados del cambio climático, así como de la contaminación ambiental por parte de los propios humanos que destruye el ecosistema, entre otras catástrofes, situaciones todas que pueden abarcarse bajo el concepto de un riesgo global de la sociedad actual, y que suponen al humano una vivencia de miedo y amenaza (Lipovetsky, 2006; Beck, 2006). La individualización y la agudización de las desigualdades sociales en el mundo globalizado de tecnología creciente remiten la causa del fracaso a lo personal, por lo que la responsabilidad del sistema queda en gran medida solapada. Ello alcanzaría a problemas tales como el desempleo masivo y la “nueva pobreza” (Beck, 2006). Sus efectos suponen tanto restricciones en el acceso a bienes y servicios, como nuevos parámetros en la valoración de la pertenencia o la interacción social.

La desigualdad social, que otrora definía a los sectores de la población con menores recursos económicos en términos de pobreza y marginación, hoy es definida desde una categoría mucho más abarcativa y definitiva en cuanto a las limitantes que supone al despliegue de la vida en sus diversas esferas: la exclusión social. Y ello por cuanto la sociedad hoy es pensada casi en su totalidad desde los parámetros del mercado y el consumo. El capitalismo informacional se vincula con el aumento de la desigualdad, la polarización social, así como la pobreza y la miseria, al decir de Castells (2006). Parafraseando al autor, la exclusión es un proceso por el cual en forma sistemática se les impide a ciertas personas o grupos el acceso a posiciones que les permitan vivir en la sociedad en forma autónoma. Este proceso se expresa en términos espaciales, porque confina a los sujetos y los desvincula del conjunto de la sociedad.

Giorgi (2006) refiere a un proceso interactivo acumulativo, mediado por mecanismos de adjudicación y asunción, que ubica a personas o grupos en lugares cargados con un significado de rechazo, disminuyendo vínculos, restringiendo el acceso a espacios sociales valorados e incidiendo en la construcción de su subjetividad. La promesa de igualdad de la escuela moderna ubicaba al pobre en la esperanza de ascenso social. La nueva pobreza es la de la exclusión social y la pérdida del sentido del progreso. El sentido de lo escolar y del esfuerzo en alcanzar las metas se diluye frente a la falta de oportunidades.

De acuerdo a Bleichmar (2008), frente a la falta de oportunidades no habría operado la cultura del trabajo. Según la autora, la falta de respeto que con frecuencia se atribuye a los alumnos que provienen de familias carenciadas, que no respetan pautas y exigen a la escuela que se les dé, responde a la falta de respeto que el sistema tiene hacia ellos. Se trata de una forma de deconstrucción de identidad que lleva a una pérdida de respeto por sí mismo y por el otro. La vida queda reducida al ser biológico cuando el sujeto es “asistenciado” y sabe que se le da algo a costa de lo que el otro produce para que él sobreviva, en vez de ser “asistido” en sentido integral.

Los aportes de los autores abren interrogantes. Por un lado, sobre el alumno que hoy habita las aulas y, de acuerdo al discurso docente, figurado con características de inquietud motriz, dificultad para esperar, atender y desprenderse de la tecnología; por otro lado, sobre las vivencias del docente frente a los mismos estímulos que también imprimen nuevos modos subjetivos, a la vez que lo enfrentan a múltiples demandas que el mundo actual configura, transformando roles y sentidos de lo escolar.

### **3.6.2.2. La institución familia en tiempos de cambio**

Los procesos descritos y enmarcados en los tiempos hipermodernos son considerados en este estudio como manifestaciones de una disolución del orden social moderno. En una articulación con la temática de este estudio, se dirá que el orden social moderno instituyó modelos y desde sus parámetros habría atribuido la categoría de normal a todo aquel que se ajustara a ellos. Haciendo extensivo el criterio a los modelos de familia, niño o alumno, podría considerarse que la no coincidencia con la norma podría significar, quizá, tanto una atribución desde la falta, carencia, falla, problema o, por el contrario, habilitar un posicionamiento diferente con relación al cambio y sus sentidos.

Se hace necesario redefinir el concepto de familia. Bleichmar (2008) propone una definición que rompe con el imaginario social que, según entiende, aún impera como modelo deseable. La familia es definida por la autora en la responsabilidad asumida en la función de protección y cuidado de los más débiles, para garantizar un desarrollo que no los deje expuestos a la muerte física o simbólica. Desde ese lugar, hoy cambian las nociones de familia integrada o desintegrada, y se hablaría en su lugar de nuevas formas de agrupamiento u organización. La familia estaría dada en la medida en que haya un adulto que cuide a un niño, lo cual incluso puede darse dentro de una misma generación. Lo que importa es que esté presente la asimetría y la responsabilidad.

En este apartado se intenta expresar el cambio al que se asiste hoy en lo que refiere al orden social moderno, aquel que desde sus dispositivos regulaban al tipo subjetivo instituido sobre el modelo de un tipo de familia hegemónico patriarcal, en una sociedad disciplinaria. De acuerdo a Beck, Giddens y Lash (1997), la sociedad moderna está minando sus clases, estratos, roles de género, familia nuclear, fábricas, ocupaciones, etcétera, en un proceso de tránsito de la modernidad ortodoxa a la modernidad reflexiva, la cual refiere a la radicalización en la apertura de una modernidad distinta a la de la sociedad industrial. La familia nuclear que se constituye en el siglo XIX y que fue considerada como célula básica de la sociedad es analizada hoy como construcción social moderna.

Como sostiene Castells (2000), el patriarcado ha ido sufriendo una larga y permanente destrucción desde fines del siglo XIX, la cual se agudizó fundamentalmente en los últimos años del siglo XX en un proceso de derrumbe. Ello tanto a causa del ascenso de la economía informacional como de los cambios tecnológicos en la reproducción, el feminismo y sus repercusiones en la modificación del lugar de la mujer en la sociedad, así como su emancipación e inserción en el mercado laboral. Dichas transformaciones suponen una

redefinición de la familia, relaciones de género, sexualidad y, por ende, de la personalidad (Castells, 2006). Agrega el autor que el desafío colectivo que supone la lucha de la mujer al orden patriarcal, en una creciente conciencia de su opresión, induce procesos de crisis en las estructuras familiares tradicionales.

La reconstrucción de la sociedad tendría sus bases en la reconstrucción de la familia bajo formas igualitarias. Asimismo, siendo que la personalidad está determinada por la familia y la sexualidad, esta se encontraría en un proceso de cambio. En concordancia con los tiempos actuales, este proceso implica la conformación de personalidades flexibles en la posibilidad de reconstrucción del yo desde nuevas formas de sociabilidad. Ello es opuesto al encuadramiento de los roles sociales modernos que suponía seguir modelos de conducta.

Respecto a la relación entre crisis del patriarcado y de la personalidad, ya expresada desde Castells, los siguientes autores relacionan el debilitamiento de la autoridad del padre, como referente simbólico, con las nuevas producciones de subjetividad. En la actualidad se sostienen discursos sobre la declinación paterna como degradación de un orden moderno, vinculado a la función estatal transferida a la familia. Debilitado el Estado, sobreviene un debilitamiento de la familia en su función de transmisión.

Lewkowicz (2001) afirma que el tipo subjetivo que instituyó el Estado-Nación transita por un cambio radical. El capital actual ya no requiere de un Estado que conforme la subjetividad a partir del dominio fundado en la ley, que deja de ser el referente del orden simbólico. Lo que del Estado queda, ya no articula la vida social y se debilita el lazo social. La globalización unifica, a la vez que fragmenta, en los flujos de capital que ya no proporcionan articulación simbólica en la solidez del Estado sino conexión real en la fluidez.

Para Lewkowicz (2004), con la caída de la función estatal, la familia queda por fuera del andamiaje institucional estatal, por lo que quedan liberados los lazos de parentesco, las prácticas de cuidado y de crianza. La producción de subjetividad de la familia ya no tiene lugar por transferencia estatal. La familia deja de ser un dispositivo de normalización sirviendo a los intereses del Estado. Al respecto, Gil y Núñez (2002) expresan que en la actualidad el debilitamiento de la familia como institución se desprende de algunos indicadores: hogares monoparentales, vida en común sin matrimonio legalizado, etcétera. Los autores agregan que la falta de sanción legal debilita al patriarcado porque ya no es necesaria la intervención de un tercero, el cual primero fue el padre, luego la Iglesia y, por último, el Estado.

Varios autores describen también desde el psicoanálisis un declive de la autoridad paterna en la actualidad, desde dos posturas diferentes. En la primera de ellas subyace una articulación indisociable entre la función paterna y el orden simbólico. Desde dicha perspectiva,

el declive de la función paterna es pensado en términos de caída de la organización sociocultural, por lo que se asocian a ello todo tipo de comportamientos violentos y abusivos (Glocher, 2013). Sin embargo, desde la otra perspectiva, la teoría del complejo de Edipo y la normalización implícita son objeto de crítica en la actualidad. En tal sentido, Bleichmar (2008) afirma que la teoría psicoanalítica debe ser despojada de los elementos de subjetividad del siglo XX que la atraviesan. Como expresa la autora, el considerar al Superyó como patrimonio de identificación al padre ya no puede sostenerse desde la presencia de un padre real. Si padre refiere a función, se trata de una instancia en el interior del psiquismo que es independiente del género. Para la autora, hay que abandonar el modelo patriarcal de familia occidental y considerar las condiciones reales de producción de subjetividad.

En una línea similar a la de la autora, Tort (2008) –entre otros psicoanalistas– critica la postura apocalíptica que deriva del entendido de un declive de la autoridad paterna. Uno de los fundamentos en los que basa su crítica es que el orden simbólico no existe sino que es una ficción. Según Tort (2008), en lo simbólico se encuentra lo que uno pone en él. El autor expresa que en las sociedades democráticas actuales hay nuevas formas de parentalidad y que el declive del padre al que se estaría refiriendo sería solo el fin del padre del patriarcado occidental.

Se podría considerar que, en función de la mayor incidencia que tienen en la actualidad aquellas características que otrora se habrían vinculado a la psicopatía, hoy se exige una comprensión diferente a la que podría llegarse desde criterios de normalización, más aun en tiempos de múltiples singularidades o, al menos, de mayor apertura ideológica a lo diverso. La aplicación de dichos criterios a la comprensión de la amplia gama de diversidades subjetivas y sexuales, no reguladas ya por prohibiciones y tabúes propios de la modernidad, implicaría un dilema ético en la adjudicación de la patología frente a todo lo que se aparte de la norma desde parámetros modernos

Podría pensarse que se está transitando por la búsqueda de una elaboración teórica que permita dar cuenta del proceso de transformaciones que ocupan los escenarios actuales. La teoría psicoanalítica –incluso aquellas producciones que intentan dar sentido a las transformaciones que sin duda se hacen visibles en los modos de habitar el mundo hoy– estaría en el camino de plantearse interrogantes y definir nuevos saberes en el cuestionamiento de aquellos que durante décadas estuvieron fundados en una ideología dominante. En el anudamiento de lo sociohistórico y lo psíquico, el proceso de debilitamiento de las instituciones que tiene lugar en la sociedad de consumo inscribe nuevas formas de ser y vincularse. Estas nuevas formas son diversas a las del disciplinamiento moderno.

Desde la perspectiva de Dubet (2013), lo expresado respondería a las consecuencias del declive del programa institucional que el autor define, más que a los alcances del neoliberalismo. El argumento que esgrime es que dicho programa estaría destinado, desde el inicio, a una duración de tiempo limitado. En el entendido de que los fenómenos sociales son multidimensionales, se considera que los aportes expresados son insumos valiosos para la comprensión de la sociedad y los sujetos. De tal modo, permiten pensar en la autoridad y sus dimensiones, modos de expresión y legitimidades conferidas.

### **3.6.2.3. La institución escuela en tiempos de cambio**

#### La dilución del sentido moderno de lo escolar

Según Bauman (2007a), en el marco de la liquidez que caracteriza los tiempos actuales, cambia el relacionamiento con el saber, el trabajo y la vida en general. El consumo y la tecnología dan lugar a la urgencia y a la inmediatez. Agrega el autor que, con la sobresaturación de información al alcance, se pierde el valor del saber y la experiencia acumulados. La masa de conocimientos se ofrece distante y ajena, y se disuelven los marcos cognitivos sólidos así como los mecanismos ortodoxos de ordenamiento, relevancia, utilidad y autoridad que determine el valor. Según el autor, la educación valía en la medida en que ofrecía conocimiento duradero; en tanto se valoraba lo duradero, la memoria era un valor positivo. Hoy el conocimiento adquiere un valor de mercancía. En los “tiempos líquidos”, sabiduría y conocimiento envejecen rápidamente. Ello significa nuevos retos y otra mirada a supuestos que se consideraban básicos e incuestionables (Bauman, 2007b).

Con relación a dichos aportes, se considera que el acceso a la información a través de las vías tecnológicas desdibuja el encargo social que la escuela tendría en su función originaria de transmisión de conocimientos como herencia cultural. Del mismo modo, se entiende que la información masiva, fragmentada, de fácil acceso y rápida caducidad abriría una brecha respecto a la cultura escolar, por lo que esta se vería interpelada en su legitimidad.

Parafraseando a Bauman (2010), la cultura de la modernidad líquida parece ya no ser de aprendizaje y acumulación sino más bien de discontinuidad y olvido, por lo que cada producto cultural genera un fuerte impacto y se torna rápidamente obsoleto.

Frente a los procesos de globalización y declive del marco regulador estatal de las instituciones que fragiliza el lazo social y frente a los procesos de exclusión decae la transmisión de valores democráticos sobre los que se funda la escuela moderna, afectando las

promesas de igualdad y progreso social. Al respecto, Lewkowicz (2004) refiere a la función de contención social que en alguna medida la escuela pasaría a tener y utiliza la figura del galpón para dar cuenta del espacio al cual lo asimila. De ello se desprende la destitución de los sentidos originarios de lo escolar.

Para Bleichmar (2008), la escuela tiene que romper con la idea que con frecuencia guía la educación de los niños, por la cual se tiende a una acumulación de tareas exigidas con miras a un futuro de progreso. Para la autora, se trata de producir subjetividades para aplicar conocimiento, pero también para crear conocimiento con sentido que trascienda la idea de ganarse la vida. La escuela no se puede reducir a alimentar a los niños, pero tampoco a la transmisión de conocimientos. Con relación a ello, Frigerio (2001) expresa que, frente a la fragilización de lo social, la escuela no alcanza a dar respuesta a las múltiples demandas que las políticas públicas le encargan en la educación de niños y jóvenes, por lo que requiere redefinir sus funciones. La función democratizadora en la transmisión de herencias culturales se opone a los nuevos caminos que marca la globalización.

#### El cambio subjetivo del docente y del alumno. Redefinición de roles y vínculos

El cambio al que se refiere se enmarca en una dimensión sociohistórica. Los procesos de cambio, vinculados a una mayor individualización de la vida, conforman sujetos más libres y diversos, por lo cual el escenario de las instituciones educativas –y, más precisamente, la escuela, si nos limitamos a nuestro campo de estudio– está habitado por sujetos diferentes a los de sus tiempos fundacionales. Tiempos en los cuales la mirada estaba dirigida al alumno y no al niño. No obstante, a medida que comienza a considerarse al alumno en sus aspectos psicológicos, la mirada se dirige al niño y desplaza al alumno (Duschatzky & Corea, 2002; Dubet, 2013). Se estaría entonces en un proceso diverso a aquel por el cual se fundara al alumno preservando al niño de las formas indiferenciadas que tuvo respecto del adulto en tiempos feudales.

Como ya se expresara en otro apartado, a comienzos del siglo XX la niñez pasa a ocupar un lugar diferente en el mundo occidental, hecho que se traduce en la protección de sus derechos desde reglamentaciones jurídicas que la amparan. Paralelamente, y en lo que refiere a la educación, surgen nuevas pedagogías. Según expresa Carli (2003), una nueva construcción sociohistórica, que da cuenta de un imaginario de la infancia como bien común que hay que cuidar, se materializa en reglamentaciones sobre cuidados de la infancia que

ubican al niño como sujeto de derechos a partir del siglo XX. Ello se enmarca en la necesidad de reparar los efectos que sobre los niños tuvieron las guerras.

Sobre la base de las corrientes psicológicas de la época, se parte del supuesto de una potencialidad del desarrollo del niño que el docente debe estimular. Se trata de principios que redefinieron el vínculo alumno-docente. En relación con dichos conceptos, y desde una perspectiva crítica, De Lajonquière (2000) refiere al discurso psicopedagógico hegemónico presente en algunas prácticas educativas que, sobre la base de supuestos sobre el desarrollo natural del niño, impiden el establecimiento de la necesaria asimetría entre este y el adulto. Desde una mirada psicoanalítica, el autor sostiene que dicho discurso es responsable de la “(psico)pedagogización” de las experiencias educativas tanto familiares como escolares. Se persigue la adecuación a un supuesto estado natural de las capacidades del alumno anidadas en lo orgánico, como potencialidades a madurar a partir de una estimulación ambiental, lo cual para el autor no acompasa el pensamiento psicoanalítico.

Ello supone una inversión del lugar del docente, en una búsqueda de complacencia y camaradería con el alumno, que procura goce narcisista y satisfacción especular, a la vez que implica renuncia al acto educativo. La justificación permanente en cada intervención responde al temor de poner en riesgo el desarrollo de las supuestas potencialidades y frustrar así al niño. De tal modo, a la espera de que el niño le otorgue el saber de su individualidad psicobiológica, el padre o profesor moderno queda condenado a responder siempre con un “sí” al niño, no pudiendo anteponer un “no” a lo que se supone manifestación de dicho saber natural (De Lajonquière, 2000). Ya Arendt (1996) habría referido en la década de los 40 a cambios asociados a una crisis de la educación en América, sobre tres supuestos básicos. El primero refiere a que existe un mundo infantil en el cual el niño es autónomo y debe dejársele gobernar; el segundo refiere a que la pedagogía pragmática ha evolucionado hacia una ciencia de la enseñanza más focalizada en enseñar que en el dominio de contenidos; el tercero, a la creencia de que solo se puede conocer lo que se ha hecho, por lo que en la educación se sustituye el aprender por el hacer. Ello nivela al docente con el alumno en lo que refiere a los conocimientos y contribuye a cercenar lo que la autora refiere como la principal fuente legítima de autoridad: el hecho de saber más que los alumnos.

Al respecto, Dubet (2013) sostiene que la actual educación desde el desarrollo de las posibilidades de cada niño, la autonomía y el espíritu crítico como principios y objetivos, llevan a la separación de la disciplina y el enseñar. Se privilegia la relación con cada uno y las actividades expresivas. Los problemas de conducta y de convivencia se interpretan como síntomas de la personalidad y sufrimiento de los niños, lo que supone un viraje hacia la relación

afectiva. Los cambios expresados en una dimensión histórica dan cuenta de procesos que instalan nuevas formas vinculares entre niños y adultos. La hipermodernidad imprime nuevos cambios a los ya mencionados, en función de las transformaciones que en dicho marco alcanzan a la subjetividad. De tal modo, el vínculo intersubjetivo entre docentes y alumnos requiere de redefiniciones de modelos y prácticas. Los modelos de alumno y docente, asociados en la modernidad a una mayor asimetría, se verían interpelados en la era de la tecnología y de las comunicaciones. Ya Mead (1997) había referido a la coexistencia de tres culturas: la posfigurativa, la configurativa y la prefigurativa. La primera es aquella por la cual los niños aprenden de los adultos, la segunda refiere al aprendizaje mutuo de los contenidos culturales y la tercera alude a aquella por la cual los jóvenes educan a las generaciones que los preceden. En la actualidad, el manejo de la tecnología por parte de los jóvenes interpela los modelos de transmisión de cultura posfigurativa; se entiende en ello interpelación al docente en la transmisión y la asimetría, dimensiones inherentes a su rol de autoridad.

La asimetría en la relación entre niño y adulto es entendida por Bleichmar (2008) como un derecho del niño. Es necesaria para instaurar normas, es inherente a la responsabilidad y a la protección que el segundo asume respecto al primero. Si la relación no fuese asimétrica sino entre pares, se trataría de un pensamiento de opinión y no de un espacio de producción de conocimiento. Es una asimetría simbólica y de capacidad de dominio del mundo.

Los aportes expuestos expresan distintos sentidos relacionados a cambios que han impactado en las prácticas educativas y en el vínculo docente alumno desde la modernidad hasta la actualidad. Desde el paradigma de la complejidad, se considera que lo expresado da cuenta de articulaciones multidimensionales que configurarían los fenómenos educativos. Hay cambios que suponen una ruptura de modelos instituidos y se configuran nuevos movimientos instituyentes.

Se advierte el atravesamiento histórico en los aportes mencionados. Si bien dicha dimensión es pensada desde diversas perspectivas, los aportes parecerían tener en común una tendencia creciente, ya desde mediados del siglo XX, a concebir al niño como sujeto de derechos y a considerarlo en forma integral advirtiéndole sus aspectos psicológicos. Se entiende que dicho proceso sería concomitante a una tendencia a la autonomía, a la libertad y, por ende, a la expresión de sí mismo, y que se enmarcaría en los procesos multidimensionales, ya descritos precedentemente, asociados a las nuevas producciones de subjetividad. No obstante, subyace en algunos de los aportes una vivencia de pérdida de ciertas certezas sostenidas hasta entonces, lo cual interpela modelos y parece ser fuente de confusión en los modos de ubicarse el adulto con relación al niño. Confusión que es referida también a marcas que imprimieron los

procesos históricos dictatoriales en la región. Se expresa el modo por el cual dicha concepción sería la base de prácticas pedagógicas que revertirían el principio de asimetría necesaria a todo vínculo de autoridad.

Los aportes permiten pensar en la necesaria redefinición de sentidos de lo escolar y de las funciones que competen a sus actores, así como a sus modos de vincularse. A continuación se refiere más específicamente a aspectos que hacen al cambio del alumno y el docente en sus matrices modernas, y que suponen la necesidad de problematizar ciertos desencuentros desde una mirada crítica, a efectos de evitar, por ejemplo, una interpretación en términos de patología. Se entiende que ello requiere de una revisión de modelos, de modo tal que tengan lugar nuevas construcciones acordes a las nuevas realidades.

Corea y Lewkowicz (1999) expresan que en la actualidad son varios los indicadores que permiten concluir que la infancia, como construcción sociohistórica fundada en la modernidad, estaría en un proceso de destitución. Se entiende que ello se vincula al declive de las instituciones que en el marco del Estado-Nación fundaron la infancia de acuerdo a los modos estatales de civilización del individuo a través de la familia y la escuela. Asimismo, consideran que el sujeto de derechos y el consumidor destituyen al niño moderno.

Janin (2009), por su parte, relaciona la crisis de la sociedad con la infancia vulnerada. Destaca entre las situaciones que son fuente de maltrato en el niño, además de la carencia en la satisfacción de necesidades básicas, el grito o el maltrato físico, la violencia que resulta de medicar para tapar trastornos. Sostiene que de esa manera la pregunta de los adultos acerca del funcionamiento no se despliega, además de tratarse de un no-reconocimiento.

Es con relación a ello que en la actualidad se asiste a una creciente tendencia a la medicalización y, en el caso de los niños, ello se enmarca en lo que varios autores llaman patologización de la infancia<sup>35</sup>, que se constituye en un problema en tanto el diagnóstico es un proceso que se construye y no algo que se instala sin cambios (Untoiglich *et al.*, 2013). Nunes (2013) refiere a la patologización de la educación, en alusión a las dificultades para trabajar con alumnos diversos a los que el sistema establece y en el desconocimiento del atravesamiento de los fenómenos que se enmarcan en los contextos actuales.

En cuanto al docente en la actualidad, para Dubet (2013) la vocación como adhesión y sacrificio a valores superiores y entrega a una causa superior y al bien común como fuente de obediencia se ha convertido actualmente en una ética de la realización del yo en el trabajo. Se pasa de lo vocacional e individual a lo técnico y colectivo. Lo perdido por los profesores en

---

<sup>35</sup> Refiere al creciente uso de psicofármacos en niños, así como a cierto uso de diagnósticos, de modo tal que opere como reemplazo de la interrogación respecto al sufrimiento del niño que subyace a sus modos de presentación (Untoiglich *et al.*, 2013).

legitimidad sagrada y tradicional es, a menudo, ganado en reconocimiento de competencias, adquiriendo de ese modo una forma más psicológica que sagrada. En relación al cuestionamiento del docente en su rol de autoridad, Pereira (2011) plantea que la autoridad docente no acabó, si bien fue solapada, alterada, metamorfoseada en los últimos tiempos, y que el docente lidia con dicho fenómeno inventando estrategias subjetivas.

Se entiende que los aspectos mencionados se vinculan con la autoridad y legitimidad del docente en tanto interrogan sobre su imaginario como portador del conocimiento, y se vinculan con nuevas construcciones del rol de alumno y docente y del vínculo entre ambos actores. Lo expresado conduce a pensar en el espacio escolar compartido por alumnos y docentes, espacio en el que se reúnen niños de una misma edad y se desarrollan actividades comunes comandadas por un adulto, en un formato que organiza tiempos, ritmos y espacios así como modos de saber y participar, según expresan Terigi y Perazza (2006). De acuerdo a las autoras, en la actualidad nos encontramos en un desarrollo institucional de los sistemas educativos occidentales en el cual el formato escuela, configurado desde los aspectos organizativos mencionados, está hoy cuestionado.

## Capítulo 4. Diseño metodológico

### 4.1. Elección de la metodología

Este estudio ha sido realizado con una metodología de investigación cualitativa, desde un enfoque complejo (Morin, 2007) de los fenómenos en tanto concebidos en su multidimensionalidad, y en una comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores. Se trata de investigar los sentidos desde el análisis de la palabra misma de los entrevistados, que surge del discurso y desde su propia subjetividad, en una interacción entre investigador e investigado y en procura de una comprensión holística de los fenómenos que son objetos de investigación. En función de dichos objetivos, es que se resuelve investigar desde el enfoque epistemológico de la sociología clínica.

La elección se fundamenta en que se trata de un paradigma de investigación cuya teoría y metodología se orienta a la comprensión de los fenómenos sociales desde la subjetividad de los actores, en el entendido de que estos los producen y, a la vez, son producidos por la sociedad en un permanente movimiento dialéctico. En tanto actores sociales que otorgan significados a sus experiencias cotidianas, comprender desde el análisis de su propio saber requiere desentrañar los nudos sociopsíquicos y psicosimbólicos que se enlazan en las múltiples determinaciones sociohistóricas, económicas y culturales que imprimen su particularidad en los sujetos, en una trama vincular identificatoria, vínculos a partir de los cuales tiene lugar la transmisión ideológica, valores e ideales sociales de la sociedad en la cual los sujetos están inmersos. De Gaulejac (2009), considerando que los actores sociales los más capacitados para resignificar el mundo social, se basa en el procedimiento clínico<sup>36</sup> para aprehender los fenómenos sociales, lo que constituye una modalidad particular de investigación y de intervención en la que se trabaja lo más cerca posible de la vivencia de los actores.

Se trata, así, de habilitar una coconstrucción de saber en la interacción entre investigador e investigado. La riqueza de la interacción entre investigador e investigado está dada, asimismo, en que promueve nuevas significaciones. Para el autor, “tomar en cuenta la subjetividad es aceptar interrogarse sobre la dimensión existencial como elemento ineludible para comprender las conductas, los comportamientos, las actitudes y las relaciones sociales” (de Gaulejac, 2011, p. 31). Se busca comprender al sujeto en la articulación de la historia macrosocial (Historia), y la historia única y personal del sujeto (historicidad).

---

<sup>36</sup> Término que refiere a la “clínica médica” y al saber médico que surge del contacto directo con los enfermos.

## 4.2. Herramientas metodológicas

Esta investigación utiliza como herramientas metodológicas las entrevistas individuales semidirigidas en profundidad y el grupo de discusión, realizados y analizados desde los fundamentos epistemológicos de la sociología clínica.

Las entrevistas individuales semidirigidas en profundidad responden a los intereses que persigue la investigación, en tanto posibilitan conocimientos que dan cuenta del sentido y significado de los sucesos desde la subjetividad de los entrevistados, desde una escucha empática de la experiencia del otro y en un encuentro que promueve nuevas significaciones.

Los grupos de discusión fueron utilizados en tanto técnica conversacional grupal que permite el despliegue de las múltiples dimensiones de la temática en el intercambio entre los participantes. Se entiende que dicha técnica promueve una construcción colectiva dado que promueve el intercambio de vivencias y de sentidos, desde la subjetividad de los participantes. Se trata de una herramienta que promueve la interacción discursiva social, y se ubica en el campo de lo analógico, lo comunicativo y lo simbólico. De acuerdo con Alonso (1998),

Lo que hace al grupo de discusión un dispositivo de investigación sociológica es que el grupo está diseñado para dar cuenta de la manera en que los sujetos y los grupos *construyen y dan sentido* a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las *categorías e interpretaciones* que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos (p.99).

Alonso (1998) refiere a dos cautelas metodológicas en la aplicación de la técnica: la homogeneidad o heterogeneidad parcial y el desconocimiento previo de los miembros entre sí. En este estudio se tuvo en cuenta la primera de ellas, del modo que se expresa en el apartado posterior. La homogeneidad favorece la productividad discursiva, en tanto se busca encontrar las representaciones sociales de los grupos en las percepciones de los sujetos sobre su mundo, lo cual refiere al campo simbólico. En relación con la segunda cautela, de la revisión bibliográfica sobre la técnica surgen ejemplos de aplicación no ortodoxa, en el no cumplimiento de algunas de las condiciones formales. Se refiere, por ejemplo, a aplicaciones en las que hay preexistencia del grupo y se destaca que la modalidad no ortodoxa respondería a tendencias más actuales de investigación cualitativa (Vallés, 1999). La neutralidad del escenario fue otra de las condiciones que estuvo dada en la investigación.

### 4.3. Población y campo de la investigación

Dentro del universo de las escuelas de ANEP-CEIP, la investigación se centró en tres escuelas de la Jurisdicción de Práctica de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP)<sup>37</sup>. Las Escuelas de Práctica son aquellas en las cuales los estudiantes de Magisterio realizan sus prácticas, por lo cual los docentes tienen a su cargo la formación de algunos de los estudiantes magisteriales, función por la cual se los denomina maestros adscriptores. En ese sentido es que se considera que los modelos y prácticas están doble y permanentemente interpelados y cuestionados, en tanto se transmiten desde el rol de docentes adscriptores, lo que supone un enriquecimiento del material a obtener.

