



El docente universitario y su relación con la Autoridad¹

Lic. María José Acevedo

Introducción

El presente trabajo presenta las conclusiones de una investigación acerca de la práctica docente universitaria llevada a cabo desde las cátedras de Psicología Social e Institucional I y II de la Carrera de Trabajo Social, y desde las cátedras de Teoría y Técnica de Grupos y de Análisis Institucional de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.² Dicho estudio, realizado a lo largo de varios años, estuvo dirigido a contribuir a la formación continua de los docentes universitarios.

La perspectiva *psicosociológica clínica* en la que nos ubicamos plantea que las prácticas profesionales vinculadas al campo de lo social, en función de la complejidad de los hechos que abordan y, por lo tanto, de la responsabilidad que suponen, deben constituirse como *prácticas reflexivas*. La reflexión sobre la futura práctica profesional y sus desafíos es un objetivo prioritario en nuestro proyecto pedagógico dirigido a los estudiantes. También lo es en la formación permanente que nuestras cátedras ofrecen a sus docentes, por lo que implementamos diversos dispositivos a lo largo del ciclo lectivo a fin de promover un trabajo de retorno sobre sí mismo, un ejercicio colectivo de búsqueda de sentido de los actos profesionales, a fin de estar en condiciones de alentar ese mismo esfuerzo de comprensión en los estudiantes. El valor que, a lo largo de los años, los docentes de estas cátedras han reconocido a dicho trabajo de reflexión nos indujo a sistematizarlo a través de un proyecto de investigación cuyos resultados pudieran ser compartidos con el colectivo profesional.

Definimos entonces algunos ejes temáticos que consideramos centrales en relación a la práctica docente universitaria a fin de ordenar nuestra reflexión. Se trataba de explorar de qué manera esas cuestiones se habían ido configurando en el transcurso de las historias individuales hasta conformar el actual estilo profesional del docente.

Los ejes tratados en reuniones grupales de cátedra fueron varios, entre ellos el que analizaremos aquí que es el de la relación del docente con la Autoridad. El interés de esta reflexión se basa en que la institución académica le confía al docente universitario una función que lo ubica en una posición de autoridad en la producción de bienes culturales. Que el ejercicio de esa posición no derive en prácticas de poder que obturen en los estudiantes la posibilidad de construcción de conocimientos, exige una profunda revisión del sentido que tiene para cada docente ocupar dicha posición en el aula, frente a los colegas y en relación a la institución que representa.

¹ Ponencia presentada en IV Jornadas de Intercambio de Proyectos de Investigación y Extensión. Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A. 26/4/2012. Ponencia presentada en Congreso de Docencia Universitaria. U.B.A., Aduba. 17 y 18 de Octubre, 2013.

² “Docentes universitarios analizando su práctica profesional. Aplicación de dispositivos de reflexión en un equipo inter-cátedras e inter-carreras, sobre el ejercicio profesional docente en la universidad”. Proyecto aprobado con Reconocimiento de Investigación de Cátedra por la Facultad de Ciencias Sociales, Resolución del CD CS N° 1060/10, 2010-2011. UBACyT 2011- 2014 GEF. Director: J.J.Ferrarós Di Stéfano, Co-directora: M.J. Acevedo.

Comenzaremos sintetizando lo expresado por los docentes respecto de cómo se fue conformando esta relación en el medio familiar, para luego analizar el proceso en las instituciones formativas hasta establecer la relación de esta trayectoria vincular con el sentido otorgado a la función de autoridad que se está ejerciendo.

La Autoridad en el ámbito de la familia

Autoridad de los padres

La autoridad aparece directamente vinculada a la figura del padre y, en segundo término a la de la madre. Cuando es la madre quien funciona como autoridad la razón es la falta de presencia del padre en el hogar, se la caracteriza en esos casos como manifestando exceso de amor o de rigor.

“Mi viejo estaba siempre en el campo, así que la figura de autoridad era mi vieja(...)” ED 1.

“Cuando pienso en la autoridad en mi familia es mi mamá. Porque tiene un carácter muy fuerte y por algo que yo planteo como un defecto en ella que es el exceso de amor (...) fue muy sobreprotectora (...) terminaba opacando a mi viejo.” RD 14

La autoridad materna es de orden afectivo y se ejerce en el ámbito de lo doméstico: ella es la que acompaña, la que protege, la que demuestra el cariño a través de sus cuidados, se ofrece como modelo del ser mujer en el medio familiar. En ciertos casos se la ha vivido como subordinada a la autoridad paterna, en otros como complementaria. En el primer caso no se la reconoce cumpliendo una función de autoridad y representa la pasividad asociada al género femenino convirtiéndose en contra-modelo para la generación siguiente.

