

ENTRE EL SABER Y EL PODER. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AUTORIDAD DOCENTE

Manuel Mejía Murga

Doctorante en Desarrollo Educativo. Profesor del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Tec de Monterrey, campus Guadalajara. mmurga@tec.mx

Recibido: 6 de mayo 2021.
Aceptado: 10 de enero 2022.

Resumen

El presente trabajo representa un primer ejercicio de inmersión y análisis, a partir de un incipiente proyecto de investigación en el doctorado en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara, sobre el concepto de autoridad docente. La metodología utilizada es de carácter cualitativo, con base en una investigación documental y haciendo uso de herramientas del análisis del lenguaje, el objetivo que persigue es caracterizar a la autoridad docente como un concepto que se construye a partir de dos fuentes primordiales, una de corte epistémico que se relaciona con el “el saber” y otra de carácter normativo, en referencia a “el poder”. A partir del análisis, se argumenta la necesidad de separar y no confundir el ejercicio del poder con el de autoridad en el ejercicio profesional docente. Adicionalmente, se exploran algunos rasgos distintivos, de la así denominada, crisis de autoridad en la educación.

Palabras clave: Crisis educativa, Autoridad docente, Disciplina escolar, Reconocimiento profesional.

Abstract

This paper represents a first attempt to approach the concept of Pedagogical Authority, as part of an emerging research project in the doctoral program in Educational Development at the Universidad Pedagógica Nacional, Unit 141 Guadalajara. The methodology used is qualitative, based on a documentary research and using language analysis tools, the objective is to characterize Pedagogical Authority as a concept that is constructed from two main sources, one of epistemic nature that is related to “knowledge” and another of normative nature, which refers to “power”. Based on the analysis, the need to separate and not confuse the exercise of power from the exercise of authority in the professional teaching practice is argued. Additionally, some distinctive features of the so-called crisis of authority in education will be explored.

Keywords: Educational crisis, Pedagogical Authority, School discipline, Social recognition.

Las competencias profesionales docentes frente al grupo juegan un papel fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo; sin embargo, no todo lo que se diseñó como parte de una planeación didáctica termina por suceder en el salón de clases. Esto se debe, sobre todo, a que el escenario instruccional se ve constantemente interrumpido por actos de indisciplina o que disrumpen el orden del aula.

De ahí que las instituciones educativas establezcan pautas de comportamiento, acordes con la normatividad escolar, para facilitar el trabajo docente frente al grupo y las extiendan o adapten a otros espacios de reunión y recreación dentro de la escuela con el objetivo de asegurar un clima favorable de convivencia estudiantil, bajo el supuesto de que la disciplina no solo es importante para asegurar los procesos de instrucción sino para cumplir con una de labores fundamental de la escuela: llevar a cabo su función socializadora.

Bajo este enfoque, a la disciplina escolar se le concibe no solo como un instrumento imprescindible para alcanzar el éxito académico,

sino que resulta fundamental para elevar el nivel de la calidad ciudadana del país. El supuesto detrás de estas ideas es que si una persona, desde su infancia, aprende a respetar el reglamento escolar, entonces, no solo será buen estudiante, sino que aprenderá a respetar las leyes y procedimientos de la sociedad cuando llegue a la edad adulta.

En ese sentido, a la escuela le pertenece la posición de estancia privilegiada para la formación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia, ya que de acuerdo con UNICEF: “un contexto escolar participativo fomenta el ejercicio derechos y responsabilidades, permite desarrollar la convivencia con otros, el respeto y la responsabilidad necesarios para aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos” (UNICEF, 2009:24).

Independientemente de que exista un personal capacitado para gestionar la conducta dentro de la escuela como en el caso de la prefectura, el departamento psicopedagógico o el personal de vigilancia, es al personal docente al que se le ha asignado, explícita o tácitamente, el puesto en primera línea para el aseguramiento del buen desarrollo del proceso de formación integral de sus estudiantes que, de acuerdo con el Plan Educativo Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México, consiste en:

propiciar el desarrollo de los estudiantes en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud. Esto deberá traducirse en el mejoramiento de su nivel de vida, de la comprensión de sí mismos, de su medio ambiente y de su sociedad (UNAM, 2012: 303).