Las tres escuelas seleccionadas, de un turno (matutino) fueron: la Escuela N° 57, ubicada en el barrio La Teja, la Escuela N° 109, ubicada en el barrio Simón Bolívar, y la Escuela N° 32, ubicada en el barrio Pocitos. En relación con la elección de las escuelas, se tuvieron en cuenta los criterios de homogeneidad, por tratarse de tres escuelas de un turno, y heterogeneidad, que contempló el factor geográfico. Si bien una de ellas está clasificada por ANEP-CEIP como perteneciente a la zona Este (Escuela N° 32) y las otras dos a la zona Oeste (Escuela N° 57 y Escuela N° 109), se encuentran ubicadas en diferentes y equidistantes zonas de Montevideo. Esta selección responde a la concreta posibilidad de acceso a dicho campo de investigación, por pertenecer laboralmente la investigadora a la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica con el cargo de psicóloga, y a la consideración ya mencionada de la continua revisión de prácticas y modelos por parte de los maestros formadores. El análisis de la implicancia que se expone en un apartado posterior advierte sobre las consideraciones que se elaboraron en función de la pertenencia de la investigadora y de los participantes a la misma inspección.

El perfil de docentes que se estableció está comprendido en un rango que va de 10 a 30 años de experiencia como maestros de escuela, seleccionados de entre 1<sup>er</sup> y 6<sup>o</sup> año en forma aleatoria. Desde la presunción de que la perspectiva de docentes de diversos grados ampliaría las dimensiones del tema y enriquecería el material a analizar, es que se consideró que los docentes entrevistados abarcaran todos los grados escolares. La homogeneidad estuvo dada en que los docentes pertenecen en su totalidad a escuelas de la Jurisdicción de Práctica de un turno. La heterogeneidad estuvo dada en la diversidad de grados. En cuanto al tamaño de la población, se realizaron entrevistas semidirigidas en profundidad a nueve docentes, y a un

---

<sup>37</sup> Las escuelas urbanas se clasifican en Jurisdicciones: Este, Oeste, Centro, Inicial, Especial y de Práctica.

grupo de discusión en el que participaron seis docentes. Las entrevistas que formaron parte de la investigación se realizaron en dependencias de ANEP-CEIP.

El grupo de discusión tuvo lugar en una dependencia del Consejo Directivo Central (Codicen), la Unidad de Análisis e Intervención (Unai), ex Unidad de Promoción, Intervención y Desarrollo Educativo (UPIDE), elección realizada en función de dos factores: la ubicación física y la neutralidad. En cuanto al primer factor, la conveniencia de la ubicación céntrica fue valorada en tanto ofrecía una uniforme posibilidad de acceso por parte de los docentes; en cuanto al segundo factor, se valoró la importancia de no realizar las entrevistas en ninguna de las escuelas involucradas, por lo que el lugar elegido cumplió con el requisito aspirado de la neutralidad.

#### **4.4. Metodología de análisis del material recabado**

A los efectos de la investigación y para preservar el anonimato de los participantes de la investigación, se utilizaron seudónimos en vez de los nombres reales. Además, los fragmentos obtenidos de las entrevistas en profundidad están indicados con “EP” y con “GD” los del grupo de discusión. En cuanto a las escuelas, y también a efectos de preservar la identidad de los docentes, se las denominó “E1”, “E2” y “E3”.

Para el análisis de las entrevistas, se realiza un análisis diacrónico y sincrónico de las entrevistas individuales y de la entrevista grupal, desde los contenidos manifiestos y latentes de la palabra de los propios actores y de acuerdo a la epistemología de la sociología clínica. Ello refiere a la comprensión en la intersección entre los ejes personal, familiar y social, identificados en este estudio en el relato de los docentes que son objeto-sujeto de investigación. En esta investigación, los insumos obtenidos a partir de las entrevistas a informantes calificados, las entrevistas a docentes y el grupo de discusión son sometidos a revisión y reflexión. Asimismo, dicha información es contrastada a través de la triangulación del material recabado.

#### **4.5. Trayectoria del trabajo de campo**

Previo al inicio del trabajo de campo, se contó con las habilitaciones correspondientes (evaluación y aprobación del proyecto de tesis por parte de la Dirección Académica y del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, autorización del CEIP para investigar en Escuelas de Práctica de ANEP-CEIP). El análisis de la implicancia estuvo presente a lo largo del proceso de la investigación e incluso en la selección de las

escuelas, como ya se expresara. Se puso al tanto de la investigación a la inspectora nacional y de zona de cada centro escolar, y en forma posterior se mantuvo entrevista con las directoras de las escuelas seleccionadas en dichos centros.

Tanto a las inspectoras como a las directoras se les informó sobre los objetivos y las habilitaciones, así como sobre la conveniencia, ya prevista, de no interferir en las actividades laborales de los docentes. Las directoras habilitaron a la investigadora a las instancias de encuentro con los docentes del modo convenido y con el fin de convocar a la participación en la investigación. En dichas instancias de encuentro con los docentes, se les explicitó sobre la temática y objetivos de la investigación, el perfil de la población con la cual investigar, y se les informó sobre los aspectos éticos, tales como el carácter voluntario de la participación, el anonimato, la confiabilidad, el uso exclusivo de la información para los fines de la investigación y la libertad de interrumpir su participación en caso de considerarlo. Se les puso al tanto de que, antes de dar comienzo a la investigación, se les haría firmar un consentimiento informado que incluiría las especificaciones explicitadas, del que se les entregaría copia, además de una nota de información con los datos personales de la investigadora.

Se intercambió sobre el encuadre de trabajo en cuanto a tiempos y espacios, de modo de no interferir en sus actividades laborales. En el caso de quienes participaron de las entrevistas individuales, se acordaron días y horarios disponibles para llevar a cabo las entrevistas en el centro escolar. Con relación al grupo de discusión, se explicitó que serían convocados en una instancia posterior en una dependencia céntrica de ANEP, y en un horario posterior al turno escolar vespertino. En todos los casos se tomó nota de los contactos telefónicos para coordinar las instancias, además de datos personales de los participantes interesados (nombre, edad, años de experiencia).

Previo al comienzo de las entrevistas a docentes tuvo lugar la realización de entrevistas a tres informantes calificados, con vasta experiencia y trayectoria en las áreas a investigar. Ello posibilitó la escucha de experiencias y reflexiones de actores con conocimiento en la temática desde su propio recorrido formativo y profesional. Se realizaron en total nueve entrevistas semidirigidas en profundidad a docentes, y a un grupo de discusión en el que participaron seis maestros. Fueron tenidos en cuenta los factores excluyentes contemplados en el perfil y los motivos de implicancia. Por tal motivo, se evitó trabajar con docentes con los que la investigadora pudiera coincidir laboralmente en otra escuela, dado el desempeño en doble turno por parte de algunos de ellos.

Se consideró la conveniencia de que los participantes de las entrevistas individuales no coincidieran con los del grupo de discusión, en el entendido de que ello permitiría ampliar la

riqueza y variedad del material a recoger. En las entrevistas individuales participaron tres docentes por cada una de las escuelas seleccionadas, todas ellas de sexo femenino. En el grupo de discusión participaron seis docentes, dos por cada centro escolar. El grupo de discusión estuvo conformado por cinco maestras y un maestro. Dicha relación da cuenta de la prevalencia femenina en la enseñanza primaria.

Como ya se desarrolló en el apartado anterior, la herramienta de grupo de discusión fue utilizada de manera no ortodoxa con docentes de las tres escuelas elegidas. De esa situación se desprendió el conocimiento previo de algunos de sus integrantes. Esto es frecuente tanto entre la población de docentes de la Jurisdicción de Práctica, como imposible de prever en una convocatoria. No obstante, cabe un análisis de las objeciones que refieren al condicionamiento discursivo dado en la pertenencia a un lugar común. Se consideró que dicho factor estaría minimizado en el grupo en cuestión, en virtud de la movilidad laboral que forma parte de las propias lógicas institucionales que hacen a la condición laboral de suplencia<sup>38</sup> o interinato<sup>39</sup> de algunos de los participantes. De ello resulta que los participantes investigados han tenido cambios de escuela en su trayectoria profesional, a lo que se suma el trabajo en doble turno, ya sea en escuela pública de la Jurisdicción de Práctica o en el ámbito privado. Desde allí se habría arribado a la presunción de que los discursos institucionales no estuviesen tan “impregnados” ni fuertemente arraigados como un lenguaje común dado desde la propia pertenencia a un centro escolar.

Respecto a los beneficios que permiten justificar el uso de la técnica en la investigación, se ha valorado que el intercambio entre los participantes brindaría la posibilidad de una construcción colectiva de sentidos, que traduce el imaginario social en relación con la temática a investigar, así como la posibilidad de que el encuentro resultara en potenciación y enriquecimiento en el despliegue de las dimensiones. Se destaca que para la recolección del material, tanto de las entrevistas individuales como de la entrevista grupal, se empleó a la grabación de audios y a la apoyatura de registro escrito. Dicha modalidad fue explicitada a los entrevistados en las instancias de encuentro, previo a su decisión de participar de la investigación.

Durante las entrevistas fue posible generar un vínculo fluido entre investigador e investigado, que promovió un proceso reflexivo en el encuentro intersubjetivo. La escucha, la observación atenta, la actitud empática y respetuosa frente a los acontecimientos que se iban desplegando, de acuerdo a la epistemología de la sociología clínica, se constituyeron en

---

<sup>38</sup> Se trata de cargos efectivos que, al no estar cubiertos circunstancialmente por el titular, son provisoriamente ocupados en condición de suplencia.

<sup>39</sup> Se trata de cargos vacantes que se eligen para desempeñar durante todo el año lectivo.

factores que permitieron la comprensión de los relatos. También habilitaron un proceso dinámico en la emergencia de nuevas interrogantes a partir de las dimensiones identificadas, así como de nuevos sentidos en el despliegue discursivo.

Si bien las entrevistas y el grupo de discusión fueron instancias en las cuales la investigadora tuvo una actitud abierta a la emergencia de lo nuevo, en tanto se trató de encuentros singulares, la lectura previa, desde un marco teórico riguroso, se constituyó en un factor de guía en el proceso y en una fuente de enriquecimiento para la comprensión.

Para la información de las entrevistas, se tuvo en cuenta el criterio de saturación, que refiere al momento de la investigación en el cual se considera que ya no se aportan nuevas dimensiones, informaciones o categorías en relación a los objetivos de investigación.

#### **4.6. Análisis de la implicancia**

Este estudio valora la implicancia de la investigadora como dimensión relevante, por cuanto refiere a los movimientos emocionales y afectivos que se despliegan en el encuentro intersubjetivo a lo largo de la investigación. Se trata de un proceso en el que tienen lugar movimientos de distanciamiento, objetivación y subjetivación. Se entiende que la implicancia debe ser objeto de análisis en el proceso de la investigación, y que ello remite a la dimensión de la ética.

En este estudio, dicho análisis tuvo en cuenta la coincidencia entre investigados e investigadora en su pertenencia a la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica de ANEP-CEIP. Es por ello que se resolvió que el trabajo de campo fuera realizado en escuelas en las que la investigadora no estaba implicada laboralmente. A su vez, se tuvo en cuenta la no existencia de vínculo laboral entre la investigadora y los docentes que participaron. De ese modo, se pretendió contemplar que el encuentro intersubjetivo no se viera condicionado por el conocimiento y experiencias previas compartidas que significaran una limitación, tanto en la riqueza del despliegue discursivo como en la comprensión por parte de la investigadora. Ello se vio favorecido, a su vez, por el compromiso del anonimato que se asegurara a los participantes.

En función de lo expresado, se destaca la importancia de crear las condiciones para el establecimiento de un doble movimiento de distanciamiento e implicación a lo largo del proceso. Se trata de un aspecto metodológico de la investigación que está en las bases de los fundamentos epistemológicos de la sociología clínica: el distanciamiento permite objetivar la propia historia pero, a su vez, la objetivación debe arraigarse en la experiencia subjetiva como expresión de la propia singularidad (de Gaulejac, 2013). Así, en este estudio, el movimiento de

distanciamiento e implicación permitió a los docentes identificar aspectos de su propia historia que han formado parte del proceso de construcción de su rol de autoridad. A su vez, la posibilidad de reconstrucción se entiende dada a partir de la concientización de las condicionantes que lo determinan, así como de la visualización del compromiso que le compete como actores sociales en una sociedad compleja que los enfrenta a nuevos riesgos y desafíos.

Devereux (1969) considera las repercusiones del investigador –a saber, los aspectos contratransferenciales–, como fundamentales para comprender al objeto sujeto de conocimiento. En tal sentido, las emociones se constituyen en “relojes” de la subjetividad, en tanto permiten comprender la manera en la cual los fenómenos sociales son vivenciados. Es así como, según expresan Araújo y de Gaulejac (2011, p. 8), “La idea de neutralidad del investigador es dejada de lado para dar lugar al análisis de su implicación, de su compromiso, de sus propios objetivos, de sus intereses manifiestos y latentes”. En tal sentido, el propio deseo y las motivaciones de la investigadora son aspectos que han sido objeto de análisis a lo largo del proceso.

Desde el conocimiento de que la metodología de investigación de este estudio implica renunciar a la construcción de un saber neutro, se toma en cuenta el aporte de Taracena (2005). La autora refiere a la importancia de que el investigador adopte un posicionamiento ético desde el compromiso de tomar en cuenta las condiciones del saber que el mismo produce, pero también los posibles efectos de la difusión de su trabajo en sociedad.

#### **4.7. Consideraciones éticas**

La investigación se basa en la normativa del Decreto 379/008, que regula las investigaciones con seres humanos en nuestro país, por lo que se han contemplado las consideraciones éticas expresadas en él y se han evaluado riesgos y beneficios potenciales. Se toman en cuenta los siguientes principios éticos:

- i. Se solicitan las autorizaciones correspondientes a través de las vías jerárquicas.
- ii. Se tienen en cuenta la explicitación de los objetivos y alcances de la investigación, y, previo al comienzo del trabajo de campo y una vez informados los participantes, se les hace firmar hoja de consentimiento informado y se les entrega una copia de ella, así como de la nota de información, que contiene, además, los datos personales de la investigadora, de manera de que pueda ser ubicada en caso de considerarlo necesario.
- iii. Se explicita, a través de dicha comunicación, la libertad de abandonar voluntariamente en el momento que el informante lo decida, así como la confidencialidad y el anonimato de los

participantes, y el uso de la información obtenida exclusivamente a los efectos de la investigación y su divulgación.

iv. Se explicita también, en los documentos detallados, la valoración de los riesgos que puedan estar implicados en su condición de participantes de la investigación, así como el perjuicio que pueda significar para los informantes, en atención a sus derechos. En función de lo expresado, se prevé y explicita en dicho documento una orientación en caso de tener lugar alguno de los riesgos valorados.

v. Se explicita que la investigación se basa en el respeto a las distintas opiniones, sin juicios críticos y sin inducirlos.

vi. Se toma en cuenta la implicancia, evitando que el campo de investigación coincida con el ámbito laboral del investigador.

## Capítulo 5. Análisis

### 5.1. Concepto de autoridad docente

#### 5.1.1. Dimensiones del concepto de autoridad docente

Las entrevistas realizadas a los maestros comienzan con la pregunta disparadora de qué entienden por autoridad docente. Las respuestas involucran variadas dimensiones, algunas diversas entre sí. Algunos significantes asociados al concepto van surgiendo a lo largo de las entrevistas y no en la instancia de la pregunta inicial. Ello hace pensar en que el relato que se despliega en el marco de la investigación va propiciando tanto la emergencia de nuevas dimensiones, como la asociación entre diversos factores que los docentes van identificando como vinculados a la temática.

El término autoridad docente aparece asociado a conceptos que se englobarían, por un lado, en lo afectivo y/o actitudinal y, por otro lado, en lo que hace a lo normativo. En lo que refiere a la primera categorización, aparecen aspectos tales como: vínculo, respeto, reconocimiento, confianza, carisma, compromiso, capacidad, inteligencia para relacionarse, actitud de trabajo, trabajo colaborativo con otros, postura, construcción, negociación, flexibilidad, obediencia, guía, profesionalismo, sensibilidad, límites como contención, responsabilidad, comunicación, participación. En lo que refiere a lo normativo, los conceptos mencionados son: organización, gestión de recursos, acatamiento a normas, reglas y pautas, límites en relación a las normas.

Otros aspectos mencionados son: saber, conocimiento, estatus, poder, no horizontalidad, democracia y ciudadanía.

La amplia gama de términos por los cuales se define el concepto, se entiende desde la multidimensionalidad de los fenómenos sociales.

El concepto es definido como un vínculo que aunque se base en la confianza y procure alcanzar un modelo democrático, la asimetría –expresada como no horizontalidad– le es inherente. Ello en función del poder implícito en el rol, basado en la acreditación y en la posibilidad de hacer acatar las decisiones:

*es un vínculo que no es horizontal, porque el profesor, el maestro o el docente va a ser el que de alguna forma tiene la acreditación, tiene la posibilidad o de poner una nota, o de determinadas cosas, y los alumnos deben acatar eso, por más que tratemos de hacer*

*las cosas lo más, entre comillas, democráticamente posible, en realidad no es un vínculo de horizontalidad. (...) si es un vínculo sano, debe darse en una relación en donde ese poder que tiene el docente, en realidad, parte de los alumnos. O sea los alumnos se lo dan a través de la confianza que se genera en esa relación, los alumnos pueden empoderar a la persona, al docente, para que ejerza su autoridad, de una forma digamos, yo le llamo sana, pero no sé, para diferenciarlo del autoritarismo (Mercedes, EP, E1).*

Se ven reflejadas en esta respuesta las fuentes de legitimidad de la autoridad a las que Arendt (1996) refiere. De acuerdo a la autora, la no horizontalidad definiría a la autoridad por cuanto esta es jerárquica y, en ese sentido, opuesta a la igualdad. Asimismo, aquella estriba en su posición diferencial en relación al saber. De hecho, según la autora la educación consiste en introducir a los más jóvenes en un mundo ya establecido, y ello supone una transmisión generacional que oficia de herencia cultural. La confianza a la que refiere la docente puede pensarse desde los aportes de Durkheim (1990), para quien el carácter del educador es fuente de confianza y, por lo tanto, condición inherente al rol de autoridad.

En las entrevistas, el significante “poder” asociado al concepto de autoridad, aparece como referido a diferentes aspectos: por un lado, como posibilidad de hacer y de gestionar acciones que hacen a lo educativo, y también vinculado a un manejo de situaciones, realidades e incluso de personas:

*el poder que yo tengo de manejar determinadas situaciones o determinadas realidades o conjunto de personas. En el caso de nuestra autoridad docente estamos hablando ya un poco el tema de la enseñanza, y por ese lado me parece que si hablamos de autoridad hablamos de, bueno, cómo una persona es capaz de organizar, gestionar acciones para llevar adelante una función que tiene como fin educar (Romina, EP, E3).*

Por otro lado, el “poder” aparece como posibilidad de generar una respuesta de obediencia, situación identificada como apoyo a la labor y al rol. La respuesta contraria comportaría desautorización. El poder de hacer cumplir al que refiere la docente adopta el sentido de un apoyo al rol que podría pensarse desde la legitimidad conferida.

*El poder de vos exigir para mañana tal tarea, y la van a cumplir o no según lo que ellos entiendan, el apoyo que le dan a tu rol. De esa relación uno se siente con autoridad, o te*

*sentís que no, que por más que pidas algo no te lo van a cumplir. Y ahí te sentís como desautorizado (Andrea, EP, E2).*

Las dimensiones de la autoridad vinculadas al poder como posibilidad de hacer y gestionar, así como de generar una respuesta de apoyo a la labor, pueden pensarse desde los aportes de Kojève (2005) Arendt (1996) y Weber (1984), para quienes la autoridad tiene su sustento en la legitimidad que se le otorga a quien se erige como tal desde un determinado rol.

Otro significado del “poder” estaría referido a un modelo de autoridad sobre la base de una supremacía sobre el otro de modo unidireccional y no interactivo, que en la actualidad no se sostendría en función de nuevos modos de visualizar la autoridad docente. Está presente aquí la dimensión de cambio en el concepto de autoridad, cambio enmarcado tanto en una dimensión histórica como en consonancia con la definición y redefinición de los objetivos institucionales. En ese sentido, no se constituye como concepto estático sino sujeto a revisión.

*Bueno, como que la idea me ha ido cambiando a lo largo de los años (...) O sea, no lo vinculo con una figura de poder, si bien en sus inicios sí, y transité por esa situación de vincular a la autoridad con poder, con un lugar que ejerciera ciertas reglas, vamos a decir, de autoridad. Pero desde el lugar ese de que yo te mando, yo te digo, te doy esas directivas para poder actuar. Ahora lo tomo más como alguien que me dice para dónde quiere caminar la institución (Clara, EP, E3).*

La distinción expresada entre el concepto de autoridad y el autoritarismo parece estar sustentada en la necesidad de dar cuenta de su diferencia en cuanto a la posición adoptada en relación al otro: otro como semejante, en el caso de la autoridad, u otro como objeto de obediencia frente a un mandato arbitrario impuesto, en el caso del autoritarismo. Según Kojève (2005) Arendt (1996), Weber (1984) y Foucault (1988), autoridad y poder estarían asociados. Sin embargo, se trataría de un poder legítimo que se orienta a individuos libres de decidir. No refiere, entonces, a un poder desde la coacción, modalidad que no representa autoridad en tanto esta última debe su existencia a la legitimidad:

*Autoritarismo no, es autoridad (Alicia, GD, E2).*

Las dimensiones de relevancia y estatus se asocian también a la autoridad docente, lo cual daría cuenta del lugar que ocupa el docente en el imaginario social:

*Y como docente o como cualquier otra profesional, me parece que tiene que ver con el rol que le da la sociedad. La relevancia que le da a esa profesión que va a desempeñar (Andrea, EP, E2).*

*podría ser como el estatus que se le otorga al docente (...) Lo siento más como un tema como de reconocimiento, como de ubicar al otro en la tarea docente, en el docente como profesional (Marcia, EP, E2).*

Pichón-Rivière (1990) relaciona los conceptos de rol y de estatus. Otorga al rol el sentido de una función que se asume en la vida en sociedad, y el estatus sería el nivel del rol. Un estatus alto se valora en términos de prestigio. La relevancia del rol podría pensarse desde los sentidos originarios del programa institucional al que refiere Dubet (2013), que asigna un lugar a los actores en un trabajo de socialización basado en valores pretendidamente universales. En ese sentido, estatus se asociaría, a su vez, con reconocimiento, dimensión también presente en la palabra de la docente. No obstante, para el autor el reconocimiento no es una norma de justicia objetiva sino subjetiva, que varía de un individuo a otro. El deseo de reconocimiento es un fenómeno cuyo polo opuesto sería el sentimiento de desprecio.

El lugar que ocupa el docente en el imaginario social se expresaría en una dimensión sociohistórica y en comparación con una “cierta época” en la cual la autoridad estaba dada más allá del factor vincular. De ello se infiere que hoy estarían presentes el vínculo y los atributos personales en la posibilidad de erigirse el docente como figura de autoridad.

La autoridad del docente no estaría dada de hecho o a priori por una posición o estatus reflejo de una valoración del rol en el imaginario social, sino a partir de una “postura”; postura frente al otro, que traduce una determinada concepción de sujeto, y también postura en cuanto al compromiso asumido en el rol:

*capaz que en cierta época todos nos imaginábamos un modelo de maestra que era hegemónico, que no se podía contestar o que no sé, con el que debíamos actuar de determinada forma porque era la autoridad, más allá del vínculo que tuviera con los niños, con los padres, o sus atributos personales, ahora como que la autoridad la tenés que ganar (Esther, EP, E2).*

*yo creo que más que una autoridad, la autoridad yo lo vería más como una postura ante la vida, ante las cosas, ante la gente, ante los valores, ante las ideas y eso se refleja en las personas. Entonces la autoridad más bien yo lo vería más como una postura de compromiso ante algo (...) Una autoridad en la que la postura en la que está el docente es una postura comprometida ante el trabajo, ante las relaciones sociales, ante los vínculos, ante los conocimientos, los saberes (Nadia, EP, E3).*

La autoridad asociada a la “postura” adoptada por el docente y como base del respeto, referiría a una legalidad carismática, es decir, basada en la propia ejemplaridad, sirviéndonos del concepto de Weber (1984) como base de legitimidad. Según Dubet (2013), siendo que la autoridad deja de ser natural y sagrada, en función del declive del programa institucional orientado a un modo de socialización enmarcado en un orden social moderno, esta reposaría en el carisma personal. La presencia del respeto se fundaría en dichos factores y en el rol que cada uno cumple. El respeto aparece como dependiendo de la modalidad de las relaciones que se establecen. Se expresaría de ese modo la dimensión ética. El respeto mutuo remite a la reciprocidad implícita en la obediencia consentida que tiene lugar en el vínculo de autoridad, según precisan los teóricos de la autoridad a los que se ha hecho referencia.

El factor obediencia surge de los relatos desde dos posturas diversas. Una de ellas ubica su presencia como inherente a la autoridad. El término referiría a una respuesta de cumplimiento frente a lo que el docente demanda, pero que sin embargo admite la elaboración de acuerdos previos; desde la otra postura se atribuye a la obediencia un significado de imposición y en ese sentido se le asigna un valor negativo. En este último caso, el concepto sería asociado a un poder autoritario que no contemplaría al sujeto o al grupo en cuanto a sus intereses:

*los acuerdos que podemos hacer con el grupo, la relación que podemos establecer para que te obedezcan. En todo caso si estamos hablando de autoridad es para que te hagan caso. Para que lo que vos pidas lo cumplan, lo realicen. Ya sea comportamiento, ya sea una tarea (Andrea, EP, E2).*

*¿estamos preparando gente para que obedezca y acate órdenes o gente que sea feliz para que se pueda desenvolverse en su vida? (Esther, EP, E2).*

*Entonces como que ese poder autoritario que uno tiene en esa fantasía inicial de decir “la clase me obedece y sigue lo que yo digo”, en realidad es una construcción. O sea, uno se va como adaptando y va volviendo a pensar prácticas que hacen también a seguir el interés que tiene el niño, al perfil que tiene el grupo, a las necesidades que tiene (Clara, EP, E3).*

En relación a los conceptos expresados, es relevante el aporte de Enriquez (2002), para quien los valores y saberes transmitidos por las instituciones tienen fuerza de ley y se internalizan en comportamientos que se traducen en obediencia. Así, en toda institución hay un cierto modo de relación de sumisión activa, entendiendo por tal aquella que se acata incluso hasta con cierto entusiasmo. Agrega que ello sucede en tanto la institución no es interrogada en los valores que transmite. Desde la perspectiva del docente y no de quien acata u obedece, podría pensarse entonces la connotación negativa de la obediencia desde una pretendida superación de formas de autoridad impuestas o arbitrarias, hoy sometidas a crítica; o, incluso, aun, desde la presencia actual de ideales de autonomía y decisión personal, que enfocaría todo aquello asimilable a autoridad como modelo no deseable. Y ello remitiría entonces a ideales de autoridad que el docente construye desde nuevos parámetros valorativos.

En cuanto a los límites, se entiende que la docente haría referencia a dos dimensiones del límite. Por un lado, aquel que se configura como marco o encuadre que hace posible el manejo de la autoridad docente; por otro lado, la dimensión de la incorporación del límite:

*el manejo de autoridad tiene que darse en la institución, no hay otra, porque sino el acto educativo no lo podemos ejercer, porque si no ponemos límites, es muy complicado sin límites tener la atención de los niños, tener su disposición para aprender, porque precisan el límite desde el escuchar al compañero, desde esperar turno para participar, desde el que si tengo que hacer una propuesta que implica estar sentado me tengo que quedar sentado (...), hay límites que son necesarios y que se ejercen desde la autoridad (Romina, EP, E3).*

Desde el sentido de los límites como aquello que permitiría el acto educativo, es relevante el aporte de Durkheim (1990), quien considera que el educador debe contribuir al dominio del niño sobre sí mismo desde el deber y la razón que el primero encarna. Sin embargo, el deber ser y la razón circunscriben la temática a un plano normativo y racional, que traduce el modelo moderno de educación.

Los límites son entendidos en la posibilidad de superar el egocentrismo infantil en el reconocimiento al otro y desde la empatía. Ello remitiría al Superyó como instancia que se internaliza en el interjuego de las vicisitudes identificatorias e intersubjetivas que tienen lugar entre el *infans* y las figuras parentales o de protección significativas, en una trama vincular deseante. El Superyó sería la instancia de la ley que rige prohibiciones y habilitaciones. El límite que en la crianza tiene lugar desde una inscripción de la ley supone resignar lo impulsivo desde el amor y el reconocimiento al otro semejante. Se trata de límites necesarios a lo humano, por cuanto imprimen una violencia necesaria, y que en su internalización conforman al sujeto social. Tanto la familia como la escuela construyen subjetividad. En ese sentido, la llamada puesta de límites en lo escolar debe ser resignificada desde el conocimiento del cambio subjetivo del niño educado en los contextos actuales, y en consideración de sucesos históricos que han dejado huellas transmisibles entre generaciones en las formas expresadas en capítulos precedentes. Se trataría entonces de interrogarse sobre los límites del modo que propone Bleichmar (2008), no como puesta de límites en forma arbitraria sino como construcción de legalidades. Desde la creencia de que la instalación de normas es un modo de violencia necesario, se trataría de deslindar si la norma es impuesta desde la arbitrariedad o desde un lugar que ubica a ambos polos de la relación en el derecho y la obligación mutuos. Desde este último lugar, el respeto y el reconocimiento al otro estarían implícitos. Y ello por cuanto, como expresa la autora, solo se puede instaurar la ley si quien la instaura es respetado y amado.

Otro tópico al que se asocia la autoridad docente es el concepto de ciudadanía.

*si uno termina haciendo un ejercicio de la autoridad dictatorial, que en la clase se hace solo lo que yo digo, se hace así, así y asá, no terminamos en definitiva apuntando al fin de la educación que es formar ciudadanos para nuestra sociedad (Romina, EP, E3).*

La vinculación entre autoridad docente y ciudadanía se asentaría en lo que la docente expresa como objetivo de la educación: la construcción de ciudadanos. De ese modo se estaría remitiendo al sentido fundacional de la educación. La ciudadanía se asocia a autoridad en tanto la modernidad como proyecto requirió de la construcción de ciudadanos desde los principios democráticos de derecho, igualdad y soberanía. En cambio, los tiempos premodernos o feudales circunscribían a los sujetos en moldes estamentales que excluían la posibilidad de movilidad en cuanto a las propias elecciones, en tanto los lugares de pertenencia estaban definidos desde la propia herencia.