“Mi madre era una figura que acompañaba y muy fuerte afectivamente (...) Es muy claro que para mí mi madre era el modelo de mujer que acompañaba al hombre (...) Siempre fue la que apoyó en ese sentido (...) para mí es una autoridad en lo afectivo”. RD 6

“Mi mamá era la autoridad invisible que intercedía frente a la suprema autoridad (padre). Fue para mí el referente de cómo manejarme en la vida” RD 12

“...mi mamá es re-amorosa, era de ir a la escuela, de cuidarnos en todos los otros órdenes de la vida”. ED 13

“Mi mamá fue un referente en cuanto a la estrategias diarias de la vida” RD 12

“Mi papá era una figura autoritaria, violenta, y mi mamá se ubicaba en un lugar muy pasivo, por eso no la reconocí como una figura de autoridad”. RD 13

“La mamá que conocí yo fue distinta de la que conocieron mis hermanos mayores; aquella tenía otros intereses, la que conocí yo fue muy pasiva en la situación de maltrato para con ella misma y en la defensa de los hijos, para preservamos un poco. Fue el efecto de no haber podido recuperar a tiempo su vida y volver a trabajar.” ED 13

“Fue el modelo femenino en la maternidad (madre), yo soy muy familiar, en ese aspecto de lo femenino hay mucha identificación...en otros aspectos trato de distanciarme, respecto del estereotipo femenino de la pasividad trato de posicionarme de manera diferente”. ED 13

El padre es reconocido como autoridad porque se presenta como proveedor, como protector, como quien detenta el poder de permitir o prohibir, como el transmisor del saber. La autoridad del padre no está circunscripta al ámbito de lo doméstico, es reconocida en el orden de lo público.

“La autoridad por excelencia en mi casa era mi papá. No solamente por marcar lo que se podía hacer o no, sino en relación al saber, al conocimiento...era un referente incuestionable en el pueblo (médico rural), un referente de la moral y las buenas costumbres” RD 12

“Finalmente el que decía “lo hacés o lo hacés” era mi papá (...) a la hora de la toma de decisiones sobre algún permiso era el más duro” RD 14

“Para mí mi padre era el referente del saber (...) Pero al mismo tiempo era muy cariñoso (...) Es una figura de acompañante, de protección, de saber y de proveedor absoluto. Una figura de autoridad en la que el hombre es el que se hace cargo de la casa (...) puede plantear un límite pero con apertura”. RD 6

La autoridad paterna puede ser ejercida también de manera violenta, en particular a través de la descalificación, cuyos efectos inhibidores son más evidentes en los hijos varones que en las hijas mujeres.

“Mi padre tenía una presencia omnipotente en la casa, era una cosa fantasmática porque, al mismo tiempo, estaba muy poco presente en lo afectivo. Imponía la autoridad desde estar constantemente haciéndonos señalamientos. Era una autoridad planteada desde el no reconocimiento...él nunca nos lo planteó desde la palabra”. ED 13

“Uno como hijo intentaba agradecer esperando un reconocimiento sin obtenerlo (...) cada uno lo procesó distinto

Las mujeres pudimos terminar las carreras universitarias, mis hermanos no”. ED 13

Autoridad de los hermanos mayores

Los hermanos mayores son reconocidos como autoridad en la medida en que van adelante mostrando el camino. Aparecen como figuras protectoras y modelos a imitar.

“Soy la menor de muchos hermanos con los que tengo mucha diferencia de edad. Tengo tres hermanos. Ellos eran en mi infancia figuras fuertes y positivas de autoridad(...)Yo aprendí a caminar copiando a mis hermanos. Aprendí a escribir mirando a mis hermanos.” ED 13

“Mis hermanas fueron mis referentes de vida...a través de la vida de ellas yo iba previendo mis propias decisiones...iban delante de mí en el camino” ”. RD 22

Autoridad de los abuelos

Los abuelos son tomados como autoridades positivas cuando encarnan valores tradicionales: libertad, justicia, protección, sabiduría, consejos, enseñanzas, amor al trabajo.

La cara negativa de la autoridad tradicional encarnada en la figura de los abuelos es la arbitrariedad, el despotismo, la amenaza de exclusión del medio familiar.

“El referente masculino de la autoridad fue mi abuelo materno”. RD 14

“Mi abuela (era autoridad) desde el lugar de la protección, de la comprensión, de ser alguien que guiaba, me aconsejaba, me enseñaba. Mi abuelo también tenía una cuestión muy protectora. Era un tipo muy laborador, muy sabio, o lo era para mí por lo que sabía del trabajo y de la vida”. ED 1

“El gran ídolo de mi vida fue mi abuelo. Era un hombre público de los de antes, a quien yo admiré muchísimo. Desde ese lugar la autoridad para mí no tiene nada de conflictivo. En principio es buena la relación con la autoridad porque la veo desde ese modelo”. RD 2

“Mi abuela era una figura totalmente oscura, que se imponía de una forma violenta...tenía una faceta digna de aterrorizarte. Pero por otro lado era una figura re-tierna, que te compraba las cosas que te gustaban, que estaba atenta a tus gustos, como una abuelita. Una figura muy confusa, conflictiva, abusiva.” RD 11

En síntesis cuando los docentes de la muestra hablan de la autoridad en la niñez y en relación a sus figuras parentales lo hacen reconociéndoles la función de *autorizarlos*, de guiarlos y protegerlos, o, por el contrario, recriminándoles el hecho de no registrar su necesidad de aprobación, la carencia de gestos afectivos por parte de ellos.

La Autoridad como construcción subjetiva y social

La Autoridad en el ámbito de la familia

La prematuración biológica del vástago humano hace que su existencia esté dramáticamente supeditada al auxilio de un otro con la facultad de proveerlo tanto a nivel de la subsistencia física como de la psíquica. La dependencia primaria del infans está referida a la función materna, función simultáneamente nutricia y reconocedora; madre buena que provee pero simultáneamente madre terrorífica que frustra y devora, madre amada y odiada en el universo de la fantasmática arcaica descrita por el psicoanálisis kleiniano.