La gestión de la disciplina del grupo, de acuerdo con Alfredo Furlán, es la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito ya que:

al menos en el sistema presencial escolarizado, si no se logra que los estudiantes estén atentos y dispuestos para iniciar y desarrollar una clase, es prácticamente imposible que se desarrolle el trabajo pedagógico, la planeación didáctica estaría destinada al fracaso y no se lograría el desarrollo integral (Furlan, 2003, p. 245).

En consecuencia, para que la labor disciplinaria pueda llevarse a cabo requiere del reconocimiento y la puesta en práctica de una capacidad legítima para intervenir y moderar la conducta de los estudiantes: la autoridad docente.

De acuerdo con María Rosa Espot, no son pocos docentes que asumen que el ejercicio de autoridad y los procesos educativos son términos incompatibles ya que el ejercicio de la primera supone, para algunos, “coartar la libertad e impedir el desarrollo integral del estudiante” (Espot, 2006, p. 10) ya que se asume la autoridad como el establecimiento de prácticas que se deslizan hacia una relación de jerarquía y sumisión en la relación docente-estudiante. Para estos, el ejercicio de la autoridad no se basa únicamente en mandatos, sino que implica, el saber enseñar y tener un dominio de un cierto campo del saber, sin embargo, resulta intuitivo suponer que la idea del prestigio o *expertise* profesional no es suficiente para poder gestionar la conducta en un salón de clases.

Por otra parte, la autoridad docente puede, inclusive, referirse al ejercicio de un poder respaldado por el ordenamiento normativo escolar. Finalmente, autoridad apunta además a cierta noción de respeto y reconocimiento por la manera de conducirse dentro y fuera del aula, en el sentido de tener una especie de autoridad moral o inspirar un respeto personal.

Al encontrarnos frente a un concepto polisémico como el de autoridad docente, y ante un supuesto creciente escenario de crisis de autoridad en la escuelas, resulta necesario analizarlo con el fin de evitar las confusiones de significado, dadas sus distintas acepciones, e identificar y establecer sus límites al interior del campo educativo para estar en posición de proyectarlo hacia el ejercicio de la práctica escolar, en concreto: entender la relación que existe entre autoridad y disciplina escolar.

A continuación, desarrollaremos un análisis de la evolución histórica o genealógica de los orígenes del concepto de autoridad para posteriormente ver la forma en la que se reproduce o se adapta en el ámbito educativo dando origen al concepto de autoridad docente, la relación que existe entre ésta y la supuesta crisis ligada al desprestigio profesional por el que actualmente pasa la profesión magisterial.

¿Poder o autoridad?

Existe un acuerdo, véase por ejemplo en Arendt (1961), D’ors, (1997), Domingo (1999), Wilhelmsen (1992) y Espot (2006) en establecer el ori-

gen del concepto de autoridad en la Roma antigua, procedente del concepto latino **auctoritas**, el cual es una derivación del verbo *augere*, que significa crecer, aumentar, apoyar o dar plenitud a algo.

Del verbo *augere* procede también el término *augur*, que se refiere a un conjunto de sacerdotes, con cargo oficial y que se constituían en uno de los cuatro más prestigiosos colegios sacerdotales en Roma cuya labor principal consistía en interpretar o descifrar los designios de los dioses de la ciudad. De *augur* es de donde viene el vocablo “augurio” que, de acuerdo con la RAE, alude a presagio, indicio de algo futuro o anuncio (Real Academia Española, 2021). De ahí que la labor principal de los augures fuera aconsejar sobre decisiones importantes de Estado a partir de una serie de prácticas adivinatorias.

En ese sentido, los augures poseían una gran influencia entre los líderes políticos gracias al respeto que influían a partir de su capacidad de entrar en contacto con los designios divinos, de la misma forma en que el oráculo griego de Delfos ejercía una gran influencia y fascinación entre las personas que se acercaban al templo de Apolo para solicitar consejo. De tal manera que se puede establecer una relación originaria entre autoridad y saber.