Surge como interrogante el motivo por el cual aún hoy se estaría haciendo referencia a un poder dictatorial a evitar, dada la larga data de la modernidad como proyecto de liberación. Se considera que el fracaso mismo de dicho proyecto, que se traduce por ejemplo en acontecimientos históricos caracterizados por imposiciones dictatoriales en la región y en el mundo, llevaría a la necesidad de un replanteo permanente de la noción de autoridad como democracia. La argumentación que sustenta lo expresado remitiría a los procesos identificatorios por los cuales se toman como propios los aspectos de otros significativos, pasando a formar parte de la propia identidad. A su vez, estos aspectos fueron adquiridos en un determinado marco sociohistórico. Las vicisitudes de la propia historia, sumadas a la posibilidad de reconstruirse a sí mismo a partir del *insight* definirían los modelos propios en términos de repetición o de invención. De tal modo, la posición del docente como autoridad democrática o como autoridad dictatorial habilita o no la construcción de ciudadanos desde los principios que los definen. Sin embargo, Beck (2006) invita a un replanteo del concepto de ciudadanía que supere los derechos y obligaciones democráticos bajo la modalidad liberadora moderna, adoptando una actitud participativa y demandante más acorde a los riesgos hoy presentes que no distinguen condición social alguna y como modo de enfrentamiento activo ante ellos.

Surge también la dimensión de la autoridad docente en un sistema jerárquico:

*creo que forma parte de un sistema vertical (...) forma parte de la verticalidad que hay en todos los ámbitos, en un trabajo, en una facultad, en un estudio (Sofía, EP, E1).*

La hipermodernidad configura situaciones diversas e incluso inéditas en los espacios escolares, que interpelan los modelos modernos de funcionamiento institucional. Ello ubica al docente en la necesidad de definir entre opciones posibles. Se entiende que el modo en el que se despliegan las fuerzas del poder en las instituciones habilita respuestas singulares o supedita al docente a responder desde mandatos que podrían no coincidir con sus parámetros.

A medida que los relatos se despliegan, va surgiendo la coincidencia en la concepción de autoridad como construcción:

*creo que se está construyendo continuamente, el concepto de la autoridad mismo es una construcción. (...) Es un vínculo que se va generando, que se va construyendo (Carmen, GD, E1).*

La noción de autoridad como construcción puede pensarse en un marco actual de cambios que requieren del sujeto una redefinición de roles y funciones para acoger lo nuevo. Respecto a la autoridad en la actualidad, Tallone (2011) expresa que en los actuales tiempos de crisis de los supuestos de la modernidad y surgimiento de nuevas subjetividades, el modo tradicional de autoridad estaría en entredicho. En función de ello se hace necesaria la construcción de nuevas formas de autoridad acordes a la realidad y, por ende, a las necesidades de la escuela. Son tiempos en los que los marcos institucionales sólidos modernos se diluyen en la fluidez que caracteriza a las nuevas formas del relacionamiento humano y del saber (Bauman, 2007b).

De acuerdo a los relatos podría concluirse que, por un lado, las dimensiones expresadas estarían presentes en el quehacer cotidiano del docente y hacen a la posibilidad del ejercicio del rol; por otro lado, la autoridad docente se fundaría en la presencia de las dimensiones expuestas. Ello permite concluir que al rol docente le es inherente la presencia de autoridad, de allí que la temática conduzca a referirse a todos aquellos aspectos que hacen al rol.

### **5.1.2. Modelos de autoridad docente: autoritaria, permisiva o democrática**

Del material recabado en la investigación, se identifica la presencia de tres modelos de autoridad. Los modelos autoritario y permisivo son considerados extremos y son referidos a otros docentes. Los docentes entrevistados se identifican, en general, con una modalidad de autoridad que se acerca más a aquella considerada ideal, democrática y diversa de las primeras. Dicha modalidad es entendida como una construcción abierta al alumno en cuanto a la posibilidad de consenso y negociación, pero que a su vez estaría enmarcada en lo normativo y la asunción de la responsabilidad por parte del docente.

La presencia de modelos diversos de autoridad docente que hoy coexisten y se despliegan en las aulas traduce la singularidad de los actores sociales, pero también diferentes conceptos de infancia que tienen su origen en diferentes momentos históricos. Como ya se expresara, el sujeto se conforma en una trama intersubjetiva y a lo largo de una trayectoria de vida en la que se anudan lo sociohistórico y lo psicosimbólico. Los relatos de los docentes dan cuenta de que aún en el presente se pueden encontrar modelos de autoridad que van desde la impronta fiscalizadora hasta lo que se describe como una cierta resignación en el ejercicio de la autoridad. El atravesamiento histórico es considerado aquí en función de tres dimensiones: la concepción o paradigmas de infancia que cambian en cada tiempo histórico pero que sin embargo coinciden y se suponen, los hechos históricos que decantan en una confusión

respecto a los basamentos de la autoridad, la liberación de los marcos de encuadramiento modernos como resultante de las lógicas del mercado y el consumo, y que significan modos de ser que requieren del docente una permanente toma de decisiones en situación.

Otra dimensión de la temática es referida por Bleichmar (2008) en relación a la diferenciación entre dos formas de autoridad: la que se pretende imponer desde el punto de vista de la puesta de límites y la que se plantea cómo instalarse desde el punto de vista de las identificaciones internas, con la legislación que transmite quien tendría derecho ético a hacerlo.

Como marco sociohistórico, se vincula la etapa vivida en dictadura en nuestro país con una asociación de autoridad con autoritarismo y represión:

*generaciones que vivieron en forma muy cercana el proceso político de la dictadura, tras la dictadura la autoridad fue vista como autoritarismo (...) hay gente que le pegó muy duro o que la situación fue tan directa en ellos en ese proceso que quisieron cambiar rotundamente y creo que se fueron a un extremo (...) Me parece que hubo una confusión ahí (Romina, EP, E3).*

Habría un propósito de evitar cualquier forma de educar que evocase los modelos autoritaristas que marcaron tan fuertemente a varias generaciones, tanto en la educación como en las distintas esferas de la vida social y cultural, durante el período de la dictadura militar en nuestro país. Dicha asociación se traduciría en una confusión que acarrearía el riesgo del no ejercicio de la autoridad, cuando su presencia es necesaria en toda instancia educativa entre generaciones diferentes. Los acontecimientos vividos son asociados a cierta confusión respecto al sentido de la autoridad como asimetría necesaria; y ello en un vínculo que como tal y de acuerdo a Pichón-Rivière (2010), supone una comunicación entre sujetos en la asunción de roles adjudicados, y en ese sentido no supondría unidireccionalidad desde ninguna de las partes involucradas. Podría pensarse que se estaría tratando de evitar cualquier situación que implique la posibilidad de repetir un modelo de negación del otro semejante.

Lo expresado por la docente daría cuenta de una crítica de modelos y no de una repetición, desde procesos de identificación con figuras de poder autoritario.

Es relevante al respecto el aporte de Bleichmar (2008), quien plantea que el poder despótico que se vivió durante el período de la dictadura en el país vecino, y que se puede hacer extensivo a la realidad de nuestro país, significó cierta desvalorización de la asimetría. Ello conlleva el riesgo de no ejercer dicha asimetría frente al temor de establecer formas autoritarias de educación. Sin embargo, la asimetría debe estar presente para asumir la

responsabilidad que le compete al adulto en relación a los más jóvenes. Dicha asimetría se basa en funciones y no en un poder, entendiendo la autora por poder aquel que se ejerce desde la no responsabilidad, el que desde las definiciones de autoridad expuestas en este trabajo refiere a un poder autoritario.

Es relevante, asimismo, analizar lo expresado por la docente desde el aporte de Tedesco (2009), quien plantea la idea de una crisis de autoridad, que puede explicarse porque su significado se desplaza entre la nostalgia de un tiempo en el que la democracia estaba prescrita y la atribución de un sentido autoritario a cualquier modo de ejercicio de autoridad:

*creo que vamos viendo un proceso en el cual los docentes muchas veces no hacen un buen uso de la autoridad, y pasan de lo que sería un autoritarismo, a dejar hacer completamente por aquello de que termino equiparándome con los demás y termino siendo un amigo de aquellas personas con las que yo tengo que ejercer autoridad (...) soy igual pero cumpla una función distinta (Romina, EP, E3).*

*Bueno, pasamos de una autoridad muy sobre el adulto, muy dirigida desde el lineamiento adulto, y después pasamos tal vez a un extremo donde el niño hace lo que se le canta la gana (Clara, EP, E3).*

Respecto a las vicisitudes que de alguna forma interpelan al docente en su modo de ejercer su autoridad en la actualidad, Tallone (2011) plantea que dadas las condiciones históricas actuales, al docente le resulta difícil situarse en un punto justo entre autoritarismo y ausencia de autoridad. La supeditación del ejercicio de la autoridad a las condiciones actuales a las que la autora hace referencia se entiende en este estudio desde un enfoque multidimensional complejo y enmarcado en un tiempo histórico. La resignación o renuncia al acto es concomitante a la imagen del niño que hace “lo que se le canta la gana”, al decir de la docente. Podría pensarse ello como resultado de transformaciones subjetivas enmarcadas en los nuevos contextos sociohistóricos. La liberación de las restricciones disciplinarias bajo los imperativos de libertad impuestos por las nuevas lógicas del consumo y de la tecnología se traduce en diferentes modalidades vinculares humanas y generacionales, así como en nuevos paradigmas educativos:

*¿Quién tiene la autoridad, la tiene el maestro o la tiene el niño? Y a lo largo del tiempo yo me convencí que no está ni acá ni allá, sino que está en el medio, en esa construcción, en ese encuentro (Clara, EP, E3).*

Se expresa con una imagen lineal cuyos extremos son una autoridad centrada en el maestro y una autoridad centrada en el alumno. El lugar intermedio se asociaría a un modelo más basado en el encuentro entre actores y parecería dar cuenta de un ideal a alcanzar.

Sin embargo, en relación a las situaciones por las cuales el docente puede acercarse hacia alguna de las polaridades expresadas, Cristóforo atribuye al reclamo de derechos del niño a un otro desde un lugar ya no dócil, un factor que con frecuencia incide en que el docente vaya recurriendo a una impronta más autoritaria para establecer su autoridad (A. Cristóforo (comunicación personal, 14 de mayo de 2018). Dicha imposición podría entenderse desde Kojève (2005) y Arendt (1996) como una falta de autoridad, por cuanto consideran que la presencia de la coacción implica ya una pérdida de la autoridad.

## **5.2. La autoridad como construcción**

La construcción del rol de autoridad se piensa como vinculada a modelos adquiridos en una dimensión sociohistórica. Desde los fundamentos de la sociología clínica, se concibe al sujeto en la articulación entre la macrohistoria y la microhistoria. En tal sentido, su comprensión tiene lugar desde la lectura de los nudos sociopsíquicos y psicosimbólicos (Araújo, 2011). Se refiere con ello a la confluencia de lo singular y lo social, y de lo psíquico y los significados simbólicos del imaginario social y los contenidos culturales. Desentrañar dichos nudos es posible a partir de un análisis que contemple la articulación de las dimensiones diacrónica y sincrónica. La perspectiva diacrónica es la que permite comprender los hechos a lo largo de la historia, mientras que la sincrónica permite observar los fenómenos en un momento dado.

El término “construcción” es considerado desde los fundamentos de la sociología clínica como concepto dinámico y diacrónico, que da cuenta de los procesos identificatorios del sujeto en una dimensión sociohistórica. Asociado a autoridad, se entiende en una dinámica vincular entre docente alumno en la cual estarían presentes los aspectos sociohistóricos como dimensiones que atraviesan dicha relación. Desde una postura crítica y en la confrontación entre sus prácticas y sus modelos interiorizados a lo largo de la historia, el docente los somete a revisión, que podría enmarcarse en lo que autores como Beck, Giddens y Lash (1997) llaman modernidad reflexiva o proceso de reflexividad, expresión que refiere a la crítica y reformulación

de las prácticas sociales en un nuevo orden social. Son tiempos en los cuales tiene lugar una destradicionalización de los modos tradicionales modernos basados en la producción. En apartados que se desarrollarán en forma posterior, se pone en evidencia que el docente inicia el ejercicio de su rol portando modelos interiorizados en una dimensión sociohistórica e intrafamiliar que han permanecido de modo más o menos estable como verdades incuestionables y que hoy se disuelven ante la evidencia de su ineficacia. Enfrentado hoy el docente a lo inesperado, es preciso llevar a cabo una deconstrucción<sup>40</sup> de modelos y una construcción acorde a las nuevas realidades. Se impone desarticular sentidos y encontrar otros a la luz de los nuevos contextos.

Morin (1999) plantea, en relación a la educación, que hay que ser capaces de revisar nuestras teorías e ideas frente a lo inesperado y adoptar una actitud crítica, autocrítica y de apertura. De ese modo, se evitaría el intento de hacer entrar lo nuevo por la fuerza cuando de lo que se trata es de acogerlo verdaderamente. Ello es aplicable al proceso de cuestionamiento de lo instituido para generar nuevos movimientos instituyentes. Para Castoriadis (2007), lo instituido es aquello incuestionable y estático, y lo instituyente aquello que promueve cambio. En ese sentido, el docente como actor institucional puede generar movimientos instituyentes a partir de la visualización de contradicciones, así como en la apropiación y redefinición de sentidos. Araújo (2002) plantea que en tanto el sujeto es producido por su historia, puede desconstruirse y reconstruirse, en una resignificación de su discurso. Desde una concepción de identidad en permanente construcción, está implícita la posibilidad de transformación.

En lo que refiere a la autoridad del maestro en tanto condición para el aprendizaje, Tenti Fanfani (2004) afirma que se trata de una construcción permanente que tiene lugar en el vínculo docente-alumno, y que varía según los contextos y los tiempos. Al respecto, Martinis expresa que las distintas perspectivas de los docentes en relación a la autoridad obedecen a las distintas trayectorias formativas, a los momentos en los cuales los docentes se formaron, así como a características personales y a las propias vivencias (P. Martinis, comunicación personal, 2 de mayo de 2018).

### **5.2.1. La transmisión de modelos de autoridad en los ámbitos familiar y académico**

La historia macro y la historia personal, familiar y escolar se articulan y se constituyen en el marco de las identificaciones. Estas llevan consigo la herencia del pasado a través de una

---

<sup>40</sup> El término deconstrucción, si bien fue utilizado por Heidegger, es sistematizado en forma posterior por el filósofo francés Derrida (1930-2004). Es un concepto complejo del cual solo se mencionará en este estudio que refiere a un análisis semiótico que desarticula en forma crítica los conceptos paradójales y en apariencia sólidos del pensamiento occidental, aquel construido a lo largo de un proceso histórico y asentado como verdad.

trama discursiva familiar en la que el deseo está presente, y se constituyen en bases de la identidad del sujeto. Los deseos inconscientes de los padres respecto a sus hijos son transmitidos a su vez en una trama generacional e intersubjetiva. Así,

Estamos habitados por la historia de nuestros padres antes de haber nacido. El niño imaginario se inscribe en un registro sociomental, que es la expresión de una historia familiar y social. El deseo está encarnado en la cadena de las generaciones y en el tiempo pasado (de Gaulejac, Rodríguez & Taracena, 2005, p. 60).

Una pregunta vinculada a ideales en torno a la autoridad docente lleva a la entrevistada a remitirse a su familia de origen y a deseos cumplidos y encarnados en una trama familiar:

*mi abuela (...) decía que el sueño de la vida de ella era ser maestra, era el sueño. Bueno, si sería el sueño que de cuatro hijos tres eran maestros (Sofía, EP, E1).*

Tal asociación pondría en evidencia que es en el ámbito familiar donde los ideales se forjan. Asimismo, se deja entrever el lugar de la educación en el imaginario de la época. La educación asociada a progreso y posibilidades de ascenso social, así como el reconocimiento del maestro sustentado en gran medida en el rol que le competía en relación a dichas promesas podría estar en la base de tales anhelos:

*no sé si me vivenciaba desde la autoridad, siempre me vivenciaba como la educación como motor de cambio (Sofía, EP, E1).*

*cuando recién me recibí, que uno sale con las miles de ilusiones de que le va a cambiar el mundo, o que la educación va a cambiar el mundo... (Clara, EP, E3).*

El significante “motor de cambio” asociado al concepto de educación parece estar expresando la atribución de un poder al hecho educativo. Por otro lado, la grandiosidad asociada a los alcances de la educación aparecería articulada a la transmisión generacional de un deseo de ser maestra. Podría atribuirse a la docencia la impronta de un ideal a alcanzar.

El ideal del Yo lleva la impronta de los valores normas y aspiraciones del medio social y cultural de la clase de pertenencia social (de Gaulejac, 2013). Para Araújo (2002) el ideal del Yo se define en función de la cultura y los valores del grupo de pertenencia. La autora agrega

que la identidad se va construyendo en el seno de las redes de interacciones familiares, profesionales y sociales, por lo cual no es algo estructurado ni definido. Asimismo, los rasgos que definen a cada persona son impregnados de afectividad por los otros en función de las expectativas sociales y de la evaluación de la sociedad.

En cuanto al ejercicio del rol de autoridad, los relatos dan cuenta de un modelo asociado a límites establecidos por el adulto, en el que no tenía lugar el pedido de argumentación o reclamo. Se refiere al rol parental como interdicción a lo impulsivo desde los límites y lo normativo. La autoridad se entiende en la adherencia a normas y pautas familiares, adherencia que se asocia a la presencia de respeto en el vínculo paterno-filial. Del mismo modo, las pautas oficiaban de marco de contención y parámetro que permitía orientar el modo de manejarse y responder a situaciones:

*de la infancia sobre todo recuerdo la convicción y la firmeza con que se planteaban los límites, el así o así, no había opciones (...) Eso lo volví a ver como alumna en directores y maestros en que el límite era ese y la firmeza se mantenía (Romina, EP, E3).*

*hay una base fuerte en mi caso, en mi familia mis padres me educaron... Siempre en mi casa fue así, como con mucho respeto a la autoridad (...) mucho viene de mi crianza, no sé, en mi casa siempre hubieron conductas claras, normas claras. Aprendí que sabiendo pautas y las normas sabía cómo manejarme (...) Cuando uno educa sigue mucho ejemplos y lineamientos de su propia familia, de hecho es como uno entiende la autoridad (Gloria, EP, E1).*

*como que pesa mucho en mi construcción como maestra eso que viví de niña (Esther, EP, E2.)*

Desde los fundamentos de la sociología clínica, se sostiene que la identidad está en permanente construcción. En tal sentido, los significados otorgados a los fenómenos sociales desde la propia subjetividad están siempre sujetos a la posibilidad de cambio. Dicho cambio supone una deconstrucción desde la revisión de modelos internalizados.

Los ideales expresados vinculados a la educación y al ser docente, se entienden en articulación con un imaginario social moderno. En la modernidad, la escuela estaba asociada a progreso y el docente era investido de una autoridad legal racional (Weber, 1984) dada desde su pertenencia a la institución escolar.

Se pone en evidencia un proceso de revisión y desnaturalización de los modelos heterónomos sostenidos en la díada alumno-docente, a partir de una perspectiva crítica de los propios docentes:

*y después en directores, ya como docente vi varios modelos, cosas que por ahí también fueron similares a lo que venía viendo, en alguno vi la firmeza en el planteo, en otros vi modelos de autoridad que me marcaron claramente para yo ir por el lado opuesto porque era un ejercicio de la autoridad cerrado, casi dictatorial (Romina, EP, E3).*

*Y en la escuela como que se hacía más fuerte de repente el rol de una de las maestras que tuve, me acuerdo clarito también, capaz que por esa mezcla de miedo que tenía con admiración. (...) Entonces con el tiempo como que dejás de admirar esa forma de enseñar (...) Llegar a ese punto de reflexión como que me llevó muchos años (Esther, EP, E2).*

Se advierte que la admiración infantil a la docente se transforma en crítica en la adultez. En el marco de los nuevos contextos sociohistóricos, nuevos sentidos hacen posible la deconstrucción de modelos otrora incuestionados. De ese modo, los modelos hegemónicos son transformados en otros nuevos, inéditos y acordes a las nuevas realidades.

Durante la formación académica del docente no hay instancias identificadas como aportes teóricos u orientaciones respecto a ejercer autoridad. Dicha formación tendría un factor de peso menor que la incidencia de lo familiar en construcción del rol docente de autoridad:

*la carrera docente en realidad no te indica cómo ejercer autoridad y cómo controlar situaciones que necesitas tener la autoridad para realizarlas, pero sí creo que es muy personal, es la formación que la hace la familia, la formación de cada uno, no de la carrera docente (Andrea, EP, E2).*

A pesar de la incidencia marcada en lo histórico, familiar y escolar en los modelos de identificación por encima de aquellos adquiridos durante la formación académica, la experiencia como practicante enfrenta a un encuentro de modelos que inciden en la construcción de un perfil propio. Estaría presente la posibilidad de pensar y repensar los modelos desde un posicionamiento más crítico que en tiempos pasados, tiempos en los cuales posiblemente la propia afectividad implícita en el vínculo con los referentes de la infancia y la juventud sumada a

la propia inmadurez no permitieran una distancia óptima que habilitara la crítica. Y podría sumarse también otro factor: aquel que refiere al cambio de paradigma ya expresado, que supone una menor asimetría en el vínculo docente-alumno. Esta situación, como ya se refiriera, traduciría la presencia de cambios en el estatuto de la infancia como sujeto de derechos, hecho que a su vez se enmarca en una creciente orientación a los derechos humanos y una mayor liberación de las coacciones que los marcos institucionales sólidos imprimieran al sujeto:

*que tenga referencia, tengo creo que no sé si cinco maestros, que eran maestros abiertos a tomar decisiones, a darles espacios a sus alumnos (...) Eso fue lo nuevo porque en realidad mi primer año de práctica salvo una maestra, todos los demás maestros eran maestros con un modelo muy, maestro acá, maestro tengo el poder, tengo la autoridad, yo soy el que mando, no revo nada, ¿Sí? el maestro hacía y deshacía, los alumnos eran meros ejecutores de lo que el maestro decía o dejaba de decir, no había nada de democracia si vamos a otros términos (Romina, EP, E3).*

Se diferencian dos modelos considerados antagónicos: uno refiere al pasado y se describe como “modelo que insertan”; el otro refiere a la actualidad, y es descrito como modelo “hacia la construcción”. Sin embargo, si bien uno sucedería al otro, también coexisten. Los docentes se alinean a uno u otro modelo. El que es definido como modelo al que se tiende hoy implica no solo una liberación de la tensión restrictiva sino que desde su descripción alude también a apertura:

*surgen desde la historia. Desde la historia de uno, desde lo que uno concibe como autoridad desde la niñez. Porque la figura del director, está aquella penitencia que teníamos de si te portás mal terminás en la dirección, era como un modelo que uno le insertan (...) dirección es igual a miedo (...) Cuando uno trabaja encuentra gente que se alinea con ese modelo de fiscalizador, pero por suerte encuentra gente de otra línea que es más hacia la construcción (Clara, EP, E3).*

La impronta fiscalizadora autoritaria y normativa estaría visualizada como modelo dado o transmitido sin cambios, no basado en una construcción sino como un rol asumido que desde la legalidad impone sanciones para todos por igual. Esta igualdad se referiría a uno de los principios que se erigieron en pilares de la escuela moderna como regulador social, en función

de un modelo de sujeto a construir. La línea asociada a la autoridad como construcción estaría más ubicada en el lugar del ideal.

La modalidad en el ejercicio de la autoridad se entendería como supeditada al concepto propio que cada docente tendría. La formación docente es descrita como orientada a los aspectos pedagógicos, más allá de los tiempos de práctica que forman parte de ella. Se pone de manifiesto cierto vacío en lo que refiere a espacios diversos a los de la transmisión de conocimientos pedagógicos, a efectos de formar para las nuevas realidades:

*nunca he recibido ninguna orientación expresa con respecto a la autoridad desde que soy maestra, o sea, nunca tuve ninguna directora o inspectora que me dijera cómo ejercer la autoridad y cómo deberíamos trabajarla o desarrollarla (...) yo creo que está bien que te enseñen como una especie... como más un ideal, o más enfocado a las corrientes pedagógicas, y después está la realidad (Gloria, EP, E1).*

No obstante, la necesidad de una revisión de los modelos de autoridad es expresada a partir de la demanda de empoderamiento al docente desde la propia formación magisterial. Al respecto Cristóforo expresa una queja que se reitera tanto de parte de docentes de primaria como de secundaria, frente a la cual concluye que la formación docente transmitiría modos modernos de autoridad y no aquellos aplicables a las nuevas realidades. Esta queja se apoyaría en la creencia del propio docente de que no se los forma para la realidad de las aulas, motivo por el cual suelen expresar que no estudiaron para “eso” o que no se lo enseñaron (A. Cristóforo, comunicación personal, 14 de mayo de 2018).

Se entiende que ello se comprende enmarcado en los actuales tiempos de ruptura de lazo social y debilitamiento de las instituciones sólidas modernas, en los que pertenencia de los actores a una misma institución ya no supone una clara definición de roles y funciones, así como una uniformidad en el accionar. Los cambios a los que la escuela se enfrenta hoy en la cotidianeidad conducen a que el docente visualice la necesidad de nuevas herramientas para dar respuesta a lo inédito:

*Y para mí tiene que tener que haber algo de la comunicación y bueno, eso me parece un buen punto que tendrían que retomar las autoridades a fortalecer la formación en este aspecto (...) La formación del docente en la parte comunicativa, social, no sé, un cambio*

*de cabeza, porque no es solo decir “al maestro no se le pega, al maestro no”, es empoderar al maestro desde la parte comunicativa también (Sofía, EP, E1).*

Situaciones a las cuales los docentes se enfrentan hoy, tales como los hechos de violencia que son ejercidos sobre ellos, son pensadas desde la necesidad de un cambio en el posicionamiento del docente. Se atribuye al factor comunicacional un fuerte peso en su desencadenamiento. “Cambio de cabeza” surge como demanda y expresión de la profundidad de los movimientos que parece estar requiriendo el docente para resolver dentro del ámbito escolar situaciones que estallan, desbordan los límites, e incluso trascienden y pasan a ser de dominio público. Se entiende que se estaría refiriendo a la revisión de las propias perspectivas desde las cuales comprender las situaciones. No obstante, se advierte la competencia asignada a las autoridades en el fortalecimiento o empoderamiento del docente a través de la formación académica. Ello es entendido como una demanda de nuevas políticas educativas que, como tales, surgen siempre a partir de nuevas demandas sociales. Al respecto, Moreira expresa que la imagen que llega desde diversas fuentes es la de un docente que no se está percibiendo a sí mismo como figura de autoridad. Él mismo tendría una cierta vivencia de que el mundo está en contra de la institución escuela. De tal modo, se pone en el afuera aquello que también estaría requiriendo de una reflexión en relación a las señales que la escuela puede estar dando (L. Moreira, comunicación personal, 9 de mayo de 2018).

### **5.3.2. La reconstrucción de modelos de autoridad docente en el ejercicio del rol**

En la actualidad el docente se ve enfrentado a situaciones que interpelan sus modelos y requieren de una redefinición de roles y prácticas. Así como en la modernidad el sujeto disciplinario fue el tipo subjetivo necesario para sostener el sistema, hoy se requiere de un sujeto libre y abierto a un mercado creciente. La liberación como valor supremo a alcanzar ya desde la modernidad llega en la hipermodernidad de un modo no previsto. Si bien las leyes del mercado y del consumo imprimen nuevas ataduras al sujeto, la vivencia del hombre actual es el de un ser libre. Imperativos de libertad y poderío son impuestos desde el propio sistema para dar rienda suelta a un crecimiento cada vez mayor de un mercado multifacético en el que las opciones de elección no se agotan. “Tú puedes”, “sé libre”, “siempre joven” son algunos de los mandatos explícitos cuyo sentido implícito es el de consumir sin parar. Toda restricción en la elección se opone al crecimiento de un sistema que se sostiene en la adquisición de lo nuevo y del pronto desecho de lo precozmente devenido viejo o en desuso.

Los imperativos de libertad que paradójicamente el mundo globalizado de hoy impone en el cumplimiento de un proyecto de liberación económica se materializan en todas las esferas de la vida. Se rechaza todo aquello que constriñe al sujeto en el objetivo de ser libre y dueño de sí mismo. En este nuevo marco sociohistórico de transformaciones, se impone la crítica a lo instituido. La autoridad en tanto vínculo asimétrico, se torna en foco de cuestionamientos en las diversas esferas en la vida.

En lo que refiere a la educación, nuevos paradigmas educativos revierten la homogeneización escolar de otrora, en tanto se orientan a una mayor visibilidad del alumno. Este pasa a ocupar un lugar más central en la contemplación de intereses y necesidades singulares y específicas. Y ello en un marco normativo y legal que, traduciendo la mayor contemplación al sujeto en cuanto a sus intereses, brega por los derechos desde el principio del interés superior del niño<sup>41</sup>.

Según Dubet (2007, p. 52), “La escuela ya no es el templo encargado de construir una nación homogénea cuando las distintas minorías exigen que sus singularidades sean reconocidas en el espacio escolar (...) se encomienda a la escuela ser más democrática y menos republicana”.

Sumado a ello, en un mundo en el que la tecnología y las comunicaciones se entienden precedidas por el prefijo “hiper”, docentes y alumnos se ubican en posiciones distintas a las del pasado en el acceso al saber y al conocimiento. Nuevos paradigmas conducen a una nueva modalidad de docencia desde un rol de guía en el acceso a la información y al saber. Se trata de orientar al alumno a crear las condiciones para asumir un rol activo en los aprendizajes.

Asimismo, dichas transformaciones suponen nuevas formas de autoridad. No obstante, la complejidad a la que hoy se enfrenta el docente en su cotidianeidad y en el marco de la liberación de los marcos institucionales modernos sólidos transforma sentidos e impone nuevas construcciones que necesariamente requieren de lo colectivo. Por otro lado, dichas transformaciones supondrían para el docente un compromiso activo en la transmisión de un modelo de autoridad; activo, en tanto supone un trabajo de proyección frente a un futuro que hoy se visualiza colmado de nuevos riesgos. La respuesta del docente frente a los cambios, daría cuenta de la posibilidad de albergar o no lo nuevo. Martinis refiere a estudios en escuelas pública que ha coordinado, de los cuales surge la presencia de tres posiciones diversas que adoptan los docentes frente a lo nuevo: la inmovilidad o falta de respuesta, el traslado de la responsabilidad en el afuera frente a aquello que lo excede, y la adopción de nuevas formas de

---

<sup>41</sup> Se trata de las acciones y procesos que se plasman en reglamentaciones normativas que bregan por los derechos del niño, en el objetivo de garantizar su desarrollo integral.

organización que permiten contrarrestar las dificultades. Cuando el docente responde a lo nuevo con experiencias creativas, reivindica su rol y ello le confiere autoridad (P. Martinis, comunicación personal, 2 de mayo de 2018).