Siendo las figuras parentales las primeras con las cuales el sujeto establece lazos afectivos son estas las figuras identificatorias originarias.

En la constitución del primitivo psiquismo infantil, según nos propone el Psicoanálisis la madre ha precedido entonces al padre dejando una marca en la que se asocian amor y muerte; la identificación a la madre como lazo libidinal es de carácter pre-edípico. Freud ubica asimismo la identificación al padre en “la prehistoria del complejo de Edipo” y explica que el niño toma al padre como su ideal deseando ser como él en todo. Paralelamente a instituir al padre como modelo el niño comienza a investir a la madre como objeto sexual, y es en este proceso que el padre se convierte en el rival edípico que deberá ser eliminado. El desenlace de tal duelo será la muerte simbólica del padre y la incorporación de su ley. Vemos así que la identificación como vínculo afectivo es desde su inicio ambivalente. Las posteriores identificaciones realizadas por el sujeto, en función de las cuales se va constituyendo su Yo a lo largo de la vida, estarán referidas a un rasgo determinado de un otro, real, pero también cargado con representaciones y afectos que provienen del propio universo fantasmático del sujeto.

Pero ¿cuál es entonces la relación entre la identificación, considerada como lazo afectivo y como mecanismo de constitución del Yo por sucesivas incorporaciones de rasgos de otros a lo largo de la vida, y el reconocimiento de otro como “autoridad”?

Para responder a esta pregunta consideremos ahora cómo esta trama edípica puede vincularse con la constitución originaria de la imago de autoridad. Vemos, en primer lugar, que esta noción implica el reconocimiento de la superioridad de otro: la madre con el poder de vida o muerte sobre el infans, el padre portador de la ley con capacidad de quebrar el vínculo exclusivo madre-hijo. La respuesta de los padres reales tendrá profundos efectos en el niño pero esas vivencias dependerán también en gran medida de su constitutiva tolerancia a la frustración, por lo tanto las imagos parentales se habrán construido en la confluencia del mundo externo y del mundo interno del sujeto.

Las Imagos materna y paterna de autoridad estarán entonces ligadas a la necesidad y al deseo del niño de ser protegido y amado por esas primeras figuras significativas, por las que experimentará sentimiento amorosos cuando lo satisfacen y hostiles cuando lo frustran. Dichas imagos serán la base en la que se asentarán más tarde las representaciones que cada sujeto irá elaborando acerca de la autoridad en su encuentro no sólo con los personajes reales con los que interactúe, sino con los modelos que el imaginario social de su época les ha provisto en relación a la autoridad.

Una lectura más estrictamente sociológica revela en primera instancia que desde épocas remotas, tanto en el ámbito doméstico como en el medio social y en la vida política, la figura de autoridad universalmente reconocida ha sido masculina.

Si nuestro análisis se llevara a cabo desde una perspectiva psicosociológica veríamos que el sistema patriarcal, aunque en declinación desde hace varias décadas, sigue vigente en ciertos ámbitos culturales y, en particular, en lo que respecta a las relaciones familiares, designa a los ancestros, abuelos y padres, y en ocasiones a los hijos mayores, como los responsables de transmitir a la joven generación las pautas que posibilitan la vida colectiva. Los “mayores” en el medio familiar son los adultos significativos para el niño y es en esa primera etapa de socialización que, en los intercambios con ellos deberá hacerse cargo de la herencia superyoica que le está destinada, mensaje transgeneracional que cada sujeto tramitará de manera singular y que marcará sus elecciones futuras.

La “historia con la autoridad” de cada uno es, por lo tanto, subjetiva, singular e intransferible, no obstante la relación con la autoridad posee ciertas características que son inherentes al tipo de vínculo, una de las cuales es la de ser asimétrico y simétrico a la vez. Asimétrico en la medida en que, según la definición tradicional de autoridad, uno de los términos de la relación, a partir de la superioridad percibida en el otro, admite la legitimidad de sus mandatos y se aviene a su cumplimiento sin que medie ninguna demostración de fuerza que se lo imponga. La simetría se establece en el punto en que para que la relación de autoridad se de ambas partes requieren en igual medida del reconocimiento de la otra. El padre, el gobernante, el jefe, son autoridad cuando el hijo, el ciudadano, el subordinado, los reconocen como tal; recíprocamente ellos deben haber reconocido en estos últimos la capacidad de atribuirles tal lugar.

Volvamos ahora, partiendo de estas conceptualizaciones, al análisis de lo manifestado por los docentes de la muestra.

Indagados acerca de cuáles fueron en el período de la niñez las figuras de autoridad, ellos se refirieron espontáneamente a ambas figuras parentales. Sin embargo la autoridad de una y otra no aparecen como equivalentes. La de la madre está claramente ligada a cualidades afectivas y secundando a una autoridad superior en tanto portadora y garante de la legalidad: la función de autorizar o prohibir es atribuida a la figura paterna, la madre en muchos casos “acompaña” sus decisiones y las modera, en otros casos, los vividos como penosos, ella se somete a la voluntad del padre y no media en la relación con los hijos.

Cuando el adulto de la familia es presentado por estos docentes como modelo identificadorio, la mujer (madre, abuela, hermana mayor) posee cualidades comúnmente asociadas a la “naturaleza femenina” y útiles para manejarse en el espacio hogareño: cuidado, ternura, comprensión, constancia, cierta astucia negociadora. En caso de aparecer como contra-modelo los rasgos evocados responden a los de la madre arcaica descripta por M. Klein.