La capacidad de los augures de influir entre las personas poderosas de la ciudad provenía de su erudición y de estar en contacto con un tipo de conocimiento que se consideraba especial, sin embargo, los augures mismos no ejercerían el poder político sino solamente la capacidad de influir entre los poderosos a través de esa autoridad que les otorgaba el dominio sobre lo sobrenatural.

De acuerdo con Álvaro D’ors “la separación de la potestad real y la autoridad augural, no aparece bien señalada sino hasta la época etrusca, en que el poder político queda más fuertemente secularizado y los Reyes dejan de ser ellos mismos augures” (D’ors, 1997, 87) Por lo tanto, los augures sabían, pero no tenían poder, tenían **auctoritas** pero no **potestas**.

Esta distinción entre autoridad y poder es fundamental, ya que de continuo se le confunde o se les toma como sinónimos y, en consecuencia, tiende a pensarse que es lo mismo tener poder que tener autoridad. La diferencia entre ambos conceptos, también, urde sus raíces en el derecho romano. De acuerdo con Rafael Domingo Oslé, entender el significado de poder, nos obliga a considerar la raíz doble de su origen:

El término poder, que se emplea en la definición de potestas, proviene en su sentido más genuino de *virtus*, palabra latina derivada de *vis*. *Vis* es la fuerza y, en particular, la fuerza ejercida contra alguien. La fuerza es el hecho de la imposición física o anímica de algo sobre algo, sean ambos animados o inanimados. Cuando esta fuerza es consentida es *potestas*(...) La fuerza no consentida, en cambio se llama violencia (Domingo, 1999, p. 61).

Una de las complicaciones que tiene esta distinción es la de identificar en dónde reside el límite entre la fuerza consentida y aquella que no se consiente. Por lo que, sostiene Domingo Oslé, para que la fuerza pueda convertirse en poder requiere, necesariamente, del reconocimiento social y de la delegabilidad, es decir, en la medida en que dicha fuerza tiene el consentimiento de las personas y se le transfiere la capacidad de tomar decisiones sobre cuestiones que le afectan a otras se trata de un poder delegado y no impuesto.

De la misma manera: “la potestad que pierde su reconocimiento social se convierte en poder despótico” (Domingo, 1999, p. 66) o un poder que se ejerce sin el consentimiento del subordinado. En síntesis: un poder que se ejerce sin el reconocimiento social es puro y simple uso de la fuerza o violencia.

A partir de esta distinción, Alvaro Dórs se propone entender a la **Autorictas** como “saber socialmente reconocido” y a **Potestas** como “poder socialmente reconocido” (D’ors, 1997, 90). En ese sentido, una cosa es el saber, en el sentido de tener una influencia sobre otra persona a partir de un determinado dominio del conocimiento y otra muy diferente sería tener la capacidad de ejercer el poder sobre un conjunto de personas que han otorgado su consentimiento para acatar un conjunto de disposiciones. De ahí, que, por ejemplo, puedan existir personas con una gran autoridad, pero sin poder, así como personas que tienen un gran poder, pero no tienen autoridad en ningún ámbito.

Aunque ambos conceptos requieran del reconocimiento social debemos considerar que tanto la autoridad como el poder no son una posesión ni una distinción personal; tanto el poder como la autoridad son categorías dentro de una relación. Por otro lado, mientras que el poder es delegado y socialmente reconocido, la autoridad debe ser adquirida y socialmente reconocida. Dice María Paula Pierella:

lejos de considerar a la autoridad como una sustancia localizada en un sujeto particular, una posesión de hecho, se la articula con procesos de validación o autorización que son exteriores a ella misma. En otras palabras, la autoridad no implica principios en sí mismos, sino atributos, cualidades, rasgos reconocidos. Se necesita, por ende, el reconocimiento, la creencia, la confianza para que alguien se constituya –para otro u otros– en autoridad; y en este sentido, las interpretaciones y reacciones de estos otros ocupan un lugar central (Pierella, 2014, p. 7).

Retomando el hilo, el que una persona tenga autoridad no implica que esté privada del poder y viceversa. De hecho, existen casos en los que en una misma persona recaen autoridad y poder: tal es el caso de los y las docentes.