### **5.2.3.1. La reconstrucción de un modelo orientado al alumno**

Una creciente individualización y diversificación de la vida que caracteriza a los tiempos hipermodernos, se traduce en una creciente visualización y atención a lo singular y lo diverso en el ámbito educativo. Ello supone una ruptura de los procesos de normalización y homogeneización propios de la escuela republicana que centraban el interés en el docente.

Según Dubet (2013), el afianzamiento del vínculo que establece el docente con cada alumno supone un viraje hacia la relación afectiva, y conduce a una mayor interpretación de los problemas de conducta y convivencia como síntomas. Para el autor, si bien ello no implica abolir reglas ni disciplinas, supone la posibilidad de elaborar experiencias singulares. En el reemplazo de la disciplina por la democracia entre desiguales, se trataría de reformular la autoridad.

De acuerdo a Greco (2015), hoy la autoridad requiere ser reinventada. El cambio que va llevando al maestro a nuevos modos de entender y asumir su autoridad, se entiende como resultado de procesos enmarcados en una dimensión sociohistórica.

La obediencia al maestro estaba dada en gran medida desde el sentido mismo del programa institucional moderno que encarnaba valores basados en la razón y el progreso, y para lo cual fue necesario construir un sujeto disciplinario desde las instituciones sólidas representadas por la familia, la escuela y la Iglesia. En el marco del neoliberalismo, se transforman los sustratos institucionales sobre los cuales se asentaban los sentidos de lo moderno, y con ello su tipo subjetivo, del sujeto disciplinario al sujeto posdisciplinario. Frente a todo aquello que se entiende que coarta una libertad anhelada, hoy se brega por el pedido de argumentación y el reclamo de los derechos.

En la actualidad tiene lugar en las aulas la construcción de un vínculo docente-alumno desde una perspectiva más simétrica de los roles, en el cual el docente se erige como mediación o guía en los aprendizajes. Se entiende que el cambio mencionado se enmarca asimismo en lo que Han (2013) refiere como cultura de la intimidad. En contraposición al mundo objetivo público en el que no hay lugar a las sensaciones y vivencias, la cultura de la intimidad es la de las relaciones sociales y el acercamiento a las necesidades de los sujetos.

La percepción de la centralidad del maestro en los tiempos en los que tuvo lugar la formación profesional da cuenta de una revisión de modelos internalizados. Frente a situaciones que interpelan al docente en sus roles y modelos, se va produciendo un proceso de cuestionamiento a lo instituido que da lugar a movimientos instituyentes:

*la carrera en formación docente en realidad, el foco yo siempre lo vi que estuvo en el maestro, en el maestro, el maestro, el maestro... (Romina, EP, E3).*

*En realidad es una construcción. O sea, uno se va como adaptando y va volviendo a pensar prácticas que hacen también a seguir el interés que tiene el niño, al perfil que tiene el grupo, a las necesidades que tiene (Clara, EP, E3).*

Es así como una ruptura de modelos sustentados en discursos modernos instituidos es descrita como proceso realizado a lo largo de la trayectoria profesional, a partir de la concientización de una necesidad de cambio que habilitaría nuevos caminos en la educación. Tiene lugar la deconstrucción y la reconstrucción de un modelo más abierto al encuentro con el otro.

Se identifica como conflicto aquello que subyace a la presencia de una superposición de modelos de autoridad. El conflicto sería resuelto desde una postura que parte de la visualización de la necesidad de revisión, a la decisión activa de búsqueda de nuevas estrategias. Se entiende que la posición activa del docente en la búsqueda planteada se opone a aquella que podría conducir a actitudes basadas en la nostalgia frente a lo que ya no es, nostalgia de un modelo añorado quizá no tanto por ser considerado ideal sino porque, en tanto acallaba a una de sus partes, no suponía conflicto en el relacionamiento. Según Moreira, con frecuencia el docente está apegado a su biografía como aprendiz, mientras que hay otros que han ido deconstruyendo un camino de individualismo (L. Moreira, comunicación personal, 9 mayo de 2018).

Se visualizan modelos considerados estáticos a pesar de los cambios:

*hay personas que se posicionan desde un lugar de ejercicio de su rol y no lo cambian por más que las situaciones cambien las personas se mantienen ahí firmes a través de los tiempos y hay otros que no, que entendemos que el rol va cambiando, que la gestión del rol tiene que ir acompañando los cambios (Romina, EP, E3).*

Se destaca un cambio de concepción de autoridad en la adopción de una modalidad basada en acuerdos y negociaciones, modalidad que el docente ha ido adoptando desde la revisión de sus prácticas y modelos internalizados en una trayectoria histórica personal. Los acuerdos entre docente y alumno son vividos de forma dinámica y flexible por el docente que porta un modelo de autoridad basado en la negociación.

La dinámica de dar participación al alumno en asambleas y proyectos es utilizada también como un aprendizaje en el intercambio grupal. Se entendería como un ejercicio en un espacio de participación otorgado al grupo, en el que se despliegan opciones diversas y donde el docente asume las decisiones finales. La autoridad se plantea no como rol de mando sino de guía y orientación, en un vínculo en el que la posición distinta respecto del saber sería uno de los aspectos que hacen a la asimetría. Martinis expresa que la autoridad no está planteada a priori sino que se construye y es reconocida por los otros a partir del accionar cotidiano. De tal modo, el proceso de orientar, guiar y hacer partícipe al alumno lleva a que el docente sea reconocido en su rol de autoridad (P. Martinis, comunicación personal, 2 de mayo de 2018):

*la búsqueda de consenso, la negociación, como elementos que favorecen el ejercicio de la autoridad (Romina, EP, E3).*

*como que así vamos negociando, negociando distintas libertades o distintas cosas, demandas de ellos, que algunas las tomo porque me parece que están buenas y otras no las tomo porque ya digo que la autoridad no es una relación horizontal, yo no soy ni su amiga, ni... Yo soy su maestra, entonces la que toma las decisiones finales soy yo (Mercedes, EP, E1).*

*el tema de la autoridad como lugar en donde uno se pone de acuerdo, en que la persona que dirige la actividad lo hace porque es la que sabe más del tema, no porque es la que manda (Clara, EP, E3).*

El establecimiento de reglas consensuadas sería una de las manifestaciones del cambio operado en las instituciones como marcos regulatorios disciplinarios. Se refiere a aquellos marcos que suponían una unificación de discursos en tanto hegemónicos y regulados por lo estatal. Desde los aportes de Corea y Lewkowicz (2004), puede analizarse que se trata de la sustitución de reglas institucionales precisas por un establecimiento precario y temporal de normas. Para los autores, en la actualidad la inmanencia de la regla sustituye a la trascendencia

de la ley. La regulación estatal dada desde una ley simbólica que unificaba criterios de prohibición y habilitación para todas sus instituciones es sustituida por nuevas modalidades que se construyen en situación. De ese modo, la escuela ya no sería soporte de subjetividad oficial, sino que se establecen reglas específicas para estar allí.

La psicología aplicada a la educación incidiría en la configuración de un vínculo docente-alumno basado en una mayor empatía, desde la comprensión de los procesos del desarrollo emocional. A ello se agrega la dimensión del niño como sujeto de derechos. Se trata de lo que configuraría un mayor acercamiento sobre la base del respeto en la comprensión de lo singular. Sin embargo, habría una percepción de concientización reciente y aún en curso respecto a dichos procesos:

*digamos que el auge de la psicología, si bien empezó décadas atrás, como que recién ahora yo creo que hay más conciencia del niño como persona y de sus derechos, de pensar en sus derechos, y de tener empatía con el niño y de hablarle al niño como si fuera un adulto, digamos en el sentido de... le voy a hablar con el mismo respeto porque él me entiende (Esther, EP, E2).*

No obstante, se describe un mayor esfuerzo, una mayor implicancia y una cierta repercusión en lo físico y emocional, en la implementación de un modelo tendiente a un mayor acercamiento al alumno, escuchándolo como sujeto singular.

El acercamiento actual a la escucha del alumno, podría pensarse desde el cambio que va de una concepción moderna de infancia a las nuevas formas que adquiere hoy. Según Lewkowicz (2004), dado que los dispositivos modernos son pensados sobre modelos institucionales, el niño es concebido como tal en relación a las instituciones que lo producen y amparan en su condición de desamparado: la familia y la escuela. En tanto pensado en relación a otros, la voz del niño y su pensamiento han sido excluidos. La inclusión es a futuro, cuando se constituye en ciudadano con derecho pleno. Con tal concepción de infancia, ha resultado difícil la implementación de dispositivos desde la psicología y el psicoanálisis para escuchar la voz de los niños en su propia subjetividad como seres pensantes:

*también me llevo un dolor de cabeza a veces, porque los escucho mucho entonces, claro, me cuentan cada cosas, digo, cosas importantes para ellos. A veces, claro, me golpeé acá y vienen con el dedo, qué se yo, a cosas realmente importantes que*

*requieren otras intervenciones. Entonces es como exige más atención, más estrategias, más paciencia (Esther, EP, E2).*

La construcción de un modelo de autoridad sobre la base de lo que se entiende más adecuado al niño en su proceso de aprendizaje supone conflicto y una tensión permanente entre factores diversos, entre ellos: los imperativos de inmediatez, la exigencia familiar e institucional, el respeto al niño y sus tiempos e, incluso, el cuidado permanente que supone superar un modelo autoritario pero al mismo tiempo evitar que la autoridad se diluya en una búsqueda de consenso permanente. Se suma a ello el desafío que supone el hecho de tener que “ganar” la autoridad, y la consideración de que en algunas circunstancias se requiera de una mirada compleja en la interdisciplina:

*Como que el consenso, buscar el consenso permanente no sirve, porque como que se diluye ahí. Y, claro, en esto de buscar resultados inmediatos, como que el mundo nos exige, los papás, las instituciones, qué sé yo, resultados más a corto plazo. Y respetar los tiempos de los niños, porque en realidad el tiempo que tenés que es el de los niños, como que hay ahí un conflicto, entre ser como más autoritario, invitar más al diálogo y ganarte esa autoridad (...) a veces son niños como que con muchos problemas... Entonces la tolerancia baja, te piden resultados inmediatos. Y sabemos que en esos casos es necesaria la interdisciplina (Esther, EP, E2).*

La era tecnológica instala nuevos modos de comunicación en el consumo de artefactos electrónicos. El mundo “hiper” produce nuevas subjetividades. Acercarse al alumno supone también conocer las nuevas lógicas que lo atraviesan e imprimen nuevos modos de pensar y percibir la realidad, incluso en una virtualidad que para el adulto resulta inédita. Se trata de formas de vivir la niñez que interpelan los conceptos de infancia desde parámetros modernos. La respuesta del docente frente a aquello que lo interpela hará que el encuentro sea posible o no lo sea.

*hay algo que me está pasando con ellos, que quieren que me haga un canal en youtube (...) Los niños quieren que me abra un canal, mostrarme leyendo cuentos, las cosas que hago en clase, me han dicho, porque para ellos las figuras que aparecen del otro lado de la pantalla son de autoridad (...) les llega más si estás detrás de la pantalla a que si estás de repente presente (Esther, EP, E2).*

Se advierte una atribución del valor de la clase en su condición de expuesta a través de la imagen o el espectáculo. Se trata de nuevas modalidades vinculares que la realidad actual configura y que pueden relacionarse con el proceso al cual Lipovetsky y Serroy (2009) refieren como “pantalla global”, en alusión a las dimensiones que involucra. Se trata de modalidades que derivan del uso de la tecnología y que adquieren un nuevo estatus para el sujeto en una verdadera mutación cultural. El vínculo directo y corporal con el otro es sustituido por la seducción del dispositivo tecnológico. Lo efímero, fugaz y volátil de la imagen se instala en una liquidez que se opone a la solidez que caracterizaba a las estructuras modernas.

De acuerdo a los aportes de Han (2013), en la sociedad de la positividad que describe, las cosas son convertidas en mercancías que deben exponerse. El imperativo de exposición absolutiza lo visible y exterior. El valor de la exposición sustituye el valor cultural. De tal modo, la mera existencia se vuelve insignificante y las cosas se revisten de valor solo cuando son vistas.

Se pone en evidencia la importancia de una construcción de la narrativa. Se trata de favorecer la creación de estructuras diversas a aquellas centradas en la imagen o el actuar sin mediación de la palabra. La narrativa pasaría a ser considerada por el docente como valor a reconstruir, frente a la construcción que la imposición de la imagen supone a la estructura de la mente y el pensamiento:

*Yo también les digo, acá, si hubiera luces, desde lo que pensamos y lo que decimos, esto sería una banda de colores, y un dibujo constante. Imagínense todas las ideas que pasan en este día o en este año acá adentro. ¿Se imaginan? Se imaginan, todo esto está acá, los saberes que estamos aprendiendo o transmitiendo entre todos, están acá. Entonces esto es una fuente de saber, hay que cuidar este lugar. Entonces me mando esas cuestiones teatrales (Nadia, EP, E3).*

*yo les pedí un libro de historia y de geografía, y al principio ellos me decían, “¿y después que miramos esto qué hacemos?” Leemos, bueno, vamos a comentar a ver qué quedó de eso, de qué tema estamos hablando... Era como un mirar el libro, mirar alguna imagen y con eso ya está, entonces, tiene que haber un trabajo de fondo, ¿no? (Sofía, EP, E1).*

El intento de lograr una especie de relajación espiritual tiene lugar a través de la narrativa e incluso de la estimulación de la imaginación.

De acuerdo a Han (2012, 2013), los procesadores dan cuenta de una falta de narratividad. La imagen no narra sino que solo “cuenta”. La narración es un proceso que supone tensión y un tiempo propio, en un ritual o ceremonia que representa una escenografía que produce marca. Asimismo, la agitación no genera nada nuevo porque solo reproduce y acelera en una falta de reflexión. La reflexión supone revisión y meditación, y requiere de distancia y lentitud para una comunicación con sentido. Por lo tanto, los logros culturales y los procesos creativos son la resultante de una atención profunda y contemplativa. A modo de contrarrestar la tendencia actual al desasosiego, el autor propone como corrección necesaria al carácter de la humanidad el fortalecimiento del elemento contemplativo.

### **5.2.3.2. La autoridad docente como construcción colectiva**

La escuela es hoy un escenario complejo en el que el docente se enfrenta a nuevas situaciones que interpelan modelos hegemónicos transmitidos intersubjetivamente, portadores de ideales y valores culturales que hoy deben ser objeto de cuestionamiento como camino a la reconstrucción. La transmisión de conocimientos por parte del docente valoraba el saber científico por encima de los otros. La ruptura de sentidos a la que se asiste en tiempos de transformaciones supone interrogarse tanto sobre los conocimientos a transmitir como en relación a los roles y vínculos. La complejidad de las situaciones a las cuales se enfrenta hoy el docente abarcaría tanto lo que refiere a su función de transmisión como a la necesidad de responder a las situaciones inéditas a las que se enfrenta. Se trata, entonces, de dar cabida al intercambio entre actores institucionales. Se entiende que ello implica destituir el modelo de trabajo en solitario por otro que permita abarcar lo diverso. Se hace necesario ampliar la mirada desde la perspectiva de un paradigma complejo (Morin, 2007), lo cual supone considerar la multidimensionalidad de los factores que inciden en la configuración de las situaciones, así como la intersubjetividad y la interdisciplina en la búsqueda de soluciones o posibles respuestas.

Al respecto, Moreira considera que las instancias de encuentro y reflexión entre docentes generan espacios que habilitan la colaboración. Se trata de una labor colaborativa en la que, si bien alguien lidera la actividad, la autoridad se construye en la horizontalidad desde la responsabilidad compartida en un objetivo común. Se trata de una modalidad que dista de

aquella autoridad concebida desde un único actor (L. Moreira, comunicación personal, 9 de mayo de 2018).

De acuerdo a Dubet (2007), la escuela se va alejando del programa institucional concebido en un mundo simple y homogéneo en cuanto a los valores compartidos. De ello resulta que se configure cada vez más en una organización compleja en la cual intervienen administrativos, pedagogos, psicólogos, orientadores, así como sociólogos, políticos, etcétera. La complejidad de las situaciones a las cuales responder se traduce en nuevos vínculos intra e inter institucionales. Se destaca la importancia de la coherencia institucional en las decisiones a tomar, de modo de que no queden libradas a un solo actor:

*si hablamos de una autoridad a nivel institucional debe tener bien claro el rumbo para orientar a todos sus maestros en cómo manejar esa autoridad, porque no es dejar que cada uno haga en la institución y maneje a su antojo, tenemos que tener una línea de coherencia de manejo institucional (Romina, EP, E3).*

Al respecto, es relevante el aporte de Tedesco (2009), quien plantea que la autoridad es hoy más que nunca una tarea que obliga a una implicación personal intensa pero que no debe ser individual sino colectiva, institucional y social. Destaca que la construcción de autoridad hoy es parte de un proceso cultural amplio, que requiere del trabajo en conjunto.

Surge en los relatos lo que se describe como consenso implícito entre actores en cuanto a las formas de definir la autoridad en una escuela. La historia institucional se materializa en una línea coherente en el empleo de códigos relativamente consensuados. Según Fernández (1994), cada establecimiento institucional configura un ámbito que reproduce en parte a la sociedad y en donde se generan formas de organización singulares con un relativo grado de autonomía. Se entiende, así, que la dimensión histórica asociada al sentido de pertenencia a una institución reflejaría la coherencia en las decisiones y daría cuenta de una construcción colectiva entre actores que permitiría generar lo que la autora describe como “cultura singular”. Dicha coherencia puede ser considerada como una fortaleza institucional:

*en nuestra institución hay una coherencia (...) Cómo manejamos la autoridad ya subyace desde el momento en que medianamente los actores nos mantenemos en el rol durante un tiempo que estamos en la escuela, tenemos un sentido de pertenencia (Romina, EP, E3).*

*y también siempre que pedí ayuda la tengo, cuando uno ve que no puede, bueno, están los equipos de Escuelas Disfrutables, o pedir ayuda a una paralela, o apoyarse y ver todo lo que podemos gestionar desde acá, todo lo que podemos mover (Esther, EP, E2)*

Las respuestas de los actores escolares frente a lo nuevo requieren de nuevos abordajes. Se impone pensar en conjunto sobre situaciones que interpelan a la escuela en sus funciones originarias. Para ello, se recurre a la intervención de otros actores institucionales, en un abordaje interdisciplinario. Se trata de actores que aparecen en la escena escolar como consecuencia de demandas institucionales y que, como tales, dan lugar al diseño de nuevas políticas públicas que prevén la participación de nuevos actores en las instituciones. Estos actores fueron pensados para apoyar al docente frente a lo que excede las posibilidades de abordaje desde los modelos de antes. Se trata de nuevas figuras cuya presencia da cuenta de la complejidad de la realidad escolar y que, si bien son convocadas desde un pedido manifiesto de apoyo, suelen encubrir una demanda latente asociada a las dificultades para dar respuesta desde la propia regulación intrainstitucional.

#### **5.2.3.3. El modelo de autoridad a transmitir en un mundo cambiante**

En tiempos de cambio profundos, se impone la necesidad de reconstruirse desde nuevos parámetros. Los sentidos otorgados a la educación suponen un cuestionamiento respecto a qué modelo de sujeto educar en un mundo cambiante. Ello a su vez ubica al docente en pensar la autoridad no solo como inherente al rol, sino también como modelo a transmitir al alumno en un mundo en permanente mutación.

En un proceso de individualización que la cultura del consumo instala, y frente a la fragilidad del lazo social y colectivo, se impone proyectarse al futuro. Al respecto, es relevante el aporte de Bleichmar (2008), quien propone reconstruir una noción de futuro de salida colectiva y no individual, para lo cual la escuela debe construir subjetividades sobre la base de proyectos futuros no pensados sobre la realidad existente sino sobre una realidad a crear. Tedesco (1995) propone interrogarse sobre el legado cultural, los valores y la concepción de hombre y de sociedad a transmitir. Por su parte, Morin (1999) considera que debe trabajarse en la actualidad en la construcción de un “futuro viable”, desde principios de democracia, equidad y justicia social, en paz y armonía con nuestro entorno natural. Rebellato (1998) expresa que el modelo de desarrollo neoliberal supone destrucción de la naturaleza y exclusión de vidas humanas, y que ello se conjuga con una concepción de progreso lineal y acumulativo. El crecimiento

tecnológico supone un uso sin límites de recursos naturales. En función de ello, una educación para el mercado estaría centrada en la fuerza de la competencia y la eficacia, en desmedro de los derechos humanos.

De acuerdo a los actores, se entiende que se requiere una mirada prospectiva para pensar a qué sujeto se estaría educando, qué enseñar, para qué mundo. La posible variedad de opciones en las respuestas, derivaría de la posibilidad que tiene el sujeto hoy más que nunca de ser libre y responsable de sus propios actos, situación que, a su vez, supone valorar al mundo en función de los nuevos riesgos que la sociedad impone.

En relación a la responsabilidad que compete al docente en construir autoridad más allá de erigirse como tal en el espacio del aula, Dussel y Southwel (2009, p. 27) expresan: “un docente esforzándose por desarrollar puentes que no solo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, también construye autoridad”. Al respecto, Moreira expresa que frente a una realidad en la cual se está sujeto a cambios, y en el entendido de que los niños son grandes constructores de los mensajes de los adultos, la tarea del docente debe enfocarse en los niños y en la sociedad, desde la responsabilidad y el afecto (L. Moreira, comunicación personal, 9 de mayo de 2018). En consonancia,

*como parte de la sociedad yo puedo aportar un granito de arena para ayudar a formar futuros ciudadanos que toman decisiones, que se mueven en la ciudad, en la sociedad, de una forma que se puedan adaptar, desenvolver y mover con respeto, demandando respeto y dando respeto a los otros (Romina, EP, E3).*

Lipovetsky y Juvin (2011, p. 92) plantean que:

La misión superior de la escuela y de la cultura es aportar las herramientas que permitan a los individuos superarse a sí mismos, ser “más”, cultivar las pasiones fecundas y activas, su imaginario creativo, sea cual fuere la esfera de acción y de creación.

Se trataría de transmitir un modelo de autoridad asociado a la responsabilidad en cuanto a la asunción de las decisiones a futuro:

*me parece que es bueno desde el afuera ofrecer estos espacios para que se vea cómo es ejercer la autoridad porque sino yo tengo esos modelos (...) cantantes, fútbol o lo que*

*fuere, que no siempre hacen un buen ejercicio de la autoridad (...) no tienen que seguir ciegamente (...) dar elementos para tomar buenas decisiones, para estar preparados, para saber que para tomar una decisión yo tengo que informarme y todo eso hace a poder ejercer la autoridad (Romina, EP, E3).*

*aparecen personajes cada vez más bizarros y con planteos, sí, súper extraños (...) El docente no es más el que tiene la verdad en ese sentido, yo creo que está bien, que ellos tienen que dudar, pero también tienen que dudar de lo que ven... Entonces, bueno, hay que mantener esa incertidumbre, sí, pero ayudarlos a pensar y a discernir (Esther, EP, E2).*

*el youtuber, digamos, la persona, es un referente para ellos, siguen a alguien y los tienen como referente, como si fuera un tío o alguien cercano a la familia que los aconseja. (...) Y ellos ven como figura, digamos, de referencia o de autoridad. Ya alguien se grabó y lo subió y bueno para ellos es cierto, es real, es legítimo (Esther, EP, E2).*

Lo expresado puede pensarse desde los aportes de Bauman (2007a), para quien, debilitadas las autoridades estatales, las figuras de autoridad que predominan son las del líder. Dichas personas son seguidas en lo que refiere a sus estilos de vida y se erigen como modelos. Sin embargo, está implícito en sus mensajes el hecho de que las consecuencias del accionar de cada uno en sus éxitos o fracasos son de responsabilidad estrictamente individual. Lo que el autor describe es la modalidad superficial y con fines de entretenimiento con la cual algunas personas pasan a ser modelos a seguir, que no pasan de ser efímeros y cambiantes. Estos modelos no están basados en razones de mérito sino en aspectos banales y circunstanciales. Se entiende que el modelo que ofrece el docente sobre la base del saber y el conocimiento como fuentes de legitimidad, hoy puede ser sustituido por personajes cuya valoración tendría la impronta capitalista hipermoderna de fama y dinero. Se trata de metas obtenidas no desde el esfuerzo y el mérito sino desde una inmediatez, hoy devenida en valor supremo.

Se expresa la responsabilidad que hoy compete al docente en la transmisión de un modelo de autoridad. Ya no se trataría de la transmisión institucional de valores modernos instituidos y consensuados, sino de un rol más activo que pasaría por preparar al alumno para una actitud reflexiva, consciente y responsable para enfrentar un futuro incierto de valores cambiantes.

### **5.3. Nuevas subjetividades. Transformaciones familiares y del alumno que interpelan al docente**

En este apartado nos referiremos a las vivencias y los sentidos que los docentes construyen sobre los alumnos y sobre sus familias, a partir de las experiencias que derivan de los vínculos que entre ellos se establecen.

En la actualidad, las transformaciones acaecidas en los distintos ámbitos de la vida diluyen el orden social moderno. No obstante, los modelos coexisten y se superponen. La hipermodernidad produce nuevas subjetividades y, por ende, nuevas familias y nuevas infancias. Como ya se expresara, el cambio operado en la actualidad debilita a las instituciones familia y escuela en sus encargos originarios, en tanto las nuevas lógicas del consumo y la tecnología llevan a que estos últimos se erijan en reguladores sociales y atraviesen a los actores sociales en su conjunto.

La relación entre autoridad docente y autoridad familiar, complementarias en la educación del niño, es visualizada hoy en forma diversa por el docente: familias liberadas de encuadramientos instituidos, niños que reclaman derechos; familias que parecen no responder a lo que el docente espera; delegación o transferencia de cuidados; alumnos que responden a una autoridad y alumnos que no responden. Lo esperado y lo que sorprende, nuevas disyuntivas y cuestionamientos a los que se enfrenta el docente hoy. Como actores institucionales, los cambios de la familia y del niño configuran nuevos escenarios escolares que interpelan al docente.

Se entiende que la comprensión de que el cambio se enmarca en un contexto sociohistórico que imprime huellas profundas en el ser y en sus modos de vida, permite al docente superar la nostalgia del pasado y contribuir a un replanteo de su rol de autoridad.

#### **5.3.1. La interpelación de modelos de infancia**

Desde los autores de la hipermodernidad, puede decirse que la era posdisciplinaria produce sujetos diversos, por lo que el niño se presenta diferente. Esta diferencia toma como referencia la construcción de infancia moderna. La producción del sujeto obediente y disciplinado sirvió a los intereses de la sociedad de producción de acuerdo al proyecto moderno, al decir de Bauman (1999), que suponía una infancia medible. En relación a ello,

Greco (2007) expresa que el progreso científico moderno condujo a que se considerara la infancia como etapa de desarrollo dentro de un rango cronológico. Saberes psicológicos, didácticos, pedagógicos y neurológicos, así como coeficientes y diagnósticos, miden y ubican a la infancia en categorías y etapas.

La distribución escolar en serie con horarios rígidos forma parte de un control panóptico moderno que suponía una estratégica distribución espacial. En la sociedad actual, el control panóptico es sustituido por el control tecnológico virtual, que elimina el espacio físico. A su vez, los imperativos de poder implícitos en las lógicas de consumo excluyen la prohibición.

Discursos escolares expresan el intento por comprender aquello que no se corresponde a lo esperado. Se impone comprender desde la perspectiva de que lo sociohistórico es el marco de nuevas producciones de subjetividad. La superposición de modelos modernos y actuales podría incidir en valoraciones desde parámetros modernos que ya no pueden ser sostenidos sin una mirada compleja que abarque la incidencia de la realidad actual en las nuevas producciones de subjetividad.

Se entiende que lo normal y lo anormal son una cuestión de orden, que se establece a la medida de la mayoría y de acuerdo a la “desviación del rango”. Señalar a quienes entran en el “rango de la anormalidad” es una necesidad destinada a preservar el orden como construcción sociocultural (Bauman, 2013). Además, “lo normal o lo patológico” ya no son paradigmas universales sino conceptos con-textualizados en campos culturales-sociales y simbólicos; conceptos concretos y cambiantes. En movimiento, desde la inmanencia de los tiempos y la relatividad arbitraria de los espacios” (Araújo, 2011, p. 24).

Respecto a la dificultad en el encuentro entre actores, Greco (2007) plantea que las instituciones educativas suelen percibir ajenos, lejanos e ineducables a los alumnos. Con esa imagen refiere a la dilución de la infancia moderna, aquella que permitía anticipar la conducta de los alumnos.

Surge la demanda de otro que desde una mirada especializada nombre de algún modo aquello que interpela al docente. La expectativa es la de que el niño reciba la atención integral que pueda estar necesitando, a la vez que permita una mayor adaptación al espacio escolar en cuanto a normas y tiempos:

*Es que nosotros le hacemos informe a la psiquiatra, de observación de comportamiento (...) cuando están faltos de atención y cuando son muy distraídos, y entonces informamos (...) Y desde lo pedagógico obviamente, la falta de razonamiento, que están desfasados con el grupo (Andrea, EP, E2).*

*hice informes y todo, a uno ya le consiguieron ahora para llevarlo a la sociedad médica y tiene en setiembre para hacer una evaluación, no sé en qué quedará después (Sofía, EP, E1).*

Lo expresado podría pensarse como una apertura a otras especialidades, como mirada integral o interdisciplinaria para potenciar la educación del alumno. No obstante, podría considerarse la presencia de extrañeza frente a subjetividades que contrarían modelos de infancia. Con frecuencia hoy el alumno interpela al docente cuando este no puede ubicar sus conductas dentro de parámetros conocidos. De allí la necesidad de obtener respuestas de parte de otros técnicos.

En relación a los procesos de medicalización y patologización de la infancia, Muñiz (2015) plantea que las instituciones encargadas del desarrollo y cuidado de la infancia (escuela, sistema sanitario) con frecuencia exigen diagnósticos cerrados frente a lo que le pasa al niño. Ello resulta en prácticas desubjetivantes que producen tanto alivio como incertidumbre en el paciente y su entorno. Se entiende que el aporte de la autora llama “diagnósticos cerrados” a aquellos frente a los cuales el docente cerraría la pregunta respecto a lo singular. La diferencia estriba en el significado otorgado al “diagnóstico” en cuanto insumo, si habilita la pregunta sobre lo singular o, por el contrario, la cierra. Educar o resignar traduciría la disyuntiva entre ambas posiciones. La vivencia del docente frente a una u otra posición estaría dando cuenta del poder como posibilidad de actuar, dimensión que en este estudio los docentes incluyen en el concepto de autoridad. Ubicar al alumno en un contexto sociohistórico y en consideración de los múltiples atravesamientos que lo constituyen significaría la posibilidad de comprender al sujeto singular.