En estos relatos se percibe claramente la modificación en el rol social de la mujer de una generación a otra. La abuela es autoridad como “ama de la casa”. La madre en ciertos casos intenta franquear la frontera de lo doméstico y estudiar o trabajar afuera, pero no siempre lo logra completamente; en ese último caso se presenta como contra-modelo para las hijas mujeres que se esfuerzan por evitar la frustración que observaron en aquellas madres. En la generación siguiente las hermanas mayores aparecen como modelo de esfuerzo y constancia para las más jóvenes, esas jóvenes lucharon por conquistar una posición activa en espacios extra-familiares.

En pocas palabras las docentes mujeres se identifican con sus madres en los rasgos femeninos vinculados al afecto y el cuidado del otro; su autoridad parece circunscribirse

al universo doméstico, sin embargo rechazan en ellas conductas indicadoras de debilidad o pasividad.

El hombre por su parte (padre, abuelo, hermano mayor) es autoridad dentro de la familia y también en la vida pública. Esa es la figura que marca el valor del trabajo, del saber (sobre todo del saber experiencial), de la libertad, de la justicia. Los docentes varones aprecian en la autoridad paterna la firmeza protectora unida al respeto por la autonomía de los hijos. La coherencia entre las palabras y los actos se presenta asimismo como valor reconocido en los progenitores varones que devienen modelos a imitar.

Desde el Sociopsicoanálisis Gérard Mendel nos recuerda que el imaginario patriarcal atribuía al hombre la racionalidad y el poder de decisión y transformación; el universo femenino, en tanto, aparecía ligado a lo pasional, a la desmesura, e incluso a poderes mágicos temibles. En las últimas décadas, si bien esta construcción imaginaria ha permanecido como el trasfondo en el que se sustentan aún las desigualdades de género, las prácticas sociales de las mujeres fueron desmintiendo las representaciones que marcaban la “natural” superioridad masculina.

Es a este nuevo contexto que responden los modelos de hombre y de mujer que los docentes de la muestra han internalizado en el ámbito familiar, y que los lleva a reconocer a los adultos de la familia como autoridad, es decir, como quienes los *autorizaron en su ser*. Encontramos en ellos, por un lado, las cualidades protectoras y activas del hombre patriarcal, librado de los aspectos coercitivos y arbitrarios que poseían en otra época. En lo que respecta a la autoridad femenina, esta conserva los rasgos de ternura y sutileza presentes en el modelo tradicional, al que se le agregan otros que, hasta hace pocas décadas, eran patrimonio exclusivo de los hombres y que están referidos a la asunción de roles activos en todos los campos de la vida social.

Analicemos ahora, siempre basándonos en los testimonios recogidos, de qué manera el vínculo temprano con la autoridad, que es constitutiva de lo que Gérard Mendel denomina el zócalo psicofamiliar de la personalidad, se consolida y/o se modifica en el pasaje del sujeto por el primer espacio social que es la escuela.

La Autoridad en el ámbito de las instituciones formativas

La escuela es el primer espacio social al que accede el niño. Institución encargada de la formación inicial de sujetos que lleven las marcas de la cultura de un cierto conjunto social, en un determinado tiempo histórico. Organización, también, con reglas de funcionamiento propias, distribución de roles, condicionamientos de orden material y legal, dispositivos y métodos al servicio de los fines establecidos. En ese espacio el niño continuará y ampliará los aprendizajes iniciados en el hogar, tanto en lo que se refiere al conocimiento, como a la adquisición de las pautas necesarias para la vida en sociedad.

Se trata entonces de un espacio claramente diferenciado del medio familiar, sin embargo, niños y adultos tienden a trasladar a este espacio social la estructura de los vínculos internalizada en el curso de la socialización primaria en el seno de la propia familia. Este fenómeno, de índole psicológica en su origen –fenómeno conceptualizado largamente en particular por el Sociopsicoanálisis³- deviene asimismo social en la medida en que todo un sistema de representaciones compartidas por el conjunto lo valida y contribuye a su reproducción. Si la escuela es “el segundo hogar”, y la maestra

³ Mendel, G. (1968), *La rebelión contra el padre*. Paris. Payot.
(1973), *La descolonización del niño*. Barcelona, Ariel.

“la segunda madre”, si los padres delegan en el docente cierta cuota de sus atribuciones parentales, lo esperable es que el niño les adjudique a los adultos de la escuela el lugar de autoridad que reconoció a sus padres. Las experiencias vividas con las primitivas figuras de autoridad incidirán entonces en la relación transferencial que el niño establecerá con directivos, maestras(os), preceptores, en alguno de cuyos rasgos el niño reconocerá el de cierta figura significativa de la primera infancia y que, al igual que aquella, podrá dirigir hacia él una mirada evaluativo y tener expectativas a su respecto. La influencia que la autoridad ejerce sobre cada uno de nosotros se basa –afirma Mendel- en el temor ancestral del ser humano a la pérdida del amor del otro significativo. Los padres son las primeras figuras a las que queda anudado el destino del “sentimiento abandonico” propio de la especie; dóciles o rebeldes, los hijos necesitan de la mirada y la palabra aprobadora de sus progenitores. A lo largo de su existencia el sujeto reconocerá como autoridad a todo aquel que por su ubicación en la estructura social, posea la atribución de emitir sobre él un juicio de valor. Ese juicio, referido a cualquier área de la vida del sujeto, tendrá repercusión directa en la constitución de su autoestima.