¿Qué es la autoridad docente?

La relación entre docentes y estudiantes, como cualquier otra relación de autoridad y poder, es asimétrica, sobre todo en dos sentidos principales: en la cantidad de saber que se domina y la capacidad de controlar la conducta del otro. En un salón de clases es el docente, en teoría, quien tiene mayor conocimiento, es decir, posee una autoridad de tipo intelectual.

Al mismo tiempo, tiene la capacidad de ordenar y solicitar una serie de comportamientos específicos del estudiante, tiene pues un control sobre su conducta, se podría decir que ejerce un cierto tipo de poder. No obstante, las relaciones estudiante-docente no pueden estar basadas en la coerción, así sea consentida, ni, por supuesto, en el recurso a la violencia o la amenaza.

La relación de autoridad es distinta y debe ser separada, del ejercicio del poder. Como bien explica Gabriela Diker:

el recurso a medios coercitivos en la escuela no solo no expresa autoridad, sino que harían todavía más visible su ausencia. Ahora bien, lo contrario de la coerción, es decir, el uso de la persuasión o incluso la argumentación –recurso cada vez más utilizado en las escuelas en el marco de los regímenes de convivencia–, tampoco supone ejercicio de la autoridad (Diker, 2008, p. 60).

Para diferenciar entre autoridad y coerción, y otros recursos que podrían ser utilizados para influir en el comportamiento de las personas, Diker, se refiere a la incompatibilidad establecida, por la filósofa política Hanna Arendt, entre autoridad y persuasión. De acuerdo con Arendt, la persuasión o el convencimiento a través del uso de la razón, supone una relación de igualdad que, por la propia naturaleza de la autoridad, es impracticable:

cuando se recurre a argumentos, la autoridad está suspendida. Al orden igualitario de la persuasión se opone el orden autoritario, que es siempre jerárquico. Si es verdaderamente necesario definir la autoridad, será preciso hacerlo oponiendo a la vez la coerción por la fuerza y la persuasión de los argumentos” (Arendt, 2018, 120).

Esta distinción, aunque importante, es imprecisa. Hay que distinguir entre autoridad y autoritarismo, en cuanto estamos haciendo referencia a espacios formativos o escolares. El autoritarismo hace referencia a un sistema político en el que existen excesos en el ejercicio del poder, es decir, cuando el poder, ya no es consentido, delegado ni legítimo. Por lo que, resulta necesario analizar ¿cuáles son las bases del tipo de autoridad, que provoca un cierto “respeto incondicional”, no basado en la violencia, la persuasión, ni el ejercicio del poder?, aquella autoridad que, pensamos, es propia del ejercicio docente.

Fuentes de la autoridad docente

De acuerdo con Viviana Muñoz Hurtado, existen por lo menos dos elementos que han fundamentado la autoridad del docente desde el punto de vista histórico o “tradicional”.

En primer lugar, tiene que ver con los roles en los que participan tanto docentes como estudiantes, en función de la dinámica de posesión o ausencia de conocimiento. De tal suerte que en el contexto de la educación tradicional:

el conocimiento es equiparado a información y se tiene el supuesto de que el profesor sabe y, por ende, enseña o transmite, mientras que el estudiante desconoce, por lo cual aprende o

memoriza, de tal manera que los roles están bien definidos y hacen previsibles los derechos/obligaciones de las partes (Muñoz, 2013, p. 130).

El segundo lugar se refiere a en una serie de principios institucionales que ponían a la escuela y a los docentes en un lugar sagrado: “en este contexto el profesor era portador de saber y verdad, lo que lo autorizaba no solo para impartir conocimiento sino para instruir y castigar” (Muñoz, 2013, p. 129).

Con base en estos supuestos, y a partir de las herramientas de análisis del lenguaje del filósofo Józef Maria Bocheński (1979), argumentamos lo siguiente:

- Uno, que el ejercicio profesional de la educación implica un acto de autoridad. Autoridad que se construye a partir del dominio del campo un determinado campo del saber y que se habilita a partir de un conjunto de disposiciones administrativas e institucionales.
- Dos, que resulta un error categorial o conceptual asumir, confundir o traslapar el ejercicio del poder con el de autoridad. En consecuencia, postulamos que la autoridad docente emana de dos tipos de fuente: una de corte epistémico y otra de carácter normativo.