La expectativa de rendimiento a la par del grupo se enmarca en parámetros de rendimiento de acuerdo a la edad, establecidos sobre la base de mediciones del desarrollo infantil que ubican por dentro o por fuera de los rangos de desviación, y que fueran el modo de distribución escolar por clases en el origen de la escuela moderna.

#### **5.3.1.1. El niño sujeto de derechos**

En la negociación de decisiones en el aula que el docente en general entiende como formando parte de la gestión de un vínculo más democrático y tendiente al ideal subyace el reclamo de derechos por parte del alumno. Se considera que ello remitiría a la confluencia de factores que hoy hacen a una vivencia diferente de los deberes y las obligaciones. En una

dimensión sociohistórica, su origen se entiende enmarcado en una postura que comienza a mediados del siglo XX y que determinaría la sustitución paulatina de la disciplina rigorista del “deber ser”, por un individualismo que tiende al reclamo de los derechos personales (Lipovetsky, 2005). Se trata de derechos que, sustentados en la democracia como modelo político, prevalecen por sobre los nacionales y adoptan un lugar central en la actualidad (Lipovetsky & Juvin, 2011).

Se considera que el marco actual hipermoderno se constituye en sustrato de producción de subjetividades más libres, y que ello conduce a procesos de individualización que decantan en reclamos de justicia bajo formas diferentes a las comunitarias. Debilitados los lazos sociales que las propias instituciones estatales aseguraban desde la continuidad de sus discursos, sobreviene un reclamo más individualista que contempla el interés propio por sobre el comunitario.

El reclamo de justicia por parte de los alumnos parece expresarse frente a situaciones que no serían entendidas por los docentes como injustas, sino como formando parte de las decisiones tomadas en el marco de las propias dinámicas cotidianas en el ejercicio de su rol. En el intento de encontrar explicaciones, la docente refiere a la diferencia generacional y, por ende, a la inmadurez del alumno:

*el tema de la injusticia se ve mucho, “es injusto”, “es injusto” (...) algunos niños siempre tienen una idea de la justicia muy distinta a la de los adultos (...) Nosotros de alguna forma resignamos la situación, sabemos que la vida no es justa, pero lo tenemos como experiencia. Ellos muchos no, porque son niños (...) demandan justicia y a los diez años es una edad en la que eso es muy importante para ellos (Mercedes, EP, E1).*

Como contracara de la demanda de justicia, habría dificultades para asumir responsabilidades. Según Bauman (2007a), la perspectiva comunitaria sobre la que tenía lugar otrora la lucha por la justicia, da lugar en la actualidad a un reclamo más individualista en el que responsabilidad individual decae. Por su parte, Lipovetsky (2005) refiere a la actual como una época posmoralista que es sustento de una demanda social de límites justos y leyes estrictas para proteger los derechos de cada uno. Si bien ello no conduce a que los deberes desaparezcan, estos se orientan a sí mismo. De tal modo, pensar en uno mismo se convierte en un principio regulador del orden colectivo que eleva el derecho por encima del deber:

*ellos tienen mil excusas para decir por qué no lo hicieron, y puede ser de lo más insólito: tuve práctica, tuve un cumpleaños, me levanté tarde... Eso que no se enseña en la casa y que tiene que ver con responsabilidad o con cumplir con la tarea de la escuela (Andrea, EP, E2).*

El individualismo ubica las conductas de los sujetos por encima del deber. El argumento que desde los discursos escolares es valorado en términos de responsabilidad es esgrimido por el alumno como justificación avalada por las familias. Más exactamente, podría decirse que hay una fractura de los discursos escolares fundados en valores de responsabilidad, esfuerzo y postergación hacia el logro de metas, discursos que dieron sentido a la fundación de una institución escolar sustentada en valores de razón y progreso. Estos sentidos eran compartidos desde una unificación institucional, bajo la centralidad de la metainstitución estatal, hoy fracturada. Esta fractura se manifiesta en la dilución de sentidos, que conlleva a una discontinuidad en lo que antes serían objetivos compartidos.

Se entiende que lo expresado como cambio en las conductas de los sujetos es concomitante a la figura legal de niño como sujeto de derechos. En el marco de los derechos humanos, el niño comienza a ocupar un lugar destacado en un proceso que se consolida en reglamentaciones jurídicas, como ya se expresara. Al respecto, Cristóforo expresa la incidencia que el saberse sujeto de derechos tendría tanto para el niño como para el adolescente en cuanto a su lugar en los reclamos. En tal sentido, plantea la existencia de un empoderamiento del niño en su autocuidado desde el conocimiento de tal condición. De tal modo, no se estaría frente a un niño o un joven sumiso que está a la espera del adulto (A. Cristóforo, comunicación personal, 14 mayo de 2018). Desde dichos aportes, se entiende que el alumno se ubicaría en un lugar desde el cual se vería habilitado al reclamo de lo que entiende como justo:

*ellos son reflexivos desde el vamos, entonces cada cosa que uno les enseña, ellos lo piensan, lo razonan (...) pero por la imposición no (Andrea, EP, E2).*

La imposición como modalidad autoritaria sería un modelo frente al cual no se respondería con obediencia sino con el reclamo de aquello considerado justo. El conocimiento de la figura jurídica de los derechos del niño otorga la potestad del reclamo y eso es contrario a una perspectiva de obediencia en la que el orden proviene del docente desde una disciplina normativa.

### 5.3.1.2. Tiempo, inmediatez e interpelación del modelo de alumno

La descripción del alumno en términos de inquietud, desafío e irrespeto da cuenta de una presentación diferente a aquel de la modernidad, identificado con características de sumisión, obediencia, asimetría respecto al adulto, así como autocontrol manifestado en capacidad de espera y presencia de juego sostenido en un tiempo prolongado. Desde los aportes de los autores que analizan la hipermodernidad, el estar activo y en movimiento sería una imposición actual que se enmarca en las transformaciones acaecidas en dicho tiempo histórico. El sujeto consumista y hedonista es el modelo subjetivo que sirve a la perpetuación del sistema. En la búsqueda de la satisfacción inmediata de deseos nunca satisfechos, el cambio permanente promueve y asegura el consumo. De ese modo, el actual contexto sociohistórico estaría incidiendo en la creciente inquietud motriz con la que el niño hoy se manifiesta. El poder de los medios de comunicación alcanza el niño en los nuevos modos subjetivos:

*Hoy en día no tienen tan claro estas pautas, por lo menos lo veo yo en el salón, es todo lo inmediato y cuando tengo ganas y cuando quiero (Gloria, EP, E1).*

Las pautas claras a las que la docente se refiere podrían pensarse en relación a aquellas claramente establecidas y compartidas como lenguaje común entre las instituciones sólidas estatales, mediatizadas por una metainstitución dadora de sentido (Lewkowicz, 2004) que oficiaba de tercero con estatuto de ley simbólica.

Los imperativos de inmediatez conducen hoy a actuar motivados por el beneficio de obtener sin dilación y con premura el objeto pretendido. El sentido moderno de alcanzar lo deseado con esfuerzo y regocijo, en la espera inherente al camino a transitar, pasa hoy a estar asociado a pérdida de tiempo o estorbo en la consecución inmediata del objeto que se anhela. Las lógicas del mercado y del consumo, transforman subjetividades haciendo intolerable el tiempo de espera. La distancia asumida como necesaria entre la necesidad y la consecución del objeto se asociaba otrora a espacios psíquicos de creatividad e imaginación. Hoy la espera se presenta como un vacío que reclama ser llenado por el objeto real. Los cuerpos traducirían esa imposibilidad. Inquietud motriz, atención lábil, desasosiego, relacionamiento conflictivo sin interdicción de la palabra y que finaliza a menudo en agresión física son las formas en las que

con frecuencia los niños se presentan en las escuelas, y que darían cuenta de “lo hiper” en la actualidad.

Es relevante el aporte de Corea y Lewkowicz (2004) en relación al aburrimiento de los niños. El aburrimiento actual ligado a la saturación de información y a la hiperkinesia es diverso al aburrimiento por prohibición. El hipersaturado responde con desconexión. El hiperkinético es la antípoda del aburrido:

*para mí la mayoría de las familias (...) usa, no sé si llamarlo como condicionamiento o qué, pero yo observo como que los niños es muy difícil motivarlos por algo, por el placer de hacer algo, como que siempre tiene que haber algo, la nota... Bueno, vamos a hacer, vamos a disfrutar el momento... Como que siempre tiene que haber algo más (Esther, EP, E2).*

Si bien la libertad se torna un imperativo en la actualidad, la mirada de la docente permite pensar que el “algo más” podría remitir a una falta de beneficio o premio, sustentado quizá en los discursos del mercado y el consumo en su alcance global. Al respecto, es relevante el aporte de Bauman (2013) en relación a que nuestra cultura ya no alienta a reprimir y postergar placer, sino que apremia a disfrutar con libertad de los placeres y bienes que la sociedad de consumo proporciona. La liberación del yo y la búsqueda del placer resignan la proyección al futuro. Desde dicha perspectiva, ya no se pospone el placer en pos de un futuro mejor para los que vendrán sino que, por el contrario, se incita al disfrute del momento. Por su parte, Sennett (2006) expresa que en este marco temporal los individuos estarían desorientados respecto a la planificación de la vida sobre la base de la estrategia y, al mismo tiempo, se ve menguado el poder disciplinario de la gratificación diferida en la que se basaba la ética del trabajo. Dice la docente:

*año a año el desafío se plantea en grupos excesivamente hiperactivos (Gloria, EP, E1).*

*me descuido dos segundos y los tengo colgados de los bancos, arriba de los bancos, o me descuido y se fueron del salón, o sea, hay como una búsqueda constante de romper las reglas establecidas y poner las de ellos, entonces eso genera un conflicto claramente (Gloria, EP, E1).*

Se estaría refiriendo a escenarios que hacen pensar en una pura descarga motriz sin posibilidad de ligadura con la palabra. Se trata de situaciones que interrogan sobre la capacidad de simbolización, que da lugar al juego creativo, si es que median el aburrimiento y la distancia que habilita la contemplación.

La concentración que va de la mano de la contemplación, como expresa Han (2012) cambia en tiempos que empujan a la inmediatez y lo efímero. Para el autor, la sociedad del rendimiento es la del poder hacer, en contraposición a la sociedad disciplinaria del deber hacer. Los modos que adquiere hoy la tecnología y el consumo son elocuentes de las lógicas a las que Han (2012) refiere. El exceso de positividad es un exceso de información y estímulos que modifica la estructura y la economía de la atención. Todo parece estar diseñado para un hacer sin pausa. Los “no lugares” a los que hace referencia Augé (2002) y que consisten en espacios de tránsito y flujo, opuestos a aquellos estables y fijos de la sociedad moderna, dan cuenta de ello.

Asimismo, los juegos electrónicos se configuran en un comenzar sin fin, en el que distintos niveles marcan un ascenso y cuya detención coarta al éxito asociado al máximo puntaje. A su vez, la multitarea que hoy se suele exigir al niño estaría motivada por la valoración de la necesidad de adquirir conocimientos en un mundo competitivo. A ello se suma el riesgo de exclusión laboral pero también social, si se parte de la base de que hoy el mercado rige las diversas esferas de la vida. Es así como la lógica de “lo hiper” alcanza a las modalidades atencionales entre otros nuevos sufrimientos humanos.

Los modos de expresión de hoy parecen ser diversos a los modelos de alumno obediente. Hoy se suelen presentar formas de expresión que suponen al docente nuevos desafíos. Surge el reclamo de la falta de límites. Como expresa Bleichmar (2008), la puesta de límites debe ser sustituida por la construcción de subjetividades capaces de definir los límites de la violencia propia, lo cual es posible si se procura ayudar a simbolizar el malestar del niño. Se entiende que el límite exterior es necesario desde la norma a la que todos igualitariamente deben responder en la institución. Sin embargo, incorporar la norma cuando se está frente a lo que se presenta como pura descarga motora es posible en la simbolización de aquello que pueda estar actuando en el niño a partir de estímulos que, dada su inmadurez, no estaría aún en condiciones de procesar y asimilar.

Hoy con frecuencia el niño estaría expuesto a estímulos que son excesos tanto en el horror como en lo que se le entrega en demasía y en nombre de su propio bien desde parámetros del consumo. Hiperconsumo, hipertecnología, hiperatención, hiperriesgos, multitareas, multiexigencias, multiespacios; movilidad, cambio e inmediatez. Es el modo en el

cual lo sociohistórico produce subjetividades acordes a sus lógicas. Hoy prima la libertad como premisa, sentirse libre y sin ataduras, hacer y decir, libertad que, bajo el modo de la seducción, encubre nuevas dependencias. La cultura actual del uso y el desecho es la base del consumo deliberado y sin restricción que sostiene el sistema y que no invita a la actividad contemplativa sino a un hacer sin límites bajo las prerrogativas del poder. La sobreexigencia que bajo la forma de la libertad se impone hoy a los sujetos alcanza a los niños en sus modos de habitar la infancia:

*O sea, los gurises los ves... Yo también tengo 2º. De ahí se van al club, ¿no? Entonces tienen la mochila de ellos, la mochila del club, la lanchera... Son así, pobrecitos, y llevan más carga, y bueno y de ahí comen en otro lugar (Rosario, GD, E3).*

*Eso está simbolizando materialmente lo que es. El niño ya con cinco, seis años tiene... parece un homúnculo al fin y al cabo (...) Porque parece un hombre en miniatura, porque ya tiene toda una carga, toda una... en horario, en actividades... (Alicia, GD, E2).*

*Responsabilidad, que no pierdas tus cosas y que no dejes las cosas en el club (Carmen, GD, E1).*

*La camioneta. O sea, todo se ha tercerizado incluso. Lo llevan, lo traen (Sabrina, GD, E1).*

En relación a los formatos escolares instituidos y las nuevas producciones de subjetividad, la docente comienza el relato sobre el alumno inquieto en un tono de queja y depositando el problema en él, y en el despliegue de la narrativa va llegando a una reflexión a partir de la cual concluye la inadecuación entre el formato escolar tradicional y el alumno que hoy lo habita. De este modo,

*hoy en día los niños no están capacitados, no tienen la capacidad de quedarse cuatro horas sentados en un banco, o son pocos los que lo logran (...) Adhieren por momentos, por lapsos muy cortos, y después vuelven a romper con esas pautas y normas de forma constante. Es todo el tiempo estar direccionando una, llevando a una misma dirección para que logren los objetivos que yo quiero que logren (Gloria, EP, E1).*

*Considero también que los formatos escolares están quedando en muchos aspectos en desuso. El formato escolar nuestro está bastante... se está alejando cada vez más del niño de hoy, eso también genera un conflicto (Gloria, EP, E1).*

### **5.3.2. La interpelación de modelos de familia**

En el actual contexto sociohistórico regido por el mercado y el consumo, los roles familiares y educativos se desdibujan y surge una indefinición de los alcances en las competencias de uno y otro. La educación y sus sentidos cambian en función de las transformaciones actuales. Dichos cambios parecen incidir en la apreciación del docente en relación a las familias. Es relevante considerar el imaginario que la escuela tiene de las familias, en tanto se entiende que la expectativa de un modelo hegemónico nuclear ubicaría en el lugar de la falta o carencia a aquellas que se configuran hoy desde la variedad.

En tanto instituciones, la escuela y la familia han sufrido mutaciones tales que llevan a que en ocasiones una y otra hoy no se reconozcan entre sí, según expresa Bleichmar (2008). De acuerdo a la autora, la escuela debe dirigirse a una nueva familia diversa a aquella internalizada. De tal modo, debe redefinirse no en términos de parentesco sino como espacio en el cual una generación cuida a la otra. Para la autora, se trata de restituir a la familia en su capacidad de sentirse responsable, y en cuanto a eso no importan los géneros sino los roles. La ley la deben transmitir los adultos, y ello no estaría asociado a género alguno. Lo que importa entonces es si los roles de protección están siendo cumplidos desde una asimetría responsable.

Con la ruptura del orden social moderno, las instituciones sociales sólidas comienzan un proceso de desintegración que conlleva desorden y caos, al decir de Bauman (2007a). La familia como institución encargada de inscribir al niño en el orden social y transmitir la cultura asiste hoy a un cambio en el marco hipermoderno. Este cambio alcanza a la estructura de la familia tradicional nuclear moderna hegemónica: hay familias diversas a la reproducción de estereotipos de género, con una redistribución de roles que se acerca más a la invención.

Se entiende a la familia como espacio de inscripción de la ley simbólica fundante y estructurante del psiquismo, asociado al ejercicio de determinados roles asumidos por las figuras parentales o de cuidado del niño. En la actualidad, las nuevas configuraciones van desde familias compuestas solo por el niño y un adulto, a organizaciones entre sujetos que no mantienen lazos de consanguinidad. De tal modo, si bien la supuesta "normalidad" atribuida a las familias desde parámetros modernos estaba marcada en la presencia de los roles familiares hegemónicos que auguraban una armoniosa vida en sociedad, en la actualidad el foco debe

estar puesto en el cumplimiento del rol de protección por parte de los adultos responsables. Sin embargo, el declive del Estado en un marco hipermoderno globalizado debilita las instituciones y por ende el lazo social, generando incertidumbre e inestabilidad en los actores sociales. Ello lleva con frecuencia a la fragilidad de las familias en su rol de cuidado.

Los docentes expresan la vivencia de una fragilidad en las funciones familiares, sobre todo en la transmisión de hábitos, cuidado o dedicación. Sobre esto, los docentes construyen sentidos vinculados a la adherencia de los alumnos a la cultura escolar, a la autoridad que el docente representa e, incluso, al alcance de las metas educativas y logros escolares. Los docentes construyen sentidos vinculados a una relación entre la autoridad docente y los modelos de autoridad que ofrecen las familias.

La continuidad que otrora tuvieran las instituciones familia y escuela por mandato estatal se diluye en un mundo hipermoderno que, gobernado por la leyes del mercado, fragiliza lazos sociales y diluye los valores que fueran pilares de la escuela moderna:

*la primera experiencia que ellos tienen con la autoridad no se genera en la escuela, se genera en la familia (...) Los padres son los primeros vínculos de autoridad que uno tiene en la vida (Mercedes, EP, E1).*

Se evidencia la presencia de diferentes modelos de autoridad que reciben sus alumnos desde su entorno familiar, en una identificación con los adultos. La posibilidad de generar una “convivencia sana” se asentaría en la posibilidad de construir un modelo de autoridad más homogéneo al cual responda el alumno, suponiendo ello una cierta deconstrucción o cambio en relación al modelo que porta:

*por detrás del niño siempre está el espejo. O sea, uno ve modelos diferentes de autoridad, que están instalados desde lo familiar (...) Lo que a mí me desafía y lo que me gusta hacer, es que esos modelos de autoridad que cada niño tiene construido en su cabecita, se unifique o de alguna manera permita una convivencia sana en la clase (Clara, EP, E3).*

De acuerdo al desarrollo que se ha venido realizando, en la modernidad las instituciones imprimían al sujeto marcas que sentaban las bases de un lenguaje común entre ellas, augurando una continuidad en lo que refería a valores, ideales o modos de ser y habitar los espacios. La subjetividad se conformaba bajo el objetivo o, más exactamente, el mandato

común de formar ciudadanos bajo los modos modernos. Se trataba de un sistema de transmisión asegurado por la solidez de sus instituciones, en lo que para algunos autores y como ya se mencionara, formaría parte de un proyecto social. Este proyecto, sin embargo, no era vivenciado como tal sino como formando parte de un “deber ser” con poca posibilidad de variación en lo que refería al accionar de sus actores. Las limitaciones a lo variado y diverso estaban dadas desde el propio objetivo de producir sujetos para una sociedad de producción desde el disciplinamiento. Las diferencias tenían el marco de las clases sociales. Si bien estas conllevaban una posibilidad de cambio mucho mayor que los rígidos estamentos feudales que destinaban al sujeto desde el propio origen, la posibilidad de ascenso a otra clase social se basaba en ideales de progreso. De tal modo, los roles requerían una clara delimitación para que la función que a cada uno le competía en el engranaje de la modernidad resultara en el orden social deseado. Si bien la escuela moderna albergaba diferentes clases, la igualdad ante la ley era el principio que regía a los sujetos en la escuela tradicional moderna.

Hoy, sin embargo, los procesos de globalización desmantelan el Estado-Nación como metainstitución que unificaba a sus instituciones, y ello conlleva a que el mercado y la tecnología se erijan en reguladores sociales bajo las nuevas dependencias que sus lógicas promueven. En términos de Corea y Lewkowicz (2004), el desmantelamiento estatal supone a las instituciones una orfandad parental que las debilita en su función regulatoria. De ese modo, el Estado ya no asegura una hegemonía cultural en la transmisión de valores universales bajo una ley que unifique, por lo que se ven afectados discursos y sentidos compartidos que sentaban las bases del lazo social. De ello resulta que cada institución pase a definir sus pautas y normas en situación.

Se entiende que la unificación en un único modelo de autoridad compartido en lo grupal a la cual la docente refiere, y que ubica como soporte que permite una convivencia definida como sana, resultaría hoy de una construcción en situación. En ese sentido se entendería el desafío referido. Se advierte la complejidad del origen de las dificultades del niño en la adherencia a consignas y límites establecidos. No obstante, si bien la dificultad se configura en el ámbito escolar, se vincula a la ausencia de un modelo definido desde parámetros claros en el ámbito familiar:

*los niños no saben qué hacer (...) la mayoría, muchos niños no saben, no responden a consignas claras, no responden a límites establecidos. Por algo sucede, que tiene pila de aristas sí, ni hablar (Gloria, EP, E1).*

*es un trabajo de todos los días, sí se logran hábitos y estructuras, lo que pasa que vos estructurás algo en una parte del día y el resto del día no está ese tipo de estructuras entonces a veces es más difícil (Gloria, EP, E1).*

Los docentes relacionan algunas situaciones que se configuran en el vínculo con sus alumnos con cambios que remiten a un cierto debilitamiento de la función parental. Se refiere a un déficit en el acompañamiento familiar del niño en su desarrollo integral. Se atribuye a las nuevas configuraciones familiares y a las “crisis” en su seno, el valor de un factor de impacto en los aprendizajes de los alumnos. Ello se sustenta en la creencia de que dichos cambios son motivo de confusión en lo que refiere a las competencias en la educación del niño en uno y otro ámbito, lo cual redundaría en responsabilidades atribuidas o no asumidas.

En el intento de procurar comprender los orígenes de algunas de las dificultades que se configuran en el ámbito escolar, los docentes asignan sentidos que se enmarcarían en las transformaciones familiares actuales, o en modos de ser y estar hoy en el mundo, que repercuten en las dinámicas familiares incidiendo así en la subjetividad de los niños:

*diferentes tipos de familias con las crisis dentro de las familias también va a repercutir a nivel educativo (Gloria, EP, E1).*

*No está claro quién tiene que enseñar qué (...) Si tú ves históricamente antes los niños eran... Si no eran cuidados por sus padres eran cuidados por otro referente de la familia, abuelos y demás. Hoy en día eso no está, entonces, ¿quién se encarga de las tareas que los padres no hacen y el adulto referente hacía y no hace más? Y bueno... los padres no asumen esa responsabilidad y, bueno, se la asignan a otros, y ahí estamos nosotros (Gloria, EP, E1).*

*el tema de las familias disfuncionales donde hoy se quedan con uno mañana con otro, todo eso genera a veces un caos a nivel familiar (...) Las primeras alarmas saltan en el comportamiento de los niños (...) si hoy no sabe con quién va a ir (...) Todo eso determina cierto grado de inseguridad en el niño, esa inseguridad se puede a veces proyectar en violencia, en agresión (Romina, EP, E3).*

Como ya se ha mencionado en un capítulo anterior, el atravesamiento histórico determinaría en la articulación de los nudos sociopsíquicos, tanto la posibilidad de la repetición

de formas autoritarias como la deconstrucción y reconstrucción de modelos de autoridad. No obstante, la resignación en el educar que se traduce en una modalidad más permisiva sería otra de las posibles consecuencias:

*hay casos que son complejos, hay niños que no responden a una figura, ni madre, ni padre, la maestra (Esther, EP, E2).*

Se entiende que tal presentación del niño podría estar refiriendo a un cierto debilitamiento de la interiorización necesaria de las normas para la vida en sociedad, las cuales suponen una regulación pulsional. La función paterna a la cual se ha referido es definida como representante simbólico de la ley que, ejercida por las figuras significativas del niño, imprime marcas a través de un sistema de prohibiciones y habilitaciones que posibilitan el acceso a la cultura y la inserción en lo social. Desde la perspectiva del anudamiento psicosimbólico y sociohistórico que propone la sociología clínica, podría inferirse un debilitamiento de la función paterna en el marco de la hipermodernidad. Las instituciones básicas que se erigían como sistemas disciplinarios pierden solidez bajo el imperativo de nuevas lógicas de rendimiento que imprimen marcas subjetivas.

El cambio en los parámetros del tiempo es referidos como vinculado a un déficit en las prácticas de cuidado. Los tiempos del adulto no acompañarían los tiempos del niño. La incorporación de pautas remite a modelos. En la actual sociedad de consumo, de cambio permanente, de atención volátil y actividades múltiples, operan cambios subjetivos en todos los actores sociales.

La inmediatez y la vida dinámica atraviesa la cotidianeidad de las familias. Como ya se expresara desde Augé (2002), hoy se configuran espacios de interacciones fugaces que no invitan a la permanencia y que simbolizan la situación humana actual:

*son formas de enseñar la atención, también las pautas de comportamiento que engloban a la autoridad, que es lo que hacemos los adultos para que los niños tengan una estructura (...) Porque tenés que estar todo el tiempo marcando una pauta de comportamiento y eso implica un trabajo diario, familiar, y no todos los padres disponen o quieren hacer de este tiempo, prefieren supongo hacer otras actividades (Gloria, EP, E1).*

La asimetría necesaria que se construye en el vínculo entre niños y adultos en un tiempo compartido, se vería afectada en función de los cambios que introducen nuevas formas de relacionamiento en la cotidianidad de los espacios tanto familiares como escolares. La infantilización del adulto a la que refiere Bruckner (1996) supone una pérdida de asimetría en una cierta irresponsabilidad resultante de una búsqueda de vivir los privilegios del niño en su libertad de actuar. Se trataría de un modelo promovido por el consumo.

A su vez, está planteada la perspectiva de que el niño estaría necesitando diferentes espacios complementarios al escolar y familiar, tales como atención pedagógica e incluso en el área de la salud mental:

*otro que pueda brindar atención psicológica, un apoyo pedagógico, otro puede necesitar un apoyo lúdico diferente donde se pueda expresar y para poder resolver conflictos internos que afectan lo que es su comunicación, su vinculación con los demás, todo eso (Romina, EP, E3).*

*se dio más participación a, por ejemplo, a atender más desde otros especialistas esas situaciones que en primer lugar las tenían que atender las familias, siempre fueron responsabilidad de las familias, y se dio lugar a especialistas para resolver esas cuestiones que no lo veo mal porque la familias con toda esa situación vivida entraron en un conflicto de no poder manejar los límites, entonces tuvieron que recurrir a psicólogos, a psiquiatras, a personas que los apoyaran con no sé, con otras propuestas alternativas (Romina, EP, E3).*

Por otro lado, se pone de manifiesto el malestar, el enojo y la crítica del docente, sobre la base de un juicio de valor a partir del cual se interpreta tanto un desinterés como un descuido por parte de algunas de las familias, en lo que refiere a lo educativo e incluso a la atención en salud de los niños. El malestar o enojo se manifiesta también frente a lo que es interpretado como una no adherencia a las orientaciones del docente por parte de las familias, en relación a lo que este entiende necesario a los objetivos pedagógicos. La falta de respuesta percibida es signficada como falta de apoyo familiar:

*¿seguirá yendo? ¿le harán la evaluación? Y después, ¿le harán el tratamiento? ¿O es por la insistencia? (Sofía, EP, E1).*

*esto implica ese desgaste (...) Decís, caramba, me estoy preocupando demasiado, poniendo demasiado tiempo e interés, y digo, y los verdaderos responsables de esto, las familias, ¿no? Ya sea por omisión o no sé por qué (Sofía, EP, E1).*

La creciente tendencia a la búsqueda de apoyos a especialistas para la atención de la infancia respondería a una transformación subjetiva hipermoderna. Según Lipovetsky (2005), los descubrimientos científicos sobre la importancia del cuidado del niño desde los primeros meses de vida llevan a que el sentimiento de responsabilidad de las familias se intensifique. El autor expresa la paradoja que representa el hecho de que ello sea concomitante a una tendencia al declive del valor del deber ser y de los deberes de los padres hacia los hijos y de hijos hacia padres que se instalaran hace dos siglos. Sin embargo, la forma que adquieren la actualidad es más la de la gestión que la de la abnegación. Se entiende que dicha paradoja podría estar reflejando el desencuentro en las perspectivas entre familias y docentes en relación a la necesidad de apoyos por parte de especialistas. Se trata de expectativas que darían cuenta de un modelo de niño asistido. Se entiende que lo expresado instala la necesidad de interrogarse qué es un niño en la actualidad, y construir respuestas en relación al modo por el cual debe ser educado.

El sistema de premios y castigos es presentado como un procedimiento de crianza en función de lo material, que consiste en brindar o quitar artículos de consumo. Se trataría de un indicador del debilitamiento de las funciones parentales que en las prohibiciones y habilitaciones estructuran el psiquismo. Las lógicas del consumo inducen a un hacer sin límites y sin restricción que se opone a lo prohibitivo y restrictivo. Se trata de lógicas que, como se ha venido desarrollando, construyen subjetividades.