Hemos visto más arriba que los testimonios recogidos prueban lo acertado de este análisis en el ámbito de la familia. Abordemos ahora distintas formas en las que puede ser vivida la relación con la autoridad en las instituciones formativas pertenecientes al sistema educativo formal, como son las evocadas por los docentes de la muestra.

Estos colegas sostienen haber comprendido, desde edades muy tempranas, que la escuela respondía a una estructura jerárquica en la que los directivos eran la autoridad máxima, seguida por la de los docentes. Primer acercamiento entonces a un mundo social estratificado en el que la autoridad no sólo es reconocida como tal por el niño en función de su superioridad en edad y conocimientos, sino por el lugar que el medio institucional le asigna a cada uno. En los discursos recogidos la legalidad institucional aparece como fundante de la posición de autoridad, es la institución la que *autoriza* la existencia de las autoridades que la pueblan y sus atribuciones.

“En las instituciones de formación yo depositaba la autoridad en los maestros, en los directores. Me acuerdo que ya en el jardín de infantes yo percibía la jerarquía, el director no era lo mismo que la maestra de sala.” RD 22

“La escuela en sí misma era para mí la autoridad...era el lugar de mis hermanos, era lo más, un espacio superlativo, superior, los docentes como representantes de ese espacio también” RD 13

“Para mí la autoridad en la escuela del pueblo era la directora...Eran los modelos formales, todo el deber ser por excelencia. En la universidad me costó bastante identificar una autoridad que para mí representara otra cosa que el deber ser formal”. RD 12

Otros argumentos surgen luego en los análisis que aluden, no ya a la legalidad en la que se sustenta la autoridad, sino a una legitimidad.

Diversos filósofos estudiosos de este tema (H. Arendt, 1972), (A. Kòjeve, 2004), (M. Revault d’Allonnes, 2006) coinciden en afirmar que la autoridad es tal únicamente a condición de ser reconocida, esto es, a diferencia de lo que sucede con el poder, no existe una autoridad ilegítima, o, en otras palabras, la autoridad queda legitimada por el mero hecho de ser reconocida como tal.

No obstante los sujetos de la muestra, al referirse a docentes o directivos que consideraron autoridad en su pasaje por la escuela, diferenciaron expresamente a aquellos cuya autoridad provenía del lugar jerárquico ocupado en la organización, de aquellos cuya superioridad reconocieron por poseer ciertos rasgos, capacidades y/o

saberes valorados por ellos. En este último caso se trataba de docentes exigentes pero no arbitrarios, que daban pruebas de su saber, tanto académico como experiencial, con habilidad para conducir grupos y sensibles a la singularidad de sus alumnos.

“Yo tuve una docente que era mujer pero que encarnaba a la autoridad...cuando hablaba “el colegio” se callaba. No era la directora ni la vice pero tenía más peso que el resto”. RD 6

“En la primaria me inspiraban respeto las maestras o alguien que detentara un saber académico (...) En la secundaria fueron muchos profesores, pero hubo uno en particular que tuve casi al terminar, en quien reconocía un saber de vida”. ED 1

“Algunos maestros representaban para mí la autoridad desde el afecto. Otros eran referentes por una cuestión meramente funcional, porque estaban en un lugar de autoridad”. RD 22

“(ese maestro) era muy exigente con la ortografía, con el comportamiento ético de uno. Esto a mí me hacía valorarlo mucho; no era una persona arbitraria ni despótica, era una persona que tenía códigos.” RD 11

La clasificación a la que responden estos dos tipos de autoridad podría asimilarse a la distinción consagrada por Max Weber entre el poder legal, propio de las estructuras burocráticas, y el poder carismático basado en las virtudes excepcionales de ciertos personajes. En el segundo caso esa coincidencia no es puntal ya que las cualidades a las que se refieren los docentes de la muestra no se ejercen dentro de las condiciones descritas por Weber respecto del poder carismático. En primer lugar la estructura escolar es formal, duradera y está sometida a normas racionales. En segundo término mientras Weber advierte que *“...la estructura carismática prescinde de todo tipo o método regulado de nombramiento y destitución. Desconoce una “carrera”, “promoción”, “sueldo” determinados, o una educación ordenada y técnica del depositario del carisma...”*⁴, la carrera docente responde a un escalafón y las cualidades que se atribuye a dichos profesionales en estos discursos son las requeridas para la promoción.

Pero la diferencia fundamental de nuestro planteo con la lectura sociológica de Weber es que no consideramos que la relación con la autoridad en el campo pedagógico responda necesariamente al esquema dominación/obediencia del que parte este autor. Es por ello que comenzamos, por un lado, por rescatar una diferencia esencial entre “poder” de “autoridad” cual es que esta última, contrariamente al primero, se caracteriza por no admitir el uso de la fuerza. Y ello no sin admitir que en el campo de la educación es frecuente el uso frecuente de otros mecanismos coercitivos más sutiles, de los que sí se valen frecuentemente, conciente o inconscientemente, las figuras de autoridad, para manipular la necesidad afectiva de los estudiantes.