Según Józef Maria Bocheński la autoridad es una relación ternaria o de tres elementos: “entre un portador, un sujeto y un ámbito” (1979, p.10).

El portador es quien ejerce la autoridad, para el caso educativo, representaría la figura docente. El sujeto se refiere a quien padece y reconoce la autoridad del portador, que en nuestro caso representaría a cualquier estudiante. Finalmente, el ámbito o campo de autoridad, que en nuestro análisis se vincularía con el contenido a enseñar o área de *expertise* del docente.

La autoridad epistemológica tiene sus cimientos en el conocimiento teórico y práctico del docente, es un saber y un hacer que se caracteriza no por emitir órdenes, sino por expresarse a través de un conjunto de proposiciones respecto al ámbito sobre el cual se arroba dicha autoridad. Sin embargo, no hay que olvidar que esta autoridad necesariamente implica la condición de ser un “saber socialmente reconocido” al menos desde tres perspectivas.

Por un lado, a través de su acreditación como profesional de la educación, estatus que se adquiere al haber cumplido con los requisitos solicitados por una institución educativa oficial de carácter superior. Es decir, un docente no solo sabe cosas, sino que fue acreditado por el estado para ejercer su saber y su profesión.

En segundo lugar, a través del reconocimiento de sus pares, es decir, al formar parte del gremio magisterial, de una célula de investigadores o al desempeñarse en las labores de formación profesional. Es decir, no solo tiene las acreditaciones correspondientes a título personal, sino que otras personas con la misma acreditación pueden validar su dominio sobre el tema en el que se presume experto.

Finalmente, pero no menos importante, por el reconocimiento y la confianza que sus estudiantes le otorgan sobre el dominio de los contenidos de enseñanza. Esto último no en el sentido de que los y las estudiantes validen o acrediten el saber del profesor, sino que le reconocen un saber que solo el o la docente posee y que le coloca en una posición de superioridad o asimetría intelectual con respecto a sus estudiantes. Dice Bochenski:

para establecer una autoridad epistemológica es necesario que el sujeto de dicha autoridad la acepte: es un requisito. Sólo cuando el sujeto acepta las proposiciones, en el ámbito en que este es competente, se establece una relación de autoridad epistemológica (Bochenski, 1979, p. 15).

Por otro lado, la autoridad normativa hace referencia al conjunto de órdenes y reglas que un docente prescribe y que no se relacionan de manera directa ni con el saber ni con el contenido proposicional o teórico de enseñanza. Este aspecto de la autoridad docente se relaciona con las normas, imposición de límites y medidas disciplinarias que, dentro del aula, un docente pone en práctica con la finalidad de crear un espacio óptimo para que se desarrolle el proceso de instrucción y sea posible el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Esta segunda fuente de la autoridad docente, a diferencia de la epistémica, no necesita del reconocimiento del sujeto o de sus estudiantes, de hecho, puede ejercerse sin el consentimiento y contra los deseos de estos últimos, no en el sentido de que ejerza algún grado de violencia, sino que puede ser algo que los estudiantes no quieran

hacer o lo vean como algo que atenta contra su voluntad o les provoca un cierto grado de malestar, una especie de mal necesario o bien indeseable.

Esto es así, básicamente, porque el docente, para intervenir y moderar en la conducta de sus estudiantes, no requiere echar mano de un contenido teórico, sino solamente la autorización de una institución educativa que le haya delegado, y aquí es donde la autoridad docente se asemeja al concepto de poder, la capacidad de intervenir y sancionar todas esas conductas que atenten contra la normatividad escolar, el reglamento disciplinario o los valores de la institución en cuestión.