Los relatos de los docentes permiten inferir la importancia que las familias otorgan al rol de autoridad como base del desarrollo del niño. No obstante, está presente la demanda tanto explícita como implícita al docente en lo que refiere a pautas de crianza. Se pone de manifiesto la dificultad para establecer un encuentro vincular en el que la palabra del adulto resulte en autoridad:

*qué hago, cómo intervengo, ya probé por la positiva de darle premio, de apoyarlo, de regalarle cosas, no funcionó, probé por la negativa de quitarle cosas, de no habilitarlo a ir a determinados lugares o a juntarse con compañeros, amigos y tampoco funciona. ¿Qué hago? (Romina, EP, E3).*

*O de repente te dicen: “no, el año que viene me gustaría que estuviera con usted, porque usted me lo va a enderezar”. ¿Cuándo estuvo torcido su hijo? Yo le hago el chiste de repente, porque yo soy así, un disparate decirle el chiste así. Le digo, “ay no me diga que venía torcido”, ¿no? Entonces el padre se afloja y dice: “no, lo que pasa que a él le cuesta aceptar” (Jorge, GD, E3).*

El debilitamiento de la autoridad familiar lleva a un pedido de orientación al docente en cuanto a las pautas de crianza, o se le delega la función de mediar en conflictos con el alumno. Para el docente, se trata de prácticas inherentes a las funciones familiares de transmisión de cultura y de cuidado. A lo largo del relato, la atribución a las familias de la responsabilidad del problema planteado da lugar a un movimiento por el cual dicha responsabilidad se hace extensiva a los docentes, en tanto actores que también están atravesados por las transformaciones sociales:

*y creo que a la familia está perdiendo un lugar, se está perdiendo en esa locura, en ese vértigo de querer más, de consumismo, de todas las... Y la familia al estar perdiendo termina depositando en la escuela más expectativas y más situaciones que antes la resolvía la familia, entonces hay muchas situaciones que implican el manejo de la autoridad, lo que es el manejo de límites en el aula con los niños, lo que es el manejo de los conflictos que se generan que no siempre los docentes están preparados. Porque los docentes también están atravesados por esa situación social, entonces como que es una persona que también está inmersa en esa problemática, en ese conflicto que vive la sociedad que también tiene que resolver lo suyo y resolver lo de los demás (Romina, EP, E3).*

*yo creo que es el reflejo de la sociedad, es una sociedad que estamos medio alienados, todo el mundo... inclusive los docentes, que se corre para un lado, para el otro (Rosario, GD, E3).*

La hipermodernidad configura escenarios que interpelan a sus actores. La atribución de responsabilidades al otro parece ser el resultado de no poder dar respuesta a lo inédito. Como expresara Arendt (1996), al educar al niño se lo introduce en un mundo viejo. La vertiginosidad de los cambios actuales configura un mundo en permanente cambio. Los imperativos de inmediatez atraviesan a todos los actores y, por lo tanto, se expresan tanto en la escuela como

en la familia. La realidad actual sustituye los roles definidos en un orden social moderno por funciones a construir incluso en situación en un nuevo orden social. Se trata de un nuevo orden simbólico en un mundo globalizado que homogeneiza y a la vez diversifica. Los sentidos originarios de la familia y de la escuela se ven transformados. La familia ya no es aquella nuclear hegemónica que fuera base de la sociedad, pero la escuela no es la de su origen fundacional. El mundo actual conduce al sujeto a una construcción permanente de su identidad. Familias y escuelas construyen subjetividad en la interacción de los vínculos intersubjetivos. En tal sentido, sus actores inciden en la construcción del universo simbólico del niño.

#### **5.4. Legitimidad del rol docente en el marco de la hipermodernidad**

Los escenarios escolares actuales interpelan al docente en sus modelos, como ya se ha manifestado. Este capítulo refiere a situaciones que suponen un cuestionamiento al docente por parte de la sociedad y/o de los propios actores institucionales, que imprime una cierta deslegitimación del rol. El matiz de diferencia entre la interpelación a la cual se refiriera y la deslegitimación está dado en la propia vivencia de cuestionamiento por parte del docente. El rol del docente cambia en relación a aquel asociado a los sentidos fundacionales de la escuela moderna y en función de las nuevas demandas que surgen de las transformaciones actuales que alcanzan a la propia cultura a transmitir y a la subjetividad de los propios actores sociales.

Según Pichón-Rivière (2010), la función y el rol determinan el estatus social, por cuanto este refiere al nivel alcanzado en términos de alto o bajo. En ese sentido, rol y estatus están asociados a prestigio. El prestigio estaría referido en este estudio a la legitimidad del docente.

Tal como se ha venido desarrollando a lo largo del presente trabajo, la hipermodernidad instala transformaciones profundas que abarcan la totalidad de las dimensiones de la sociedad y los sujetos. La educación auguraba un futuro promisorio desde principios de igualdad y promesas de ascenso social, sobre la base de una transmisión cultural que perpetuaba conocimientos y saberes hegemónicos en forma generacional, y que suponía una asimetría de roles sociales definidos y estables, asegurando la continuidad de un orden social que hoy se desdibuja en un mundo que cuestiona sus sentidos modernos. Como ya se expresara, se estaría refiriendo así a las bases que otorgaban legitimidad a sus actores, invistiendo de valor a los roles sociales cargados de sentido en el marco del proyecto de un orden social. Se estaría refiriendo, asimismo, a las instituciones que instituyeron determinadas formas de funcionamiento y que calaron el imaginario social de un tiempo histórico. Desde los parámetros

actuales, pueden llamarse “sólidas” en contraposición con la liquidez que hoy las caracteriza en los tiempos de fluidez del funcionamiento en red de la cultura informacional.

Del material recabado surge que los docentes perciben un cambio en la legitimidad de su rol a nivel de la sociedad. La vivencia de cambio en la actualidad permite inferir un posicionamiento basado en la creencia de que en tiempos pretéritos el docente estaría investido de mayor prestigio. Dado que se estaría refiriendo a la figura del docente en el imaginario social y que este se encarna en el universo simbólico cultural, su comprensión supone una articulación de las dimensiones social e histórica.

Respecto a las fuentes sobre las cuales tal percepción es configurada, se refiere tanto a aquellas situaciones que emanan del propio vínculo con los actores institucionales como a otras que llegan al docente a través de diversas vías de comunicación, tales como medios de prensa e informáticos o redes sociales. Se trataría de situaciones que darían cuenta de un cambio en el imaginario social del maestro, que es interpretado desde la palabra y la subjetividad de los docentes como construcción colectiva de sentidos.

Los relatos permiten enmarcar dicha vivencia en un escenario hipermoderno de cambios tecnológicos, nuevos modos de comunicación, inmediatez, aumento de la brecha social y cultural, etcétera. Se considera que la percepción de las situaciones referidas por parte de los docentes y su sentir frente a ello incidirían en su propia autoimagen. Todo esto desde la consideración de que el rol del docente se entiende en una dinámica vincular intersubjetiva, en la cual la imagen social incidiría en la imagen de sí mismo. De tal modo, se estaría remitiendo a cambios subjetivos que comprometen lo identitario en la comparación de la imagen actual del docente con un ideal del Yo a alcanzar vinculado al “ser” docente.

#### **5.4.1. La dilución del sentido moderno de lo escolar y la interpelación al rol docente**

Se entiende que el cuestionamiento al docente estaría enmarcado en tiempos de crítica a lo instituido. Se asiste a la deconstrucción de un orden social que ve sus cimientos desmoronarse, promoviendo un cuestionamiento de certezas que alcanzaría al todo social y a sus actores. Nuevas construcciones serían la resultante de movimientos instituyentes que destituyen roles y funciones frente a nuevas realidades sociales que albergan lo nuevo.

De acuerdo a Dubet (2007), las instituciones tuvieron la capacidad simbólica de estar protegidas contra sus fracasos y debilidades en su propia atribución social. La protección que suponía el programa institucional al cual ya se refiriera permitía que las dificultades se resolvieran dentro de sus propios muros. Hoy, en cambio, los actores rinden cuentas a usuarios

que reclaman. La socialización tiene más que ver con una construcción de sí mismo desde la experiencia propia que con roles sociales.

Dichos aportes se entienden en vinculación a los nuevos escenarios hipermodernos, en los que la apertura al mercado debilita las instituciones sólidas y los principios que las sustentan, así como la legitimidad de los actores sociales; todo ello en el marco de lo que ya se refiriera con el término de modernidad reflexiva, en alusión a un proceso de destrucción de una época y en la sustitución de la modernidad de la sociedad industrial por otra forma de modernidad. La sociedad del riesgo sustituye al progreso de la sociedad industrial.

En el mundo globalizado se pierden saberes y valores hegemónicos así como moldes sociales institucionales, en una heterogeneidad favorecida por una apertura ilimitada de opciones, frente a las cuales el cambio es permanente. Asimismo, se asiste a una prevalencia de lo individual por sobre lo colectivo, a la vez que se instalan la fragilidad y la inmediatez, en un mundo líquido (Bauman, 2013) que licúa las ideas y los valores sólidos modernos. La reflexión a la que se refiere tiene que ver con un cuestionamiento de las formas sociales que estimula la crítica activa (Beck, Giddens & Lash, 1997). Se trata de un proceso que conlleva una mayor conciencia de la imprevisibilidad del mundo de hoy, así como de los peligros y riesgos que acechan a la actual sociedad.

Se expresa una vivencia de deterioro de la investidura de valor social que portaba el maestro. La vivencia es significada como problema que requiere de una respuesta activa:

*Está un poco deteriorada la visión del docente en la sociedad, creo que a nivel general está un poco deteriorada, a nivel social, a nivel de opinión pública, me da la impresión que hay como un deterioro, en mi opinión del rol (Sofía, EP, E1).*

*nosotros pasamos de que el docente estuviera en un lugar de privilegio, fuera muy respetado, eso fue decayendo ya hace varias décadas (Romina, EP, E3).*

*Yo pienso que es el tema de que la imagen docente como que ha bajado. Digamos que salimos del pedestal (...) ahora como que la autoridad la tenés que ganar porque tenemos que pelear con una imagen de docente que está muy desdibujada (Esther, EP, E2).*

La sensación anímica de desgaste estaría vinculada a un nivel de expectativa no alcanzado, también vinculado a metas asociadas a un ideal del rol docente que hoy se

desdibuja en una realidad que no augura un futuro previsible. Como ya se expresara desde los aportes de Aulagnier (1993), de Gaulejac (2013) y Araújo (2002), el sujeto se ve afectado incluso en su autoestima, en el mayor o menor acercamiento a las expectativas en términos de ideal. Se trataría de una confrontación de lo alcanzado con el ideal del Yo:

*te cuestionás si no es mucho desgaste, si, si, a veces, si vale tanto la pena te llegás a cuestionar, yo lo he llegado a pensar, no a cuestionar al punto de decir no. Pero lo pienso, lo analizo, lo he analizado, y por ahora no he bajado el nivel de expectativas, pero no creas que no flaqueo a veces (Sofía, EP, E1).*

Se entiende que frente a los procesos de cambio que operan sobre los sujetos como actores sociales, se trata de restablecer la confianza en uno mismo, a partir de una reconstrucción de sentidos y frente a promesas que ya no pueden seguir siendo sostenidas en un mundo transformado. De acuerdo a Bleichmar (2008), el trabajo docente requiere de la creencia en la posibilidad de mejorar lo que hay o producir ciertas transformaciones, y ello sobre la base de la confianza en que va a ser posible.

En relación a los sentidos otorgados al cuestionamiento al docente y el descenso en su valoración como actor social, se advierte la multicausalidad en la referencia a factores tales como la globalización, el acceso a la información, la libertad de expresión y opinión, así como a la mayor contemplación a los derechos humanos.

La expresión “de persona a persona” permitiría pensar en una horizontalidad entre actores que los factores referidos tienden a promover. Esta horizontalidad imprimiría nuevos modos de relacionamiento, que son vividos también como dando cuenta de una confusión en los límites de lo reclamable y en los modos de dirigirse al otro. Podría estarse refiriendo a la tendencia al individualismo en el reclamo de lo considerado justo, en una prevalencia del interés propio en el objetivo perseguido:

*entonces me parece que por ahí como que la gente tiene menos miedo a presentarte alguna crítica o alguna queja. Siente como, digamos, al mismo nivel, de persona a persona, y con derecho a reclamar (...) Para mí tiene que ver con esto que se amplió de los derechos humanos, de la libertad de opinión, con ese discurso. Que a veces eso, o sea, se malinterpreta. Pienso, en lo personal, que, bueno, que libertad de expresión no significa decir lo que se me cante, en el momento que se me cante. Pero sí, para mí*

*tiene que ver con eso sí, con el acceso a la información, con la globalización (Marcia, EP, E2).*

El bajo salario de los docentes aparece como factor de desvalorización del rol. Si bien podrían estar dando cuenta de una falta de reconocimiento social a quienes se dedican a la educación, tal como afirma Follari (1996), la situación se entiende vinculada también a otras transformaciones subjetivas. La docente expresa sus vivencias del siguiente modo:

*cuando yo me recibí, ya la sociedad, la carrera de docente, de maestro, ya estaba desvalorizada (...) ya el sueldo era muy bajo (...) Mi padre me decía: “vas a ser maestra?, te vas a morir de hambre”. Ya estaba ese mensaje social, o sea, el docente se moría de hambre (Marcia, EP, E2).*

*la gente no tiene ni idea de lo que uno estudió al recibirse de maestro, los exámenes, yo di treinta exámenes, todas las semanas tenía un examen, no veía la luz del sol (...) Si nosotras ganáramos setenta mil pesos ya sería: “mirá, las maestras cómo se forman, cómo estudian”. Está eso como que, ay, sí: el que no tiene mucha cabeza termina estudiando magisterio, ¿no? (Marcia, EP, E2).*

Se entiende que la valoración del docente en función del salario sustituye al valor del rol sustentado en abnegación, entrega incondicional y humildad, que, como componentes de la vocación asociada al sacerdocio, se constituían en fuentes de reconocimiento social.

En la actualidad, los discursos vinculados al prestigio de los docentes están atravesados por las actuales lógicas del mercado y el consumo. Desde dichas lógicas, el prestigio y el éxito tendrían su sustento en parámetros económicos, de allí que el bajo salario sería equiparado a descenso de valor social.

Los cambios actuales subvierten los sentidos originarios de igualdad y democracia, bases fundacionales de la escuela moderna. La desigualdad social era definida en términos de diferencia en la escala que la vara de la sociedad media y la educación aseguraba la asignación de un lugar en la organización social productiva. La escuela como espacio de socialización y construcción de subjetividad, homogeneizaba la cultura desde sus códigos culturales en tanto albergaba en el seno del mismo centro escolar alumnos provenientes de diversos estratos sociales. Ello forjaba el sentimiento de pertenencia y fortalecía el proceso dinámico de construcción de identidad.

En la actualidad, el mundo globalizado y reorganizado bajo los parámetros del consumo y la tecnología conducen a situaciones de pobreza y exclusión social. Las lógicas del funcionamiento social configuran la modalidad en red de los modos de vinculación. Ello promueve un hiperindividualismo que revierte la imagen de totalidad de la sociedad moderna. Como consecuencia, sobreviene una ruptura del lazo social y de los vínculos y espacios comunitarios, situación que profundiza la brecha social y cultural.

La educación ya no asegura la posibilidad de acceso a un mercado laboral cada vez más tecnológico, situación que conlleva la pérdida de la promesa de progreso social. Se considera que la dilución del sentido originario de lo escolar alcanza la legitimidad del docente como representante y transmisor de los valores que lo sustentan. Es desde allí que se interpretan algunas situaciones que los docentes narran. Se trata de situaciones vividas en la cotidianeidad de sus tareas, que interrogan sobre los sentidos de lo escolar a nivel de la sociedad y sus actores.

La fragilidad del lazo social y el aumento de la brecha cultural configuran situaciones que los docentes refieren como vinculadas a los diferentes *habitus* de docentes y familias. En tal sentido, los relatos expresan vivencias que traducen distintos modos de ser y actuar. Su comprensión, entonces, tomando en cuenta el aumento de la brecha social y que ello incide en las subjetividades, permite un mayor acercamiento entre docentes y familias en situación de mayor vulnerabilidad social. Se entiende también que ello incidiría en el reconocimiento y el respeto mutuo, aspectos estos que formarían parte de las dimensiones de la autoridad.

En relación a la temática de la exclusión social y la producción de subjetividad, Giorgi (2006) expresa que en la actualidad se atraviesa por cambios que revierten el potencial de integración que por tradición caracterizara a la escuela pública en nuestro país. Refiere con ello a la segregación territorial que opera en las escuelas y que tiende a homogeneizar a su población en cuanto a las condiciones sociales. En la sociedad, el sujeto es asignado a un lugar en el universo simbólico de referencia en el que se construyen determinadas prácticas discursivas. Ello se asocia a la posibilidad de que se configuren experiencias de rechazo o ajenidad en relación a la cultura escolar, lo cual supone violencia simbólica. Asimismo y como ya se expresara, para Bourdieu y Passeron (1995) la educación tiene en su origen una función de reproducción y afirmación de ideología de la clase dominante y de sus significados culturales desde la acción escolar. Desde esa perspectiva, la educación supone violencia simbólica.

De acuerdo a los aportes de Sennett (2003) ya mencionados, la falta de respeto conlleva no considerar a la vez que invisibilizar a la persona. De allí que la falta de respeto suponga un no reconocimiento al otro como ser humano integral.

Se entiende que las nuevas formas de control social actuales ubican a los sujetos en lugares diferenciados y que ello coadyuva al detrimento de la confianza mutua. Bauman (2013) expresa que el encierro actual de las rejas y el uso de cámaras de vigilancia crea una atmósfera de hostilidad que increpa a quien está del otro lado. Son ciudadelas vigiladas que humillan al otro en tanto recuerdan su escaso valor. Se trata de una polarización sin control político, resultante de las fuerzas del mercado.

Las diferentes posiciones del docente frente a las mismas realidades darían cuenta de la apertura, flexibilidad o disposición para acercarse al otro en forma empática, advirtiendo la presencia de otros códigos culturales desde el respeto a la diferencia. Desde dicha perspectiva, las diferencias pueden ser entendidas como resultado de una pertenencia a *habitus* diversos y a trayectorias de vida diferentes:

*dentro de lo que es mi carrera laboral, yo en los primeros años trabajé mucho en lugares de contexto crítico, escuelas Aprender [programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas], y claro, es diferente culturalmente a de donde yo provengo y de mis valores (...) Y eso hace que uno tenga que adaptar determinados comportamientos o vínculos, no adaptar, pero sí comprender (...) No es decir que son mejores ni peores, son culturas distintas. Y a veces eso hizo como que alguna fractura en la relación con las familias (...) Pero yo creo que dado por circunstancias de repente de situaciones de vida más difíciles, que tenían o que tienen las personas que viven en esas condiciones más austeras (Nadia, EP, E3).*

*y son esos docentes que ponen la vida y logran llegar a esas familias, logran llegar a través de una buena comunicación, de entender sus códigos, si se acercan lo hacen, y hay docentes que en esa misma situación no pueden hacer nada y optan por renunciar o directamente cerrar la puerta a las familias y seguir trabajando con los niños hasta donde pueden (Romina, EP, E3).*

*choque de cultura, digamos, que hace como que la brecha más grande de repente, gente con pobreza estructural de décadas que de repente no soporta el discurso de la escuela (...) Hay que medir mucho para llegarle a las familias (Esther, EP, E2).*

En cuanto a las diferencias culturales, la siguiente frase de una docente expresa su reflexión que la conduce a la búsqueda de estrategias comunicacionales sobre la base del

respeto hacia el otro. La docente se interroga sobre la falta de respuesta familiar a sus comunicados y, desde una postura empática, considera que quizá ese modo de comunicación no sea habitual para algunas de las familias. Así, la crítica frente a la falta de respuesta es sustituida por la consideración de otros modos posibles, actitud que, en última instancia, favorecería el vínculo y acortaría la vivencia de una brecha cultural estigmatizante para quien quede ubicado en el lugar de la falta frente al saber de la escritura:

*capaz que les cuesta más que comunicarse verbalmente (...) O el tema que capaz que "mirá si escribo con faltas" (...) La comunicación se hace más de forma oral con las familias, que escrita (Marcia, EP, E2).*

No obstante, la brecha social supone al docente una tensión en el propósito de lograr un equilibrio entre la imposición de cultura y el respeto a la cultura del otro. La función de socialización que tuviera la escuela como institución sólida y por mandato estatal, suponía valores hegemónicos y, por lo tanto, consensuados. Hoy se interroga sobre los contenidos y valores a transmitir, a la vez que se entiende la violencia simbólica que la imposición supone. El significativo "artificial" al cual refiere la docente, daría cuenta de la fragilización de la función moderna de transmisión de cultura desde los discursos escolares. La variedad de modos de vida suponen al docente una tensión que pone a prueba el respeto a lo diverso:

*Yo le digo: "bueno acá estamos en la escuela, es otro lugar, son otras reglas, acá nos tenemos que cuidar en el vocabulario, hay cosas que no, por ejemplo, hay vocabulario que yo uso en mi casa, con mi familia, acá no, o sea, nos tenemos que poder adaptar, nos tenemos que poder adecuar". Entonces, claro, vas generando como algo más artificial, quieras o no decirlo. Pero bueno, que ellos entiendan que las cuatro horas acá en la escuela, son estas normas y hay que respetarlas. Cuando cada uno va a su casa tiene sus normas, sus reglas, sus rutinas, sus hábitos con su familia que, como les digo yo: "capaz que en tu casa se puede tal cosa, y en la tuya no". Como un poco, ta, respetar eso (Marcia, EP, E2).*

La hipermodernidad instala situaciones paradójales, tal como Lipovetsky (2006) afirma. El aumento de la brecha social y cultural configura diferentes sentidos en relación a la escuela y la educación.

La pérdida de oportunidades de progreso social que instala la tecnología creciente se contrapone a la exigencia de competitividad. La relación entre educación y acceso al trabajo estaba implícita en un contexto sociohistórico en el cual adquirir una habilidad aseguraba el empleo. La promesa de la enseñanza aseguraba los mejores lugares en la escala social a quienes se desempeñaran mejor. De ese modo, el alcance de los objetivos estaba dado en función de la responsabilidad asumida y del esfuerzo personal realizado (Bauman, 2013). En la actualidad, el capitalismo busca fuerza de trabajo barata incluso en el exterior, o bien se es desempleado a consecuencia de la tecnología. La globalización alude a un proceso por el cual el destino puede ser la marginación (Sennett, 2006). Así,

*cuando hay necesidades que apremian (...) eso deja como más frágil a la persona y ahí hace que de repente la cuestión educativa, que justamente donde creo que tendría que estar más la insistencia en el tema educativo, que a veces se diluya un poco por parte de las propias familias (...) Yo lo pienso en un contexto totalmente distinto de tarde (...) que sí se le insiste mucho en la parte educativa (...) la familia le da como otra importancia al estudio, al esfuerzo, al trabajo, al estar siempre tratando de de cumplir (...) y la figura del maestro está como más valorada, yo realmente lo siento así (Sofía, EP, E1).*

*no sé, pero también entiendo que es otra realidad social, que de repente hay mucha gente bajo la línea de pobreza y que eso va creando desesperanza (...) pero también paralelamente a la desesperanza se va como creando esa falta de hábito de salir a trabajar, de levantarse temprano, del salir a buscar el sustento (Sofía, EP, E1).*

Situaciones que convocan a las familias desde intereses no vinculados a lo escolar, así como otras que ubican a la escuela como espacio de contención se configuran como indicadores de un desdibujamiento y de una banalización de los sentidos originarios de lo escolar:

*las cosas que no tienen que ver con lo pedagógico, que no tienen que ver con la enseñanza, vienen preocupados por si se cayó (Andrea, EP, E2).*

*la falta de atención a los niños que le hacen los adultos es la falta de atención al seguimiento escolar y de ahí, bueno, dejan en manos del docente toda esa*

*responsabilidad (...) por ahí la falta de apoyos, por ahí la falta de interés de los adultos y después de los niños, porque va una y va la otra (...) la vigilancia de los deberes, el cumplimiento de los deberes, el venir con la documentación vigente a la escuela, el venir con los útiles de la escuela, venir con un lápiz venir con... La falta de apoyos general, que vengan a la escuela, que concurren, sí, pero capaz que porque tengo que trabajar los deo ahí, sin ocuparse mucho de lo que hacen los demás (Andrea, EP, E2).*

*La sociedad te posiciona diferente frente a la escuela, la sociedad, los padres, no solo del contexto de nuestra escuela sino en general, ve en la escuela un espacio de contención, muchas veces de depósito (Romina, EP, E3).*

Es relevante aquí el aporte de Lewkowicz (2004), que refiere a la analogía entre escuela y galpón, término este último que alude a la función de contención que hoy tendría la escuela. Dicha analogía estaría refiriendo a la situación más extrema de pérdida de sentidos de lo escolar y a escuelas habitadas por jóvenes cuyas características llevan al autor a la elaboración teórica de la noción de destitución de la infancia.

En los tiempos sólidos modernos, la permanencia en la institución durante el ciclo escolar era un hecho corriente que podría ser considerado indicador de un sentido de pertenencia. Los tiempos líquidos actuales son escenario de una mayor movilidad entre los sujetos. Se entiende que la dinámica que promueve el consumo en la elección de la amplia gama de opciones a disposición, entre otros cambios actuales que portan el sello de lo efímero, conlleva cambios subjetivos que alcanzan a todos y se manifiestan en las variadas esferas de la vida. El descarte, el cambio permanente y la renovación implícita en los códigos de la oferta y la demanda producen sujetos que buscan la satisfacción e incluso la felicidad en el abandono de aquello que prontamente se torna en artículo de desecho.

Hoy se intentan resolver las desavenencias por un camino que suele reflejar la inestabilidad de los vínculos actuales. Asimismo, la imprevisibilidad de las decisiones adoptadas frente a conflictos que otrora habrían sido resueltos en el intercambio entre actores, se expresa como factor de preocupación:

*hemos caído en aquello de que todo da lo mismo, no sé a veces me asusta un poco porque es como que de alguna forma terminamos siendo funciones como descartables (...) no está aquello de que si el problema, el maestro me plantea o realiza determinados cuestionamientos de la situación particular de mi hijo, lo que hago es escucharlo, veo*

*qué es lo que está pasando, buscarle soluciones conjuntas (...) el maestro dos o tres veces me insistió, ah, lo cambio de escuela o pido cambio de maestro (Romina, EP, E3).*

La situación narrada por la docente daría cuenta de las nuevas subjetividades que la hipermodernidad produce. De acuerdo con las lógicas de la oferta y la demanda, las escuelas y los docentes pasarían a ser visualizados como opciones diferentes y variadas que ofrecen al usuario la posibilidad de elegir. El sentido de pertenencia se diluye frente a aquello que no colma las expectativas de satisfacer al destinatario del servicio. De acuerdo a Lipovetsky y Juvín (2011), hoy la escuela se ofrece como un servicio a consumidores exigentes y críticos. De tal modo, la pertenencia puede dar lugar al cambio en base a una pretendida conveniencia. De acuerdo a los aportes de Bauman (1999), el consumidor está compelido a no aferrarse a nada. La sociedad de consumo se organiza sobre la base del deseo y la elección, en una variedad de alternativas que no suponen fidelidad alguna a ellas.

Respecto al sentido que se construye en torno a situaciones de violencia en las cuales los docentes han sido el blanco de la agresión, se expresa la intransigencia en los vínculos:

*Es que me cuesta un poco entender de repente a las familias por un lado, y por otro lado también a los docentes, que a veces están un poco también intransigentes en este planteo, frente a determinadas cosas. No te puedo dar ejemplos concretos. Pero bueno, la prueba está del tema de los golpes, o de ese tipo de situaciones que se han dado, frente a directores, frente a maestros (Nadia, EP, E3).*

*para mí la educación es un tema fundamental, de base, de base en cualquier sociedad. Y puede haber varios factores, yo no creo que solo sea que la sociedad está complicada. Sino que también los maestros puede... Yo creo que hay un sentido de crítica, de autocrítica que tenemos que darnos, porque, bueno, quizás el rol no lo estamos desempeñando de la mejor manera, pienso (Nadia, EP, E3).*

El desencuentro entre docentes y familias podría pensarse en función de la actual fractura de discursos que fueran compartidos y que estuvieran asegurados por la continuidad dada en la unificación y regulación estatal de sus instituciones. Dicha unificación alcanzaba a lo escolar y a sus modelos, y brindaba la posibilidad de encuentro desde parámetros compartidos.

Se entiende que la situación narrada daría cuenta de cambios en el significado de lo escolar, así como de modos de significar al otro. La ruptura del lazo social que se asocia al

neoliberalismo y a la globalización supone la pérdida del espacio comunitario en una creciente individualización que fragiliza los vínculos e instala mayores desigualdades. El mundo se torna amenazante frente a los nuevos riesgos sociales. La incertidumbre frente al futuro, la inseguridad y la precarización del desempleo son algunos de los flagelos sociales actuales. El proceso de precarización diluye la promesa de futuro basada en valores de igualdad democrática y se instalan procesos de exclusión social en una fragmentación que concentra y homogeneiza desde parámetros socioeconómicos. Ello conlleva la presencia de nuevas formas de violencia. Se instala así una diferenciación que hace del otro un extraño, en un creciente rechazo y desconfianza mutuos. De acuerdo a Bauman (2007a), cuanto mayor es el impulso a homogeneizar y los esfuerzos para eliminar las diferencias, más se acrecienta la incomodidad ante el extraño. La fragilidad de los vínculos da lugar al esfuerzo por mantener la distancia en relación al “otro”, el cual se vive como diferente, extraño o extranjero, en un proceso que excluye la comunicación y el compromiso mutuos. Se trata de una extrañeza en relación al diferente que encarna la “otredad”, y que supone una modalidad exacerbada de la vieja advertencia de no hablar con extraños. Según Cristóforo las situaciones en las cuales se increpa o insulta a la maestra se vincularían a un corrimiento del lugar que ocupara la educación y al hecho de que los docentes lo representan (A. Cristóforo, comunicación personal, 14 mayo de 2018).

La hipermodernidad conlleva crecimiento tecnológico y económico, así como exigencias de competitividad y rendimiento en una sociedad que instala nuevos riesgos. Las funciones que el Estado de Bienestar aseguraba a los ciudadanos desde sus instituciones son hoy en parte transferidas a la escuela. De ello resulta una vivencia de mayor exigencia en cuanto a las funciones que competen al docente. Se trata de aquellas que trascienden lo educativo en nombre de lo que se configura como prioritario para un alumno que con frecuencia se presenta como carente, según surge de los relatos.

Parece imponerse la necesidad de destinar una carga horaria que excede los tiempos escolares para dar cumplimiento al objetivo de educar. La propia complejidad que ello supone, sumada a la imposibilidad real de abarcar aquello que excede su rol y sus propios recursos, redundando en una imagen del docente debilitada a nivel social. De acuerdo a Follari (1996), toda institución se desdibuja al perder las funciones que la justificaban.

El sistema homogéneo moderno de instituciones sólidas con roles y funciones delimitadas cambia en la actualidad en un escenario diverso colmado de nuevas demandas sociales. De ello resulta la atribución mutua de responsabilidades en cuanto a su resolución.

Parafraseando a Dubet (2007), las murallas de los santuarios se desmigajan frente a las demandas sociales que surgen con ímpetu.