No obstante nuestras intervenciones/investigaciones en el campo de la educación a lo largo de las últimas décadas, utilizando los dispositivos institucionales creados por Gérard Mendel y su equipo de investigadores⁵, nos han permitido deducir que el grado de *consentimiento* que requiere por parte de los alumnos la construcción conjunta de conocimientos, deriva menos de la aplicación de medidas punitivas o demagógicas, que de estrategias participativas, fuertemente pautadas, en las que las figuras de autoridad (docentes y directivos) asumen posiciones que, alejadas de los esquemas tradicionales de enseñanza que perpetúan el estado de minoridad del estudiante, lo cual les permite llevar a cabo su función de manera satisfactoria. Hemos comprobado en esos casos que el ejercicio democrático de la autoridad por parte de directivos y docentes supone firmeza y razones. Firmeza para sostener los encuadres que posibilitan tanto el proceso pedagógico centrado en el conocimiento, como el proceso de socialización que apunta a la internalización de normas de convivencia en una sociedad respetuosa de los derechos

⁴ Weber, M. (1987), Estructuras de poder. Bs.As., Editorial Leviatán.

⁵ Groupe Desgenettes/AGASP. (Paris); Groupe Sud/ADRAP. (Nice)

de cada uno; razones que permitan al alumno comprender el sentido de la instauración y resguardo de ciertas condiciones para el logro de una autonomía responsable.

Cuando los sujetos de la muestra mencionan los rasgos de los docentes a lo que, primero en la escuela y luego en la universidad, reconocen como sus “referentes” profesionales, destacan justamente la capacidad de promover en sus estudiantes el pensamiento autónomo, de hacerles sentir que confían en su posibilidad de enfrentar exitosamente los desafíos tanto del aprendizaje como de la futura práctica profesional. Aquellos docentes supieron hacer del aula un espacio psicológico que, al igual que el espacio transicional de Winnicott, resultara a la vez protector y habilitante de la creatividad; en el vínculo con sus estudiantes ellos pudieron poner en práctica lo que Claudine Blanchard-Laville -retomando las conceptualizaciones de Bion acerca de la función contenedora del adulto que posibilita en el niño el desarrollo de la capacidad de pensar y de conocer- denomina el “holding didáctico”.

Nos resultó interesante comprobar cómo se modifica el discurso de los sujetos de la muestra cuando se refieren a sus maestros en el período escolar y, más tarde, a sus profesores en los niveles superiores de la educación (profesorados, universidad). Si bien el dispositivo de reflexión utilizado en esta investigación no presenta variaciones en la consigna para analizar el vínculo con la autoridad en distintos momentos del propio proceso educativo, cuando se trata de la escuela el docente es calificado de “autoridad” y aparece rodeado de signos que habitualmente se asocian a la autoridad, en este caso: el delantal blanco, la actitud que impone silencio, etc. Si, en cambio, el docente al que se alude pertenece a la educación superior es reconocido como “referente”, es decir, como el soporte de los saberes y valores recibido pero, al mismo tiempo, aquel que puede dar testimonio de que el estudiante se ha hecho cargo de la herencia, de un patrimonio cultural que trasciende a ambos.

“... cualquier persona que anduviera por ahí con delantal blanco era una cosa inmaculada y superior de la cual requería mucha aprobación...definía en gran medida lo que yo pensaba de mí misma.” RD 13

“Tenía una línea muy dura (la docente) pero también sonreía. Muy parecida a mi padre en ese sentido.” RD 6

“Hubo una maestra en la residencia que me enseñó mucho. Tendría la edad que yo tengo ahora, los chicos la respetaban mucho, no se imponía con gritos, buena conducción del grupo, tenía presencia, estaba atenta a todos, sabía seleccionar los contenidos, la mejor manera de trabajarlos, era muy responsable, me dejaba experimentar, favorecía mi autonomía pero no me dejaba sola en el aula con los pibes. Estaba bien ubicada en su grupo y en su tarea de referente conmigo.” RD 13

(Reconoce como “referente” en la docencia universitaria) *“Mujer muy joven (profesora) que es impresionante lo que sabe, yo disfrutaba al escucharla. Promocioné esa materia con 10 y ella leyó mi trabajo en la clase, fue muy emocionante.”* ED 13

“G. (actual colega) fue otro profé que me generó mucha admiración, la energía con que venía a dar clase a las 8 de la noche. Motivaba a la gente para leer y participar, para que se armara un buen clima de trabajo en el aula. Re-importante cómo armó un grupo en la clase y la energía que contagiaba. No podías no engancharte con lo que decía. Me inspiraba mucho respeto.” RD13

El “referente” encarna así la autoridad del pasado sobre el presente, una autoridad, esta vez, mucho más elegida que impuesta y en la que el estudiante encuentra un aval para proyectarse hacia el futuro.

Es en este sentido que Myriam Revault d’Allonnes, retomando el análisis de Hannah Arendt sobre el esfuerzo de los romanos por perpetuar a lo público inscribiéndolo en una duración indeterminada, en una permanencia que no dependa de las variaciones políticas o institucionales, sostiene que “*el tiempo tiene fuerza de autoridad*”.⁶

⁶ Revault d’Allonnes, M. (2008), El poder de los comienzos. Bs.As. Amorrortu.

Advierte la autora que “*La auctoritas se despliega siempre en el tiempo, se sitúa simultáneamente hacia atrás, como fuerza de proposición, y hacia adelante, como elemento de ratificación o de validación*”.

Si nos situamos desde esta perspectiva para proseguir nuestro análisis de la autoridad pedagógica podemos considerar que, a diferencia del niño que vive la relación docente-alumno como continuidad de la relación paterno.-filial en la que prima el esquema mandato/obediencia, el joven estudiante, o novel profesional, al calificar a cierto profesor como “referente” lo está reconociendo como *auctor*, es decir, en términos de aquella filósofa, como el que señala el rumbo y el que garantiza. En este último caso, además, la asimetría de la relación se desdibuja ya que el joven aspirante a docente está en camino de convertirse él mismo en autoridad.

El verbo *augere*, del que deriva la palabra *autoritas* significa “aumentar”. La autoridad del Senado, explica H. Arendt analizando el rol de esa institución en la vida política de los romanos,⁷ consistía en *agregar*, a través de sus consejos, un plus a lo recibido en herencia de los padres fundadores. Sus miembros, los *maiores*, no ejercían la *potestas* (poder) que pertenecía al pueblo, la *auctoritas* encarnada en el Senado aportaba a las decisiones políticas una opinión que no necesitaba imponerse por la fuerza, su gran influencia derivaba de la sabiduría atribuida a los ancestros.

Ahora bien, todos los autores mencionados hasta aquí acuerdan en el diagnóstico de que la modernidad ha producido una notable declinación del patriarcado. Múltiples son los factores que contribuyeron a este fenómeno, en particular –plantea Gérard Mendel- las transformaciones económicas y tecnológicas. El sujeto moderno deberá ser un sujeto desencantado, emancipado, defensor de sus intereses individuales, un sujeto anclado al presente, y dispuesto a competir para escalar posiciones en un mundo incierto y desigual. La autoridad patriarcal, en muchos casos injusta, pero que ofrecía ciertas garantías, ha sido desplazada y, contra las expectativas de quienes tienen la ilusión de restaurarla, no volverá, simplemente porque la historia no retrocede. El vacío dejado por el “sistema padre” es ocupado hoy por poderes que no dudan en mostrar la faz violenta que la autoridad debía ocultar. El uso descarnado de la fuerza, o su contrario: el *laissez-faire* de poderes e instituciones que se declaran incompetentes en la función de sostener el marco legal que regula las relaciones sociales, en otras palabras, la defeción de la autoridad tradicional, tiene como efecto psicológico –advertía Mendel- una regresión al universo fantasmático arcaico descrito por M. Klein. Un universo imprevisible, arbitrario y temible que acecha a los jóvenes, promoviendo en ellos conductas defensivas o violentas.

El debilitamiento del “sistema padre” es un hecho observable hoy tanto en la vida pública como en la vida privada, en el campo de la religión, de la política, de las relaciones familiares...también en el terreno de la educación. Es en éste último donde la nostalgia por la autoridad perdida es quizás más patente.

Es necesario, sin embargo, aclarar que cuando G. Mendel habla del “duelo interminable” de los docentes por la autoridad se está refiriendo a la situación de los docentes franceses. Las condiciones de trabajo de esos profesionales, y aún más en el caso de los profesores universitarios, muestran que el valor social que se le atribuye a esos roles es muy superior al que se les confiere en nuestro país. Los respectivos contextos históricos y culturales marcan asimismo diferencias en cuanto a la forma en que se concibe a la autoridad en un país y el otro, más allá de los rasgos universales que la caracterizan.

⁷ Arendt, H. (2000), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

En esta investigación el dispositivo de reflexión reunía a un grupo de docentes universitarios que, en su gran mayoría, se encuentran comprendidos en la franja etaria de los 30 a 40 años. Se trata entonces de personas nacidas en democracia y cuyos “referentes” en la docencia vivieron el proceso militar, profesionales de la educación pública preocupados por diferenciarse de las prácticas violentas de las autoridades de aquel período histórico. Los rasgos, mencionados más arriba, que los jóvenes docentes de la muestra reconocen como positivos en sus referentes son justamente los que más los alejan del tradicional modelo de autoridad patriarcal; no es verdad –nos decía H. Arendt- que la autoridad ha muerto, más bien busca nuevas formas de expresión.

En otra parte, a raíz de nuestras investigaciones anteriores sobre la docencia universitaria, hablamos de la práctica docente en la universidad pública como *don*, como servicio prestado sin garantía de retorno, pero que algunas veces tiene por retribución la gratitud y el reconocimiento de quienes lo reciben.⁸

En este caso los testimonios nos permiten afirmar que el “respeto por los referentes”, cuya superioridad se reconoce en la medida en que el término referente es equiparado en esos discursos al de autoridad, es la retribución simbólica por el don de un modelo pedagógico, pero sobre todo moral.

Si bien, al hablar de la crisis de las generaciones, y no ya del conflicto generacional, puesto que los jóvenes de hoy no aspiran a desplazar a sus padres sino que se niegan a tomarlos como ejemplo, Mendel describe un fenómeno frecuente de nuestro tiempo, los datos recogidos aquí muestran que lo rechazado en los adultos no son sólo los rasgos negativos de la antigua autoridad, sino el que esas figuras hayan renunciado a sostener ciertos valores humanos universales. Los “referentes” profesionales de estos docentes son, en cambio, aquellos colegas mayores cuyas prácticas prueban la vigencia de esos valores, legado que les vale su gratitud.