Más allá de las dificultades asociadas a la amplitud de responsabilidades a asumir, el docente se constituye en foco de crítica en la imposibilidad de dar cumplimiento a las demandas y a la resolución de situaciones que se presentan cotidianamente en las escuelas. La ampliación de las funciones del rol incluiría aquellas que en su origen habrían sido competencia de la familia. Por otro lado, la vivencia es que dichas tareas ocupan un tiempo que quita espacios a lo educativo. En ese sentido, se vería afectada la función que ha definido el rol docente en sus orígenes. De acuerdo a Dubet (2007), el programa institucional protegía de la demanda social en la imposición de reglas a los usuarios. En la actualidad, el proceso se invierte y es la escuela la que responde a múltiples demandas. Para el autor, ello da cuenta de una disgregación o dilución del santuario, entendiendo por tal la solidez de los moldes institucionales:

*me parece que se le está exigiendo más al docente de lo que al docente le corresponde dar, por aquello de que la escuela termina siendo el lugar dentro de la sociedad que recibe un montón de demandas que desde otros lugares no son escuchadas (...) demandas de situaciones de violencia familiar (...) atención a la diversidad (...) entonces terminan demandando a la escuela o depositando a la escuela para que la escuela haga algo (...) Estamos en un lugar me parece hoy en día un poco complicado, como figuras públicas estamos expuestos siempre a la crítica (Romina, EP, E3).*

*—Yo he llevado alumnos a hacerse el carné de salud para los campamentos (...) Ir a las casas. Bueno, yo qué sé, un montón de cosas, que están buenas y a la vez están... No debería hacerlas el maestro (Alicia, GD, E2).*

*—No es función nuestra (Carmen, GD, E1).*

*creo que el rol de la escuela está bastante desdibujado, producto de querer absorber situaciones. En esta forma de querer enseñar, los maestros hemos cedido en muchos aspectos que no nos corresponden porque queremos y buscamos todo el tiempo que los niños aprendan, entonces nos damos cuenta de que para que el niño aprenda tenemos que hacernos cargo de ciertas cosas para que el niño tenga la posibilidad de aprender, lo cual ya desdibuja nuestro rol (...) Está muy como instaurado la dedicación a full del magisterio (Gloria, EP, E1).*

La demanda de parte de las familias y de la sociedad es significada bajo la forma del reclamo de ser vocacional. Como ya se expresara desde los aportes de Dubet (2007, 2013), en tiempos modernos la docencia se asociaba a lo vocacional en una modalidad que tenía similitud con el sacerdocio en una entrega casi incondicional a la profesión. Maestro y sacerdote estaban asociados, por lo que se esperaba del primero que representara los valores institucionales desde el sacrificio. El rol cambia en la actualidad y adopta una impronta más vinculada al oficio. Sin embargo, el docente vivencia como imperativo el tener que asumir funciones que exceden a sus competencias. Por otro lado, se advierte la vivencia de una expectativa de dedicación con connotaciones de vocación sacerdotal por parte de la sociedad en relación a su rol:

*A veces siento como esta cuestión que el maestro todo debe hacerlo, todo debe saber, todo debe solucionar, todo debe responder (...) Ahí habría como dos puntas, por un lado esto de la expectativa o de tener esa idea de que lo puede todo, pero por otro lado está la desvalorización (...) como no podés todo te desvalorizo porque no sos capaz de poder hacer todo (...) como no cumplís, está esa cuestión de roles mezclados, los padres no entienden que los docentes nos hacemos cargo de muchas cosas que no deberíamos hacerlas, lo cual implica un desgaste y una pérdida de tiempo mayor (Gloria, EP, E1).*

*hay una desvalorización social impuesta... propia, se considera además que tiene que ser vocacional. Yo siempre me cuestiono, ¿y qué es la vocación? ¿Cómo entendemos la vocación? Entonces si yo no soy vocacional no soy buen maestro, y bueno, va a depender de qué entendamos por vocacional (Gloria, EP, E1).*

*o mismo se escucha como que los maestros trabajan muy pocas horas (Nadia, EP, E3).*

Diferentes posturas son figuradas en el relato como tensión entre la impronta vocacional y aquella más vinculada al oficio con objetivos delimitados. Se configura un conflicto que conduce a interrogantes en cuanto a los sentidos del rol:

*cuando las nuevas generaciones hemos planteado otras formas de entender nuestro rol, nuestro trabajo, también hemos generado conflictos (...) o personas que vienen ya de años y entienden que estos cambios hay que hacerlos, y entonces queriendo cambiar y modificar estas situaciones pasamos por no vocacionales, y en verdad no es un tema de*

*vocación (...) porque si yo me hago cargo de cosas que no competen a mi trabajo descuido lo que sí compete a mi trabajo, entonces yo sobre todo definiendo que yo acá vengo a enseñar (Gloria, EP, E1).*

Es relevante el aporte de Bauman (2013) en relación al trabajo y su tendencia actual a abarcar los tiempos. El autor expresa que ha desaparecido la frontera sacrosanta que separaba la oficina del hogar, o el tiempo del trabajo del “tiempo libre” o “tiempo del ocio”. Se impone permanentemente la definición de una elección entre uno y otro. Se entiende que la vocación tenía la impronta de la entrega abnegada desde la moral del “deber ser”. En cambio el trabajo en la actualidad, en tanto no puede ser delimitado en horarios y espacios, tendría la impronta de la lógica hipermoderna. Se trataría de los mandatos de rendir y poder como imperativos de autoexigencia.

La complejidad de los escenarios escolares actuales alcanza a la definición de decisiones a tomar frente a una ampliación de la currícula escolar tradicional. Ello introduce la pregunta de los alcances de lo escolar, pero también implica definir el modelo de alumno en el que se piensa, e incluso su proyección a futuro. Una mayor cantidad de opciones pedagógicas traducen la presencia de movimientos instituyentes que ha tenido el sistema escolar desde una perspectiva integral del educando. La apertura en la posibilidad de elección sería un factor de posible desencuentro entre actores a la hora de tomar decisiones:

*en otra escuela he tenido experiencia de todos los años ir a piscina y es un proyecto y es súper rico, entonces yo decía “mirá (...) hace años que estamos con un proyecto de piscina, la escuela va a piscina, está buenísimo”, y de repente “pero esta escuela no”. Entonces en eso como que no hay una escucha me parece a la experiencia (Marcia, EP, E2).*

Se entiende que lo expresado refleja un escenario actual y diverso a aquel enmarcado en una escuela moderna. Es pertinente aquí el aporte de Frigerio y Poggi (1992), quienes expresan que el poder es uno de los ejes para pensar las instituciones. En tanto sus actores se relacionan y posicionan de modo distinto frente a él, se configuran modalidades de afrontamiento de tensiones y conflictos. Desde dichos aportes, podría pensarse en relación a la libertad de decidir que se ofrece hoy al sujeto. Si bien las políticas educativas prevén cambios en la currícula escolar posibilitando al docente opciones diversas, la habilitación estaría supeditada a las relaciones de poder que se establecen en la escuela en tanto estructura

jerárquica. Al respecto, según Fernández (1998) el par dialéctico instituido-instituyente se produce en los establecimientos institucionales por influencia de movimientos sociales externos y dinámicas internas, en la confrontación de concepciones, luchas de poder e intentos de resolver dificultades. El tránsito de una modalidad de aprendizajes a otra, configuraría en ocasiones un cuestionamiento por parte de las propias familias. Propuestas pedagógicas diferentes a las tradicionales, serían significadas como no válidas:

*a mí lo que me ha pasado es, son familias que me hayan venido, o sea, que me vienen a cuestionar por qué mando deberes, por qué no mando deberes, por qué doy tal tema, por qué no doy tal tema. Una vez me pasó que vino una familia, vimos una película, y vino una familia a decirme que avisara que íbamos a ver una película porque así ese día no mandaba a la hija porque la hija no iba a la escuela a perder tiempo (Marcia, EP, E2).*

Se entiende que en la situación planteada subyace una superposición de modelos de enseñanza como base del cuestionamiento al docente. Lo expresado podría comprenderse desde el aporte de Follari (1996) que sostiene que, sociológicamente hablando, la escuela tiene una función conservadora en la transmisión de contenidos consensuados sobre la base de valores consolidados y legitimados socialmente, y si la escuela asume la función de ampliar los campos discursivos abriendo paradigmas no previstos es probable que padres de familia, políticos y otros actores cercenen la experiencia.

Sobre la base de una cultura universal, se ha valorado durante mucho tiempo a algunas disciplinas como más dignas que otras. Aquellas ubicadas en un lugar más desvalorizado eran las vinculadas a la vida social, la tecnología o las lenguas vivas (Dubet, 2007).

#### **5.4.2. El cambio comunicacional y tecnológico, y la interpelación al rol docente**

En la hipermodernidad, la interpelación que suponen al docente los cambios tecnológicos y de las comunicaciones lo compele a redefinir sus modelos. Sin embargo, algunas situaciones se configuran de modo tal que dicha interpelación es vivida por el docente como deslegitimación de su rol.

El uso de la tecnología modifica las modalidades de aprendizaje y los vínculos. Los límites entre exterior e interior, íntimo y privado se desdibujan en la proliferación y el uso excesivo de artefactos tecnológicos y pantallas que seducen. En la era de la tecnología y las comunicaciones, la construcción del saber tiene lugar en una búsqueda conjunta entre docente

y alumno frente a una proliferación de fuentes de información. De tal modo, el modelo basado en la valoración de lo memorístico y en un conocimiento jerarquizado como valor cultural a transmitir es sustituido en la actualidad por un discernimiento en el cual el docente adopta un rol de guía y orientación. Se trata de una modalidad de aprendizaje que tiende a suprimir la transmisión posfigurativa de cultura, al decir de Mead (1997). No obstante, los relatos dan cuenta de que, a pesar de los cambios, dicho modelo estaría en el imaginario social. Se trataría de una superposición de modelos que configuraría un cuestionamiento al docente en relación a su saber.

En la actualidad la escuela ha perdido en gran medida la función de moldear a los sujetos. Frente a la sobreabundancia de información, el docente es interpelado en su saber y en relación a un modelo en el cual el maestro respondía a todo, modelo que era transmitido desde los propios formadores. No obstante, Martinis advierte que frente la proliferación de información, de lo que se trata es de trabajar con los alumnos en la capacidad de codificar y en la comprensión de que la información proviene de diversas fuentes. Desde dicho lugar, el docente no estaría cuestionado en su rol de autoridad. La relación de autoridad es asimétrica, y la asimetría siempre va a estar porque hay una mayor experiencia y conocimientos que el docente tiene y que el niño no, por más que este maneje información (P. Martinis, comunicación personal, 2 de mayo de 2018).

La vivencia de desprestigio del docente es significada como pérdida de respeto al rol y vinculada a cambios que alcanzarían al conjunto de la sociedad. Se advierte la complejidad dada en la creencia de que el problema daría cuenta de múltiples factores de los que se aprecian sus efectos; estos factores estarían vinculados con un aumento general de la violencia y también con una aceleración de la vida que, a la vez, es referida a los cambios tecnológicos. Se adjudica a la aceleración de la vida en la era tecnológica una connotación de cambio en la construcción subjetiva y en los vínculos intersubjetivos, que iría en consonancia con las transformaciones actuales del sujeto que sostiene la teoría hipermoderna:

*Como que se ha perdido, me parece, el respeto por ese rol, por el rol docente (...) en parte también pasa por el otro tema de la sociedad que bueno... te vuelvo a decir, son muchos factores. Pero desde... está mal la sociedad, está mal, en todos lados, no solamente acá (...) Pero igualmente ha habido un acelere en todos los aspectos. Un aceleramiento de... no sé si la tecnología también ha influido, las relaciones humanas cada vez están como más desgastadas. Es decir... la gente no está en paz, está nerviosa, con... problemas, situaciones de... si bien eso pasó toda la vida, me parece*

*que en estos tiempo como que se ha agudizado, y eso se ve en la calle, se ve en la gente que se enoja, dice cualquier cosa... La violencia, violencia de todo punto de vista, violencia de género, violencia en la calle, violencia verbal (Nadia, EP, E3).*

Desde un posicionamiento crítico, los docentes evocan maestros que portaban un modelo ideal de docencia desde la omnipotencia en relación al saber:

*cuando hice magisterio (...) no me acuerdo si fue una directora o una maestra, que decía que cuando nosotros éramos practicantes no podíamos decir no sé. Lo hice hace doce años. “No sé, no. Nunca digas no sé”. “Vos quedá bien parada. Decí lo investigamos. No, no sé.” No sé no significa no sé y me doy vuelta. No sé y demuestro interés, claramente. Pero no como esa idea de... ta, tengo el saber, yo todo lo sé y todo te lo puedo contestar. Y no (Pía, GD, E2).*

La vivencia sería la de una cierta deslegitimación, que resulta de la superposición de un modelo actual acorde a los nuevos paradigmas educativos con un modelo que valoriza lo memorístico y el saber de contenidos:

*Idea en la sociedad de que nosotros tenemos que saber todo. ¿Cómo no vas a saber? (Jorge, GD, E3).*

*antes las maestras tenían como un rol muy importante para la sociedad, para las familias, la palabra de la maestra era como una palabra muy respetada (...) Y ahora te encontrás muchas veces con discursos de padres, de madres que dicen “ah, tu maestra no sabe nada” (...) Ese mensaje (...) no favorece el vínculo entre el docente y el alumno (Marcia, EP, E2).*

*el que tenía el saber era el que tenía el poder, ¿no? o la autoridad era el que tenía el saber, más como desde ese lado (...) Me parece que antes no se cuestionaban las decisiones pedagógicas que tomaba la maestra, o sea por un lado está bueno porque es eso, ¿no? Hoy la familia tiene acceso al programa, es como digo yo, el programa está colgado de la página del CEIP, tú podés entrar, tú podés ver (Marcia, EP, E2).*

*esa democratización de la información está buenísima, pero por otro lado, como que se malinterpreta, ¿no? Bueno, estoy tomando esta decisión porque soy un profesional, porque sé de didáctica, porque hago un diagnóstico del grupo y para mí el camino es este, ¿no? y no es el otro (Marcia, EP, E2).*

El sentir del docente no sería el de la falta sino que, por el contrario, se estaría valorando una respuesta más acorde a la modalidad de enseñar de hoy, en un rol de guía frente al exceso de información proveniente del mundo web. En ese sentido, es relevante el aporte de Bleichmar (2008), quien propone enseñar al otro la posibilidad de pensar las interrogantes desde un modelo en el cual se asume que no se tienen todas las respuestas. Ello supone la construcción del conocimiento a partir de nuevos modelos que requieren de un pensamiento, lo que implica tomarse tiempo e incluso recurrir a otros docentes con los cuales intercambiar las ideas. Desde ese modelo de construcción en conjunto, en un espacio temporal y en la asunción de que no se es omnipotente en relación al saber, la autoridad no estaría cuestionada sino legitimada de un modo diferente.

En relación al uso de las tecnologías en el aula, se pone de manifiesto la vivencia de entusiasmo frente a la innovación y el desafío que supone el uso de herramientas informáticas. La variedad de opciones abren la posibilidad de introducir propuestas que, si bien seducen, interpelan los modelos tradicionales de enseñanza porque requieren de adaptaciones que involucran el tiempo y la disponibilidad, a la vez que ubican al docente en un lugar de aprendiz a la par del alumno. Sin embargo, las expresiones que siguen permiten concluir que la autoridad del docente parece no verse interpelada frente al cambio exponencial que supone el uso de las computadoras frente al tradicional lápiz y papel. A partir de una pregunta que indaga el sentir del docente frente al uso de las tecnologías, surgen en los relatos los beneficios que encuentran en su uso:

*Bien, bien, me encanta, sí, sí, sí, porque yo también la incorporé (...) antes planificábamos en cuadernolas y ahora es digital, y está buenísimo, podés agregar imágenes del momento, le podés agregar de youtube si viste un video con los niños, una película o un cuento se lo agregás ahí, guardado, les facilita pila (Andrea, EP, E2).*

*tiene recursos buenísimos (...) siglo XXI y ellos son neonatos digitales, digo, si uno no les da importancia, no digo de erradicar el lápiz y el papel, pero sí usarla, cómo no. Hay*

*cosas preciosas para hacer, y para aprender (...) exige tiempo de parte del docente también, y disponibilidad (Nadia, EP, E3).*

*el tema de las tecnologías para nosotros es una herramienta más. Sí ellos como que tantean todo el tiempo con el jugar, que te piden para jugar, porque muchos de ellos no tienen internet en la casa y demás (Marcia, EP, E2).*

Hay una mención a las ceibalitas<sup>42</sup>, computadoras distribuidas en las escuelas públicas del país en el marco de una política educativa. No obstante, se trata de una herramienta cuya adopción habría generado una resistencia en relación a su uso que aún se mantendría por parte de algunos docentes. Dicha resistencia se contrapuso a las expectativas que las familias habrían tenido en relación al uso de la herramienta, situación que también habría incidido en la deslegitimación del rol docente:

*creo que también la actitud que los docentes han tomado ante a la tecnología es lo que de alguna manera (...) ha ayudado en el descrédito, porque cuando se incluyeron, vinieron las computadoras a las escuelas, plan Ceibal, una computadora por niño, todo eso, la primer imagen que se vio en la sociedad, más allá de todo lo que se difundió positivo y estas escuelas que hacían cosas grandiosas y demás, en el colectivo docente había una mayoría de rechazo hacia eso que les estaban imponiendo, se vio ese cambio como una imposición no deseada. Hubo muchos docentes que optaron porque, bueno, las computadoras eran para jugar, y no las usaron como un medio de aprendizaje, de acceso a la información, de trabajo, y eso creo que también ayudó al descrédito (...) si bien hubo un montón de docentes que se plegaron a la propuesta, que se metieron, investigaron, hubo detrás otro montón de gente, y gente de diferentes generaciones (...) que dijo que no (...) la usamos para el tiempo libre (...)y eso generó me parece un descrédito general en la sociedad, porque el padre estaba copado que traía la computadora en la escuela y le preguntaba: “¿y, usaron la computadora?” “No” (Romina, EP, E3).*

*Fue una negativa impresionante cuando llegaron las XO, por parte de los docentes para usarlas (...) Y yo por qué no sé, porque se piensa que era más trabajo, lo que sea.*

---

<sup>42</sup>El Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) es un proyecto socioeducativo que se funda en el año 2007 y que se implementa en las escuelas públicas uruguayas. Según este plan, se proporciona a cada escolar una computadora portátil.

*Capaz que en un principio sí, pero después, o sea, hay mucha reticencia a veces por parte de los docentes de incorporar nuevas cuestiones (Nadia, EP, E3).*

*Tenemos tablet, tenemos computadoras con un valor impresionante para trabajar, y la mayoría de los maestros no las usan para enseñar. Entonces eso también es como... yo creo que... que algo anda mal en ese aspecto. O sea, viendo la parte autocrítica (Nadia, EP, E3).*

Como ya se expresara, la saturación de información revierte los valores del saber y la experiencia. Ello impone nuevos retos. La educación a través de medios informáticos ya no tiene lugar desde la transmisión de una cultura hegemónica. El docente ya no es erige como portador del saber en la era de las comunicaciones.

La identificación del docente con las figuras significativas de su trayectoria personal en una dimensión vincular intersubjetiva habría incidido en la construcción de su identidad profesional. La propia elección de la profesión hace pensar en un universo simbólico y en ideales en torno a la figura del docente que harían de él un modelo a alcanzar. La posibilidad de cambio y adopción de nuevos modelos supone, como ya se ha visto, redefinir y reconstruir el rol.

Según Corea y Lewkowicz (2004), como usuario de las tecnologías el niño destituye la subjetividad pedagógica, y ello porque frente a lo informacional operaría una caída de la transmisión. Para los autores, el saber y la responsabilidad en cuanto a los actos son los aspectos en los cuales estriba la diferencia entre el adulto y el niño. La autoridad supone asimetría, y esta debe sostenerse también en la diferencia respecto al saber. Eso configura una dificultad, porque de acuerdo a lo que Bleichmar (2008) manifiesta, en la actualidad con frecuencia los adultos no estarían teniendo herramientas actualizadas para dar respuesta a las inquietudes de los jóvenes desde el uso de nuevas tecnologías y conocimientos. En función de ello, se entiende que la interpelación que los cambios actuales suponen al docente, lo ubican en una situación frente a la cual la respuesta puede ser tanto la continuidad como la acomodación a lo nuevo. El enfrentarse a lo desconocido habría configurado una resistencia frente a algo quizá vivido como imposición, o como demanda frente a la cual no se estaba preparado. Es relevante al respecto el aporte de Follari (1996), para quien el no ubicarse de manera acorde a los actuales tiempos de innovación veloz, ni mostrar capacidad de adecuación, desvincula a lo escolar de su compromiso social y deja a lo educativo en el lugar de lo obsoleto.

Los relatos permiten concluir en la presencia de dos actitudes antagónicas en relación al uso de las ceibalitas: su adopción, en el entendido de los beneficios, y la resistencia a usarlas.

Asimismo, los escenarios escolares se transforman en función del desdibujamiento entre lo íntimo y lo privado, que promueve las nuevas lógicas del rendimiento y el control de la cultura hipermoderna. Se asiste a la presencia de sucesos que son vividos por el docente como una pérdida de confianza en su función de regulación de los acontecimientos escolares que requieren de su intervención. Se agrega a ello la presencia de otros sucesos que no tienen su origen en la escuela pero que, sin embargo, se trasladan a sus espacios:

*se fue haciendo como una bola de nieve entre padres, la mamá lo quiso solucionar con un papá fuera de la escuela, después vinieron acá a plantearme, y se dio una situación como de violencia entre padres (...) Yo vivenció la situación y es como una pérdida de confianza en el rol del docente de que, bueno, se pueden resolver los conflictos en clase, perdió magnitud el conflicto entre niños, se tornó algo entre padres, entonces ahí hay una pérdida de autoridad (Esther, EP, E2).*

*Un reclamo como que le llamé la atención a Fulanito que le mandó un mensaje a Menganito. Entonces, bueno, lo que pasa afuera de la escuela ya es responsabilidad de la familia. No fue a la hora de la escuela, no fue en el rato del recreo (Marcia, EP, E2).*

Las instituciones ven desdibujadas las fronteras entre el adentro y el afuera. Ello se relaciona con lo que sostiene Han (2014c) en relación a una falta de distancia promovida por la comunicación digital, que resulta en un desdibujamiento entre las esferas pública y privada. Se trata de un desdibujamiento promovido por la fluidez de la información de las redes sociales que, como espacios virtuales, diluyen el espacio físico. De acuerdo a Bauman (2007a) la esfera pública es colonizada por temas que en el pasado habrían sido considerados privados.

El lugar de santuario que representaba la escuela hacía infranqueables sus muros. La línea divisoria que separaba lo interior de lo exterior era favorecida por la solidez que simbólicamente definía la estructura de las instituciones modernas. El control panóptico funcionaba dentro de sus propias paredes. Hoy, en cambio, la lógica hipermoderna del funcionamiento en red desmorona santuarios en una liquidez que diluye, fluye, derrama penetra y se filtra. Se trata de un ciberpanóptico internalizado. La vivencia del docente es la de un cuestionamiento que debilita su rol de autoridad.

La prensa coadyuva a tal desdibujamiento. La exposición pública en los medios de situaciones que se configuran en el escenario escolar hace que trasciendan y pasen a ser de interés público. La vivencia del docente es que frente a los discursos que se instalan, propagan y transforman, su figura queda expuesta a un cuestionamiento que no hace justicia a una verdad que tampoco los medios se proponen alcanzar:

*se ha perdido un poco el respeto a lo que el docente representa y hace (...) Han ayudado mucho los medios de comunicación, porque cada vez que ha habido un incidente en donde un padre fue a agredir a un maestro (...) sale inmediatamente en los medios de comunicación (...) siempre termina siendo el docente el que tiene parte de culpa (...) pero después que pasan todas esas situaciones nunca informan qué fue lo que realmente sucedió, se quedan con el bombazo que vende, que llena espacios (Romina, EP, E3).*

*no hay un ayudar a la imagen de la sociedad, creo que no hay un ayudar a construir sociedad desde un lado positivo, estamos terminando siendo una prensa amarillista que lo que quiere es vender primicias y lo que me parece que generamos es como una imagen de descontento que nos ensucia también a los docentes (Romina, EP, E3).*

Como todo fenómeno social, es necesario que existan estructuras previas para que se instale. La sociedad y el sujeto transformados ofician de soporte para el despliegue de los escenarios actuales. Si bien la violencia ha estado siempre presente, las formas que adopta remiten a lo inédito. Al respecto, es relevante el aporte de Bauman (2013), quien afirma que la televisión o la prensa no nos moldean sino que, por el contrario, revelan lo que ya está presente en nosotros. Se trata de algo que ya viene siendo procesado y que responde a nuestro modo de vida actual en el mundo. Por otro lado, el concepto “interés público” promovido por los medios construye una naturalización generalizada de la exposición pública del drama. Se entiende, entonces, que las formas que adopta la noticia, tanto en su difusión como en los efectos que genera, serían la resultante de lo que en la actualidad puede ser producido y acogido por el sujeto, en tanto transformado en sus modos subjetivos.

Las redes sociales se instalan como un nuevo fenómeno que modifica las modalidades vinculares entre actores institucionales. Se trata de una herramienta comunicacional que promueve un cuestionamiento sin restricciones al docente y que, en alguna medida, deslegitima

su rol de autoridad. No obstante, se advierte la concientización del fenómeno como cambio social que se instala:

*existen ya las herramientas tecnológicas que cuestionan permanentemente la autoridad por detrás (...) los grupos de Whatsapp son el último invento que por tus espaldas se generan y bueno, ahí corre toda... las críticas, los planteos (...) los porqué, los para qué de lo que el docente ha propuesto, o de lo que la institución ha propuesto (...) se plantea desde los cuestionamientos (...) por qué las cosas suceden así, y cómo la maestra hizo esto y no esto (Clara, EP, E3).*

*Yo no lo tomo tampoco como algo en contra de la autoridad. Yo creo que también uno tiene que aprender, y entender que la realidad ahora es esta. Que los grupos existen y que todas las figuras que ocupamos algún lugarcito de autoridad, estamos siendo cuestionados de alguna manera (Clara, EP, E3).*

En relación a la situación planteada, es relevante comprender que el desdibujamiento entre lo público y lo privado al cual refiere Han (2014c) afecta el respeto mutuo, por cuanto son las distancias mentales las que generan veneración y admiración. Las redes sociales son una exposición de lo privado. Se trata de lo que el autor llama “era de la transparencia”. La imagen y la cámara reducen la vida privada, porque abarcan todas las esferas de la vida. Se configura un modo de comunicación anónimo que destruye el respeto, que, como base del reconocimiento, va siempre unido al nombre. La responsabilidad, la confianza y la promesa son también un acto nominal. Desde sus aportes, Han (2014c) otorga a lo digital un cambio en los conceptos del poder y el respeto. El poder es una relación asimétrica en la cual la comunicación fluye en una sola dirección. El respeto no es una relación asimétrica pero impone distancia al igual que el poder. En cambio, lo digital reduce las distancias y hace simétricas las jerarquías, porque todos son a la vez emisor, receptor y productor.

El poder se aleja del espacio territorial hacia la extraterritorialidad de las redes electrónicas, por lo cual se hace invisible, tal como expresa Bauman (2007a). Así,

*Gurí [sistema informático de uso docente que unifica información sobre los alumnos de educación primaria a nivel nacional] se instaló. Y es maravilloso. Maravilloso para mí (...) pero hay que tener cuidado para mi gusto. Porque ahí está toda la información de los niños, de todo, de todo lo que cada maestro tiene que contar, un montón de cosas sobre*

*el niño, las puede contar y las puede dejar ahí. Eso es un arma de doble filo (...) Privado, hasta que no lo sea... O sea, por eso digo, está bueno desde el punto de vista administrativo, a mí me parece que está súper bien, pero... bueno, nosotros estamos controlados también por internet, cualquiera que tenga una cuenta de correo electrónico, una red social. Estamos controlados (Nadia, EP, E3).*

Con el programa Gurí, la información que porta el docente respecto a las familias supone asimetría. En ocasiones el docente conoce y las familias lo saben. Conoce desde la transmisión institucional de docente a docente o desde los propios programas informáticos. Se puede decir que eso ubica al docente en un lugar de jerarquía y de poder en cuanto al saber. Sin embargo, y como se ha desarrollado, el uso de las redes sociales tales como Facebook o Whatsapp por parte de las familias, opera con frecuencia por fuera del conocimiento del docente.

Se entiende que se trataría de la homogeneización que caracteriza a la sociedad de la información: el poder del saber y las jerarquías se diluyen en el espacio virtual informacional, en un proceso que tiende a homogeneizar la información. De acuerdo a los aportes teóricos ya mencionados, se puede concluir que se estaría haciendo mención a una expresión más de los cambios de la era tecnológica, en la cual todos son vigilados, todos son controlados y todos se autoexplotan, en una exposición casi compulsiva.

## **Capítulo 6. Reflexiones y proyecciones**

### **Reflexiones sobre el encuentro intersubjetivo investigador-participantes**

Esta investigación se ha propuesto explorar cuáles son los sentidos que los docentes de educación primaria construyen sobre la autoridad docente. Para ello se ha investigado en tres Escuelas de Práctica de Montevideo. Se ha analizado a partir de los relatos de los participantes y desde su propia subjetividad, en una articulación disciplinar que permitió identificar el anudamiento de los ejes sociohistórico y psicosimbólico.

Se constata que el establecimiento de un espacio de escucha y reflexión, en el cual estuvieron presentes el respeto, la empatía y la valoración del saber del otro, propició la emergencia de aspectos manifiestos y latentes. De tal modo, se expresaron los conceptos que los docentes elaboran y las repercusiones emocionales que la temática involucra. Se considera que el contenido de los relatos de los docentes traduce el imaginario social en torno a la temática. Del mismo modo, el intercambio intersubjetivo que tuvo lugar en el encuentro grupal entre colegas, favoreció una construcción colectiva de sentidos.

El encuentro intersubjetivo entre la entrevistadora y los entrevistados ha permitido un despliegue narrativo sobre las vivencias y los sentidos que los docentes construyen sobre sus prácticas y vínculos en la cotidianidad de su tarea. Ello redundó en una apropiación de sentidos que favoreció la elaboración de nuevas construcciones en torno a la temática. Se entiende que ello fue posible a partir de un posicionamiento crítico por parte de los entrevistados, que favoreció una articulación entre sus prácticas y el contexto sociohistórico en el cual tienen lugar.

### **Reflexiones sobre los hallazgos de la investigación**

A partir de este estudio, se constata que las transformaciones que tienen lugar en la hipermodernidad e imprimen marcas profundas en la sociedad y en el sujeto configuran nuevos escenarios escolares en los cuales con frecuencia se instala el desencuentro en el vínculo intersubjetivo entre actores institucionales. Del mismo modo, se pone en evidencia que en el marco de los actuales contextos sociohistóricos de la hipermodernidad, se modifican los sentidos originarios de la escuela, motivo por el cual el docente se ve interpelado en sus modelos y prácticas, a la vez que se instala un cuestionamiento que traduce un debilitamiento de la legitimidad del rol a nivel de la sociedad.

Se entiende que la lectura compleja de las situaciones por parte del docente permite trascender interpretaciones basadas en parámetros de desobediencia, falta de respeto o desinterés que traduce las lógicas del disciplinamiento. La apropiación por parte del docente de que los atravesamientos actuales imprimen marcas subjetivas sienta las bases de una reconstrucción del rol y sus sentidos.

El análisis de los relatos ha permitido comprender que los modelos de autoridad docente a los cuales se hace referencia resultan de una internalización que ha tenido lugar a lo largo de la trayectoria de vida. Se trata de la resultante de un proceso que da cuenta del anudamiento de los ejes psicológico, social e histórico. La matriz de los modelos de autoridad docente es referida a experiencias vividas en el ámbito familiar. Los modelos adquiridos en el ámbito escolar habrían ejercido, asimismo, una marcada incidencia. Se trata de modelos que suponían roles delimitados y predecibles, y que hoy se ven interpelados.

Interpelados dichos modelos operan modos de afrontamiento tales como la continuación sin cambios o la redefinición y reconstrucción del rol de autoridad. La definición entre ambas estaría en función de la apertura a la crítica y la posibilidad de albergar lo nuevo. La continuación sin cambios supone sostener como baluartes modelos que no resultarían efectivos en el marco de los nuevos contextos sociohistóricos. Se entiende que dicha respuesta ante lo nuevo supone un coto a la posibilidad de redefinir el rol y a la riqueza del encuentro intersubjetivo. La reconstrucción del rol de autoridad es posible en el cuestionamiento de las propias prácticas y modelos, y desde una mirada compleja y holística. De tal modo, se considera que involucra la subjetividad y por ende aspectos identitarios. Desde dicha posición y en la medida que opere la revisión de modelos internalizados, el rol de autoridad es concebido como una construcción permanente. Se trata de dar lugar a lo nuevo para afrontar los cambios que se enmarcan en una temporalidad acelerada, atravesada por una tecnología vertiginosamente cambiante, que transforma incluso la vivencia espaciotemporal.

Se constata una relación entre el bienestar, la satisfacción y la conformidad en relación al ejercicio del rol, y la apertura a la búsqueda de recursos para afrontar lo nuevo. Se entiende que dicha actitud implica salir de la zona de confort de lo instituido para construir nuevos paradigmas. Ello podría ser vivido por el docente como reafirmación identitaria, verdadero desafío y fuente de autovaloración. La vivencia que se ubicaría en el extremo opuesto sería el de la nostalgia de lo que “ya no es”.

Se pone de manifiesto que el modelo de autoridad identificado como ideal es definido por el docente como democrático, si bien supone una asimetría necesaria e inherente al rol de autoridad. Se considera que dicho modelo traduce el imaginario social actual, enmarcado en

una concepción actual de infancia que resulta de un proceso sociohistórico que da lugar a la figura del niño sujeto de derechos. De tal modo, se prevé su atención integral para su desarrollo y se proclaman la escucha y el respeto a su propia voz. Dicho modelo supone al docente una tensión permanente entre la escucha al alumno y la contemplación de sus tiempos, el espacio de intercambio y expresión en el consenso y la negociación, los tiempos institucionales, y el logro del equilibrio entre autoridad, autoritarismo y permisividad. Se advierte, asimismo, la necesidad de una mirada prospectiva, compleja y en conjunto, para favorecer decisiones consensuadas en relación al alumno.

Los relatos de los docentes han permitido constatar que en el establecimiento de espacios vinculares de escucha y reflexión, el docente contrarresta desde la narrativa algunos de los efectos que las lógicas hipermodernas imprimen al sujeto en los modos de habitar tiempos y espacios. Se refiere con ello a modalidades signadas por el individualismo, la inmediatez y el cambio permanente, que transforman los parámetros del tiempo como espacio de concentración y contemplación reflexiva. De ese modo, el docente habilita la conformación de estructuras de autorregulación y construye subjetividad.

Se advierte que, en la medida en que se asume que frente a los cambios el rol requiere ser reconstruido, se redimensiona el sentido del rol de autoridad.

Se constata la presencia de una tendencia al consenso institucional en las decisiones que se toman y que involucran el rol de autoridad. Se entiende que ello da cuenta de un sistema de normas, habilitaciones o prohibiciones que serían relativamente compartidas y que traducirían una cierta hegemonía cultural.

Otra dimensión a la cual se hace referencia es la necesidad de formación por parte del instituto docente en relación a aspectos que contribuirían a un empoderamiento del maestro frente a situaciones que lo interpelan en su rol de autoridad. Se refiere a una limitación a lo pedagógico, y se demanda una formación que prepare a los docentes para las nuevas realidades a las cuales hoy se enfrentan.

Asimismo, se pone de manifiesto que, frente situaciones que interpelan al docente en su rol de autoridad, tiene lugar una búsqueda de respuestas por fuera del ámbito escolar. Con frecuencia se asigna a las familias la responsabilidad de lo que no puede ser sostenido desde la escuela. Se considera que ello daría cuenta de la fragilidad de la institución familia pero también de la fragilidad de la institución escuela para hacer habitar la infancia transformada en función de las nuevas subjetividades que la hipermodernidad produce.

Se entiende que la asunción de que las transformaciones actuales atraviesan a todos los actores y permean los marcos institucionales sólidos que definían con nitidez los roles familiares y escolares, conlleva la responsabilidad de reconstruir el rol mediante acciones mancomunadas. Se advierte que dicho posicionamiento coadyuva a reconstruir la autoridad del docente, porque propende al reconocimiento de su rol.

Respecto a las vivencias de los docentes con relación a la legitimidad que la sociedad confiere a su rol, se pone de manifiesto que dicha legitimidad se vería afectada en función de los diversos cambios que la hipermodernidad instala. En función de ello, se diluye el prestigio del cual el docente estuviera investido en la modernidad.

Se refiere a una ampliación y transferencia de funciones que trascienden las pedagógicas, lo cual interpela a la escuela en sus cometidos fundacionales. En función de ello, la escuela pasa a ser asociada por el docente con una imagen de depósito o galpón, que traduce la dilución de sentidos originarios. Se entiende que lo referido da cuenta de procesos que se configuran en el actual mundo globalizado, en el que el Estado se debilita y, por ende, sus instituciones, en una ruptura del lazo social y comunitario. Se advierte que dichas funciones son referidas por el docente como necesarias para dar cumplimiento al objetivo de enseñar, por lo cual las dificultades en su alcance redundan en sensación de cansancio y desesperanza.

En función de las lógicas del consumo, el docente pasa a ser cuestionado en su valía desde parámetros económicos que toman al sueldo como referencia. Asimismo, se configura un escenario escolar en el que las demandas de adhesión a normas que se imponía a sus actores, hoy son sustituidas por reclamos y exigencias externas, que provienen de sus usuarios.

En un mundo tecnológico en permanente mutación, se disuelven conocimientos y valores hegemónicos modernos. La legitimidad del docente ya no se sustenta en el rol de transmisión de valores y saberes consensuados. En función de ello, el docente se siente en ocasiones cuestionado en sus decisiones y modos de transmisión.

El uso de herramientas informáticas es considerado un apoyo a la labor que ofrece desafíos en la posibilidad de innovar. En ese sentido, no afectaría la autoridad docente. No obstante, se refiere a la resistencia que aún genera en algunos maestros la incorporación de computadoras en el marco de las nuevas políticas públicas educativas, en el entendido de que habría sido vivido como una imposición que interpeló al docente en sus modos de transmisión. Esto constituiría otro motivo de cuestionamiento al docente por parte de las familias.

Las transformaciones tecnológicas y comunicacionales que se expresan en el uso de redes sociales y en la difusión de la prensa son significadas como factores que coadyuvan al debilitamiento de la legitimidad del rol docente, por cuanto lo ponen en cuestión. Se trata de

aspectos que contribuyen a derribar el santuario sagrado que representaba la escuela como lugar salvaguardado del exterior, en el que lo acontecido no traspasaba sus fronteras. Hoy se desdibujan los límites entre lo íntimo y lo privado. Dichas situaciones exponen al docente a un cuestionamiento sin precedentes.

Las redes informáticas y los medios de comunicación dan lugar a que lo privado invada lo público. Se entiende que ello afecta el respeto mutuo porque disminuye la distancia necesaria entre ambos. La visualización por parte del docente de que dichos fenómenos refieren a nuevas lógicas que atraviesan a los actores sociales le permite interpretar las situaciones desde un posicionamiento que le ayuda al deslinde que se requiere para no poner en cuestión su propia valía.

En suma, los hallazgos de esta investigación han permitido apoyar los supuestos planteados. De tal modo, se constata que las transformaciones que tienen lugar en la hipermodernidad y fundan nuevos paradigmas suponen a los docentes la elaboración de nuevos conceptos con relación a su rol de autoridad. Conllevan, asimismo, nuevas vivencias, así como la construcción de nuevos sentidos sobre su rol de autoridad.

Las nuevas producciones de subjetividad y los nuevos fenómenos que se configuran en los escenarios escolares y se enmarcan en el actual tiempo histórico interpelan a los docentes en sus modelos y roles, a la vez que inciden en la vivencia de un debilitamiento de la legitimidad de su rol.

La revisión de modelos y prácticas por parte de los docentes, desde un posicionamiento crítico y una mirada compleja a la luz de los cambios y los nuevos desafíos que la hipermodernidad instala, habilita la reconstrucción del rol de autoridad como modelo abierto, que permite albergar las nuevas responsabilidades que hoy le competen.

Siendo que este estudio realiza un aporte científico a la temática, se propone como proyecciones a futuro:

- Que la investigación de los conceptos y vivencias de los docentes en relación a la autoridad, sea valorada como un aporte que permita considerar las múltiples dimensiones del tema, y habilite la concientización de modelos internalizados y prácticas cotidianas a efectos de generar nuevas construcciones.
- Que este texto permita problematizar la hipermodernidad como tiempo que transforma subjetividades y, por ende, modos de vivir, estar y vincularse, de manera que la interpelación

que ello supone al docente resulte en una apropiación de sentidos que aporte a la redefinición de vínculos y prácticas, y favorezca el fortalecimiento del rol.

- Se propone, asimismo, interpelar al docente a partir de esta tesis, de manera que los fenómenos puedan ser comprendidos desde una mirada compleja que evite decisiones parciales o reduccionistas que redunden en malestar institucional.

- Se considera la importancia de contribuir a la formación docente a partir de posibles cambios o espacios de reflexión que puedan implementarse en función de los hallazgos, de manera que estos aporten al empoderamiento del docente y que ello redunde en la legitimidad del rol a nivel de la sociedad.

- Se proyecta la posibilidad de que esta investigación permita incidir en políticas públicas referidas a la educación primaria, a partir de pensar y repensar a la luz de los aportes que esta investigación ha arrojado.

- Se destaca la importancia de socializar los hallazgos de este trabajo. Es por ello que se prevé generar instancias de difusión a través de ponencias y publicaciones, así como convocatorias de devolución a los actores sociales involucrados con la investigación. En tal sentido, se prevé la convocatoria de autoridades y demás integrantes de ANEP-CEIP, a la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica y, especialmente, a los directores y maestros que posibilitaron este estudio, ya sea en la habilitación de los espacios en los que se investigó como en la participación en las entrevistas.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Araújo, A. M. (1997). *Montevideanos: distancias visibles e invisibles. Habitus psico socio-culturales de la sociedad montevideana*. Montevideo: Roca Viva.
- Araújo, A. M. (2002). *Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad*. Montevideo: Argos-Ediciones Alternativas.
- Araújo, A. M. (2013). *Todos los tiempos el tiempo: Trabajo, vida cotidiana e hipermodernidad*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Araújo, A. M. & Cardozo, A. (2016, noviembre). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad. Reflexiones abiertas. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 209-222 Doi: ISSN 1688-7026.
- Araújo, A. M. (comp.) (2011). *Sociología clínica. Una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Araújo, A. M. & de Gaulejac (2011). Introducción. En Ana María Araújo (comp.) (2011). *Sociología clínica. Una epistemología para la acción* (pp. 7-11). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aubert, N. (2003). *La culture de l'urgence*. Paris: Flammarion.
- Augé, M. (2002). *Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Aulagnier, P. (1993). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Batallán, G. (2003, setiembre-diciembre). 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Buenos Aires: Paidós.

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Berenstein, I. (2001). El vínculo y el otro. *Revista Psicoanálisis APdeBA*, 23(1), 9-21.  
Recuperado de <https://www.apdeba.org/wp-content/uploads/012001berenstein.pdf>
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Caetano, G. & Rilla, J. (2004). La era militar. En Astori, D., Caetano, G., Castagnola, J. L., Mieres, P., Pérez, R., Rilla, J. & Zubillaga, C. (2004). *El Uruguay de la dictadura (1973-1985)* (pp. 79-110). Montevideo: Banda Oriental.
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 3: Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Charles, S. (2006). El individualismo paradójico. Introducción al pensamiento de Gilles Lipovetsky. En Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos* (pp. 11-50). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Corea, C. & Lewkowitz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.

- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cueva, M. (2007, abril-junio). De la gran liberación al fin de la autoridad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(2), 243-275. Recuperado de <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/6098/5619>
- de Gaulejac, V. (2009). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo.
- de Gaulejac, V. (2011). El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales. En Araújo, A. M. (comp.) (2011). *Sociología clínica. Una epistemología para la acción* (pp. 27-36). Montevideo: Psicolibros.
- de Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: del Nuevo Extremo.
- de Gaulejac, V., Rodríguez, S. & Taracena, E. (2005). *Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico)pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deleuze, G. (2005). Posdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, C. (comp.) (2005). *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo* (pp. 115-119). La Plata: Terramar.
- Devereux, G. (1969). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Duarte, A. L. & Abreu, J. L. (2014, agosto). La autoridad, dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), 90-121.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social* [Madrid, España], 16, 39-66.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Durán Vázquez, J. F. (2010, abril). La crisis de la autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 171-193. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440171A/25726>
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Dussel, I. & Southwell, M. (2009, marzo). Líneas para el debate. *Revista El Monitor de la educación*, 5 (20), 26-28.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández, A. M. (comp.) (2005). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso en la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Foucault, M. (1988, julio-setiembre). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Recuperado de <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). Las redes del poder. En Ferrer, C. (comp.). *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo* (pp.15-32). La Plata: Terramar.
- Freud, S. (1980). El interés del Psicoanálisis. En *Obras completas : Sigmund Freud* (pp. 165-192). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- Freud, S. (1989). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras completas: Sigmund Freud* (tomo 18, pp. 67-136). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920-1922).
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En S. Duchatzky y A. Birgin (Comps.). *¿Dónde está la escuela?* (pp. 109-126). Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gallo, P. (2010). Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la “crisis” de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980) *Cuadernos Interculturales*, 8 (14), 55-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55217005005>
- Giacobbe, C. D. & Merino, L. F. (2015, abril). Los alumnos y la autoridad docente. ¿Crisis de sentidos? *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-22. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6303/5678>
- Gil, D. & Núñez, S. (2002). *¿Por qué me has abandonado? El psicoanálisis y el fin de la sociedad patriarcal*. Montevideo: Trilce.

- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Red Iberoamericana de Ongo en Drogas (Nodo Sur) y Encare (2006). *Seminario Drogas y exclusión social* (pp. 46-56). Montevideo: Atlántica.
- Glocer, L. (2013). Deconstruyendo el concepto de función paterna. Un paradigma interpelado. *Revista de Psicoanálisis*, 70(4), 15-25.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Tierra. [Trabajo original publicado en 1929-1930].
- Greco, B. (2007). *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Barcelona: Homo Sapiens.
- Greco, B. (2015). La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia. *Reflexionando las disciplinas* (pp.237-243). Buenos Aires: Unimar.
- Han, B.-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2014a). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2014b). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-Ch. (2014c). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Janin, B. (2009). La violencia en la estructuración subjetiva. *Revista de psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, 13. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/804/La\\_violencia\\_en\\_la\\_estruct. subjetiva.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/804/La_violencia_en_la_estruct._subjetiva.pdf?sequence=1)
- Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R. & Vidal, J. P. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. (2004) Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis APdeBA*, 26(3), 655-670. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wpcontent/uploads/Kaës.pdf>
- Klein, F. (2011, octubre-diciembre) Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, (51), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4959/495950247003.pdf>
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la democracia*. Barcelona: Granica.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Lewkowicz, I. (2001). *Ley jurídica, ley simbólica, ley social*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/89421745/Ley-simbolica-ley-social-ley- juridica>
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. & Juvin, H. (2011). *El Occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. & Serroy (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñiz A. (2015). La dimensión compleja del sufrimiento en la infancia. En Míguez, M. N. (comp.) (2015). *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar* (pp. 19-28). Buenos Aires: Estudios sociológicos
- Muñoz, L. (2013, octubre). Nuevas construcciones de autoridad: Una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Revista Temas*, 3(7), 125-133.
- Neut Aguayo, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, 19, 59-96.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- Noguera, C. E. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes*, (18), 75-82.
- Nunes, R. (2013). Entre predicción y prevención. En Untoiglich, G. et al. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación* (pp. 255-266). Buenos Aires: Noveduc.

- Pereira, R. M. (2011). *Acabou a autoridade?: Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Trazo.
- Pichón-Rivière, E. (2010). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Plaza de la Hoz, J. (2016). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista complutense de educación*, 29(1), 269-286. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52281>
- Real Academia Española (RAE) (2018). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rebellato, J. L. (1998). La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, (8), 23-51.
- Rifkin, J. (2011). *La Tercera Revolución Industrial: cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, G. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6877>
- Sennett, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 115-135.
- Taracena, E. (2005). Impacto epistemológico y social de la sociología clínica. En Gaulejac V., Rodríguez, S. & Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 221-246). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Grupo Anaya.
- Tedesco, J. C. (2009, marzo). La autoridad docente en cuestión. *Revista El Monitor de la educación*, 5(20), s/p.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, (7). Recuperado en [www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html](http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html)
- Terigi, F. & Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International*

*Development*, 2-3, 1-15. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Terigi-Jardines-comuniit-lasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>

Tort, M. (2008). *Fin del dogma paterno*. Barcelona: Paidós.

Untoiglich, G., Affonso Moysés, M. A., Collares, C., Geraldi, W., Terzaghi, M., Angelucci, C. & Nunes, R. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación*. Buenos Aires: Noveduc.

Usategui Basozábal, E. & del Valle Loroño, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *REIFOP*, 12(2), 19-37. Recuperado de <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/133/1231/>

Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Viñar, M. (2013). Avatares de la estructura familiar en el siglo XXI. La función paterna. Declinación/transformaciones. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (117), 137-160.

Viscardi, N. (2017, julio-diciembre). Adolescencia y cultura política en cuestión Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 127-158.

Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zamora-Poblete, G., Meza Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015, enero-junio). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes *Magis*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281038613005>

Zamora Poblete, G. & Zerón Rodríguez, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 171-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138010>

## **Anexo 1. Guías para entrevistas y grupo de discusión**

### **Guía para entrevistas semidirigidas en profundidad con docentes**

Edad

Años de experiencia en el ejercicio de la docencia

Grado escolar en el que desempeña funciones en la escuela

¿Qué entiende por autoridad docente?

¿Cómo considera que ha construido su rol de autoridad?

¿Cómo vivencia en la actualidad su rol de autoridad?

¿Cuáles son sus experiencias con los actores institucionales en relación con la temática?

¿Cuáles son sus vivencias con relación a la legitimidad del rol docente en la sociedad?

## **Guía para grupo de discusión con docentes**

Edad

Años de experiencia en el ejercicio de la docencia

Grado escolar en el que desempeña funciones en la escuela

¿Qué entiende por autoridad docente?

¿Cómo considera que ha construido su rol de autoridad?

¿Cómo vivencia en la actualidad su rol de autoridad?

¿Cuáles son sus experiencias con los actores institucionales en relación con la temática?

¿Cuáles son sus vivencias con relación a la legitimidad del rol docente en la sociedad?

## **Guía para entrevistas a informantes calificados**

Con relación a la temática “construcción de sentidos de los docentes de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad”, y en función de los objetivos que se propone investigar (los conceptos, sentidos y vivencias del maestro de educación primaria con relación a la autoridad docente), ¿qué aspectos considera que puede aportar desde su experiencia en el área de la educación para la investigación a llevar a cabo?

## **Anexo 2. Consentimientos informados y notas de información**

### **Consentimiento Informado para participantes de investigación en entrevistas semidirigidas en profundidad**

- Acepto en forma voluntaria participar de la investigación titulada: “Construcción de sentidos de los docentes de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad. Estudio en Escuelas de Práctica de Montevideo”, a cargo de la Licenciada en Psicología Mariella Minozzo Martínez, en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la República Oriental del Uruguay, de la cual se me informa que se realizará dentro del segundo semestre del año 2018, en escuelas de la Jurisdicción de Práctica.

- Se me ha informado que el objetivo general de la misma es investigar los conceptos, sentidos y vivencias del maestro de educación primaria en relación a la autoridad docente, y que los objetivos específicos son: 1-Investigar cuáles son los conceptos que los docentes de educación primaria tienen de autoridad docente. 2-Profundizar en la construcción de sentidos otorgados a la autoridad docente. 3-Analizar las vivencias de los docentes en relación a la autoridad docente.

- Declaro haber recibido información sobre mi participación en entrevistas individuales semidirigidas en profundidad, y que el número de encuentros será de aproximadamente cuatro, con una duración aproximada de una hora y media cada una. Se me informa asimismo que el periodo en el que se aplicarán las técnicas será de un máximo de tres meses, y se me explicita sobre la modalidad de registro de la información por mi proporcionada (grabación de audio y apuntes).

- Estoy informado de que la investigación se enmarca en el Decreto 379/008 que rige las investigaciones con Seres Humanos.

- Se me ha informado sobre el carácter anónimo de mi participación, y sobre la confidencialidad de la información, la cual será utilizada exclusivamente para los fines de la investigación y potenciales publicaciones a realizar.

- Se me ha informado que la participación es libre y voluntaria pudiéndome retirar sin que ello implique perjuicio a mi persona, que habrá una instancia para realizar preguntas antes de decidir mi participación, que la investigación no tendrá costo ni beneficio económico alguno, y que podré conocer los resultados del estudio una vez terminado.

- Sé que el investigador se compromete al máximo de beneficios y al mínimo de riesgos que impliquen mi participación en la investigación, y con el fin de subsanar eventuales riesgos se me ha informado sobre la posibilidad de atención psicológica en la Facultad de Psicología.

- Se me entregará una fotocopia de este documento y, si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo contactar a la investigadora Mariella Minozzo Martínez a través de los siguientes datos:

Teléfono: 095 596 895 Correo electrónico: [mamino012@gmail.com](mailto:mamino012@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Nombre Participante

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma investigadora

## **Consentimiento Informado para participantes de investigación en grupo de discusión**

- Acepto en forma voluntaria participar de la investigación titulada: “Construcción de sentidos de los docentes de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad. Estudio en Escuelas de Práctica de Montevideo”, a cargo de la Licenciada en Psicología Mariella Minozzo Martínez, en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la República Oriental del Uruguay, de la cual se me informa que se realizará dentro del segundo semestre del año 2018, en escuelas de la Jurisdicción de Práctica.

- Se me ha informado que el objetivo general de la misma es investigar los conceptos, sentidos y vivencias del maestro de educación primaria en relación a la autoridad docente, y que los objetivos específicos son: 1-Investigar cuáles son los conceptos que los docentes de educación primaria tienen de autoridad docente. 2-Profundizar en la construcción de sentidos otorgados a la autoridad docente. 3-Analizar las vivencias de los docentes en relación a la autoridad docente.

- Declaro haber recibido información sobre mi participación en un grupo discusión que consistirá en un encuentro de aproximadamente dos horas de duración. Se me explicita sobre la modalidad de registro de la información por mi proporcionada (grabación de audio y apuntes).

- Estoy informado de que la investigación se enmarca en el Decreto 379/008 que rige las investigaciones con Seres Humanos.

- Se me ha informado sobre el carácter anónimo de mi participación, y sobre la confidencialidad de la información, la cual será utilizada exclusivamente para los fines de la investigación y potenciales publicaciones a realizar.

- Se me ha informado que la participación es libre y voluntaria pudiéndome retirar sin que ello implique perjuicio a mi persona, que habrá una instancia para realizar preguntas antes de decidir mi participación, que la investigación no tendrá costo ni beneficio económico alguno, y que podré conocer los resultados del estudio una vez terminado.

- Sé que el investigador se compromete al máximo de beneficios y al mínimo de riesgos que impliquen mi participación en la investigación, y con el fin de subsanar eventuales riesgos se me ha informado sobre la posibilidad de atención psicológica en la Facultad de Psicología.

- Se me entregará una fotocopia de este documento y, si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo contactar a la investigadora Mariella Minozzo Martínez a través de los siguientes datos:

Teléfono: 095 596 895 Correo electrónico: [mamino012@gmail.com](mailto:mamino012@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Nombre Participante

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora

## **Nota de Información a los participantes de la investigación en entrevistas semidirigidas en profundidad**

La investigación a realizar está a cargo de la Licenciada en Psicología Mariella Minozzo Martínez en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, y lleva el título de: “Construcción de sentidos de los docentes de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad. Estudio en Escuelas de Práctica de Montevideo”. La misma se llevará a cabo dentro del segundo semestre del año 2018, en escuelas de la Jurisdicción de Práctica.

La investigación a realizar se basa en la normativa del Decreto 379/008 que regula las investigaciones con Seres Humanos en nuestro país, por lo que se han contemplado las consideraciones éticas expresadas en el mismo, y se han evaluado riesgos y beneficios potenciales.

El objetivo general es el de investigar los conceptos, sentidos y vivencias del maestro de educación primaria en relación a la autoridad docente. Los objetivos específicos son: 1- Investigar cuáles son los conceptos que los docentes de educación primaria tienen de autoridad docente. 2-Profundizar en la construcción de sentidos otorgados a la autoridad docente 3- Analizar las vivencias de los docentes en relación a la autoridad docente.

Se le realizarán al participante entrevistas individuales semidirigidas en profundidad. El número de encuentros con cada entrevistado será de aproximadamente cuatro, y la duración aproximada de una hora y media cada una. El periodo en el que se aplicarán las técnicas será de un máximo de tres meses.

La forma de registro de los datos será a través de grabación de audio y registro escrito. No estará obligado a responder a alguna pregunta que le resulte incómoda, si así lo decidiera.

La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que el participante podrá retirarse en cualquier momento del estudio sin que ello le perjudique, y sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión.

Se le asegura que la información obtenida tendrá un tratamiento confidencial que se utilizará solamente para los fines de la investigación durante el manejo y procesamiento de los datos,

así como en las potenciales publicaciones a realizar. Se asegura asimismo el anonimato del participante en todas las etapas del estudio.

La participación en la investigación no significará costo o beneficio económico alguno para el participante.

Se brindará una instancia para realizar todas las preguntas que el participante considere necesarias, antes de tomar la decisión de formar parte de la investigación.

Los resultados de la investigación se darán a conocer una vez finalizado el estudio. Los participantes tendrán derecho a participar de las instancias en las que se presenten, por lo que se les avisará oportunamente.

La investigadora se compromete con el máximo de beneficios y con el mínimo de riesgos que puedan resultar de la participación de los investigados. A modo de subsanar los eventuales riesgos, en el caso de considerar el investigado la necesidad de atención en salud mental como consecuencia de su participación, se prevé el espacio de consulta del servicio de atención psicológica de la Facultad de Psicología.

Se detallan los datos de contacto de la investigadora responsable de la investigación.

Nombre: Mariella Minozzo Martínez; C.I. 1.471.302-3

Teléfono: 095 596 895 Correo electrónico: mamino012@gmail.com

Muchas gracias por participar.

## **Nota de Información a los participantes de la investigación en grupo de discusión**

La investigación a realizar está a cargo de la Licenciada en Psicología Mariella Minozzo Martínez, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, y lleva el título de: “Construcción de sentidos de los docentes de educación primaria acerca de la autoridad docente en la actualidad. Estudio en Escuelas de Práctica de Montevideo”. La misma se llevará a cabo dentro del segundo semestre del año 2018, en escuelas de la Jurisdicción de Práctica.

La investigación a realizar se basa en la normativa del Decreto 379/008 que regula las investigaciones con Seres Humanos en nuestro país, por lo que se han contemplado las consideraciones éticas expresadas en el mismo, y se han evaluado riesgos y beneficios potenciales.

El objetivo general es el de investigar los conceptos, sentidos y vivencias del maestro de educación primaria en relación a la autoridad docente. Los objetivos específicos son: 1- Investigar cuáles son los conceptos que los docentes de educación primaria tienen de autoridad docente. 2-Profundizar en la construcción de sentidos otorgados a la autoridad docente 3- Analizar las vivencias de los docentes en relación a la autoridad docente.

Se le hará formar parte al participante de un grupo de discusión, que consistirá en un encuentro de aproximadamente dos horas de duración.

La forma de registro de los datos será a través de grabación de audio y registro escrito. No estará obligado a responder a alguna pregunta que le resulte incómoda, si así lo decidiera.

La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que el participante podrá retirarse en cualquier momento del estudio sin que ello le perjudique, y sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión.

Se le asegura que la información obtenida tendrá un tratamiento confidencial que se utilizará solamente para los fines de la investigación durante el manejo y procesamiento de los datos, así como en las potenciales publicaciones a realizar. Se asegura asimismo el anonimato del participante en todas las etapas del estudio.

La participación en la investigación no significará costo o beneficio económico alguno para el participante.

Se brindará una instancia para realizar todas las preguntas que el participante considere necesarias, antes de tomar la decisión de formar parte de la investigación.

Los resultados de la investigación se darán a conocer una vez finalizado el estudio. Los participantes tendrán derecho a participar de las instancias en las que se presenten, por lo que se les avisará oportunamente.

La investigadora se compromete con el máximo de beneficios y con el mínimo de riesgos que puedan resultar de la participación de los investigados. A modo de subsanar los eventuales riesgos, en el caso de considerar el investigado la necesidad de atención en salud mental como consecuencia de su participación, se prevé el espacio de consulta del servicio de atención psicológica de la Facultad de Psicología.

Se detallan los datos de contacto de la investigadora responsable de la investigación.

Nombre: Mariella Minozzo Martínez; C.I. 1.471.302-3

Teléfono: 095 596 895 Correo electrónico: mamino012@gmail.com

Muchas gracias por participar.