“No es casualidad que haya entrado a la cátedra (siendo estudiante) con las figuras de (prof. titular y adjunta) y los docentes, algo me había pasado que tenía que ver con las cualidades que le atribuyo a la autoridad”. ED 1

Ocupar el lugar de Autoridad en el ejercicio de la docencia

Lo que hace atractiva, y al mismo tiempo conflictiva, la reflexión sobre la autoridad es sin duda su parentesco con la noción de poder. Poder habitualmente ligado a la relación dominación/sometimiento y que no puede disociarse de la idea de coerción. Y es que si bien la autoridad excluye el uso de la fuerza y supone necesariamente el reconocimiento de su legitimidad, las consecuencias de enfrentar a la autoridad, de desafiar su voluntad, implican peligros en el mundo real y también, como ya vimos, a nivel fantasmático. Que el uso de la fuerza es siempre un resorte al que podría recurrir la autoridad explica la gran resistencia que surge en nuestros días a admitir que se ocupa esa posición, o que se aspira a ella. Las manifestaciones de esa resistencia, que se verifica con mayor fuerza en los círculos intelectuales, son múltiples. Podemos detectarlas tanto la reticencia de las organizaciones a definir formalmente sus organigramas, como en la dificultad de los profesionales de las ciencias humanas y sociales para pensarse ejerciendo el rol de autoridad.

Este último fue el caso de los docentes de nuestra muestra. Ellos(ellas) se refirieron sin dudar a maestros y profesores como autoridades, algunas despóticas y otras virtuosas. No obstante, indagados acerca de su propia relación con los estudiantes, expresaron

⁸ Acevedo, MJ (2010), *Dinámica del reconocimiento e identidad profesional*, en Ferrarós Di Stéfano. Práctica profesional. Satisfacción y malestar en el trabajo. Bs.As. SECyT. UBA

unánimemente los obstáculos de índole psicológica que debieron enfrentar en los inicios de su práctica para ubicarse en el lugar de autoridad que la institución universitaria les otorgaba. Temores e inseguridades vinculados por un lado a un déficit de los saberes requeridos, tanto teóricos como prácticos, y, por otro lado a la dificultad para asumir funciones que les competen a los profesionales insertos en el sistema formal de educación y que marcan radicalmente el pasaje de la posición de estudiante a la de docente, como es el caso de las evaluaciones. Lo penoso de ese pasaje, aparece en los discursos asociados a la toma de conciencia de las demandas y sentimientos ambivalentes de los que son objeto quienes asumen el rol de autoridad.

La autoridad, en las instituciones educativas como en cualquier otro ámbito, puede ejercerse de manera democrática, abriendo espacios de consulta y escucha, dando razones de sus actos, promoviendo la autonomía de los sujetos, lo que no puede eludir es la toma de decisiones y las transferencias hostiles que las mismas inevitablemente provocarán. Sostener con firmeza líneas de acción debidamente fundamentadas tiene un costo psicológico alto ya que el temor inconsciente a la pérdida del amor del otro – como dijimos antes- es inherente a la condición humana.

Dijimos antes que a lo largo de toda su obra Gérard Mendel analizó en profundidad a la autoridad como síntoma del “sentimiento abandonico de la especie”. Esos estudios pusieron el énfasis en el efecto de dependencia y, por lo tanto, de incapacidad para apropiarnos del poder de nuestros propios actos, que el encuentro con la autoridad produce en cada uno por temor a su descalificación, a su indiferencia, a su condena. Algunos testimonios recogidos en el curso de nuestras reuniones de análisis de la práctica, y en el curso de las entrevistas, confirmaron claramente ese fenómeno. Pero lo que también surgió en relación a esta temática, fue el temor experimentado al ingresar al ejercicio de la docencia, de no lograr, o de perder, el reconocimiento de los estudiantes. Vemos así que la declinación del patriarcado parece haber acentuado el carácter recíproco del temor a la pérdida del amor en el vínculo entre el padre(madre) autoridad e hijo, entre docente autoridad y alumno. En nuestro tiempo ese temor ya no es unidireccional, de abajo hacia arriba, se observa también en la autoridad, cualquiera sea ella. Este es un elemento que ayuda a explicar tanto el laxismo actual de los padres, como la dificultad del docente para sostener posturas de firmeza. Son los adultos los que frente a la posibilidad de perder el reconocimiento de los niños y los jóvenes, son invadidos hoy por la angustia de muerte; la pérdida de su amor implicaría el riesgo del olvido, la renuncia a la ilusión humana de trascender a través de las generaciones.

Los relatos de los docentes de la muestra evidencian que a medida que se fueron apropiando del oficio, afinaron sus estrategias pedagógicas y, sobre todo, se sintieron acompañados por los colegas de cátedra frente a las dificultades en el aula. Su temor a un juicio adverso de los estudiantes disminuyó, los más jóvenes pudieron tomar la distancia necesaria de su reciente condición de estudiantes, discernir con mayor claridad la legitimidad o no de ciertos reclamos, adquirir seguridad respecto de las decisiones a tomar.

En síntesis, a lo largo de esta experiencia de formación/investigación, los docentes de la muestra transitaron un proceso de crecimiento profesional que les permitió ir asumiendo su rol pedagógico desde un posicionamiento novedoso y sostenerlo con firmeza.