En consecuencia, la autoridad normativa es un “poder institucionalmente concedido” mientras que la autoridad epistémica es un “saber socialmente reconocido”. François Dubet lo pone en los siguientes términos:

al obedecer al maestro, el alumno obedece antes que nada a aquello que el maestro representa y encarna. Si duda su carisma está “rutinizado”, banalizado, pero eso no quita que el maestro se apoye sobre los principios que le sobrepasan. Y, porque encarna una figura de lo sacro, al obedecerle el alumno obedece a esos mismos valores (...) Así, al someterse a una autoridad singular, el alumno se pliega a la autoridad de los valores de la institución (Dubet, 2007, p. 8).

En el ejercicio profesional de la docencia, es una condición inevitable que maestros y profesoras desempeñemos los dos tipos de autoridad.

Tenemos que enseñar un conjunto de conocimientos, competencias y habilidades para la vida al mismo tiempo que nos vemos, constantemente en la necesidad de aplicar normativas o gestionar sanciones de conducta.

El ejercicio docente no puede obviar sus funciones en cuanto autoridad normativa, sin embargo, las funciones educativas deben tener una fundamentación epistemológica, basadas en el saber teórico y práctico y no en el ejercicio del poder ni, mucho menos en su versión autoritaria, como abuso de éste.

¿Crisis de autoridad o crisis de identidad docente?

A juicio de Juan Carlos Tedesco, educador, pedagogo y ex Ministro de Educación de Argentina, la crisis de autoridad afecta a diversas instituciones, incluidas la familia, las organizaciones políticas y, por supuesto a las escuelas. Sin embargo, el significado que se otorga al concepto de crisis de autoridad es diverso. Hay para quienes esta resulta en sinónimo de desobediencia:

son los nostálgicos que añoran el autoritarismo de décadas pasadas, donde la democracia estaba proscripta. Para otros, en cambio, cualquier ejercicio de autoridad es sinónimo de autoritarismo. Son los que se resisten a asumir la responsabilidad que tenemos en la transmisión del patrimonio cultural y pretenden vivir en una infancia o adolescencia permanente. Entre ambos extremos, nos corresponde reconstruir un concepto y una práctica de autoridad democrática, especialmente en el vínculo pedagógico (Tedesco, 2009, p. 4).

Si en ese escenario incorporamos el acceso masivo a fuentes de información que, en teoría, perfilan las dinámicas de transmisión de conocimientos como obsoletas, no resulta extraño que cada vez sean más docentes quienes propongan la restauración de prácticas en las que términos como instruir, mandar, vigilar y castigar resulten maneras efectivas de recuperar o conservar tanto el prestigio profesional como la autoridad académica.

A propósito de esto, Alicia Esther Tallone, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), sostiene, como un hecho, que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y que es necesario pensar, construir e impulsar formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad de hoy en día.

La sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito. por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de

la persona nombrada. Tanto es así que el maestro gozaba de una consideración especial (Tallone, 2009, p. 113).

Por lo que cabe la pregunta: ¿de dónde procede este actual desprestigio por la labor de la enseñanza?

Francois Dubet argumenta que el origen de esta crisis de autoridad, o lo que él denomina “el declive del programa institucional”, puede rastrearse en escenarios que van desde el desencantamiento generalizado de la sociedad hacia los principios de la modernidad clásica, es decir, al poder de la razón para ayudarnos a interpretar la realidad y al progreso de la ciencia para ayudarnos a dominar el mundo, hasta aspectos más mundanos y concretos. Dubet argumenta:

La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo ha sido a su vez intensificada, y la institución fundamenta menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad. En otro plano completamente distinto, los valores sagrados de la escuela han perdido algo de su buena imagen frente a la influencia de los medios de comunicación [y en la actualidad de las redes sociales] que ofrecen imágenes del mundo alternativas, desordenadas sin duda, pero extremadamente poderosas (Dubet, 2007, p. 52).

Por otro lado, de acuerdo con el informe *Profesión docente: profesor en América Latina ¿por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* del Banco Interamericano para el Desarrollo (2018) a partir de la expansión de la cobertura escolar de finales del siglo XX se descuidó la calidad de la formación inicial docente, y se deterioraron las condiciones laborales de los maestros, a partir de una serie de cambios en dos *generaciones de regulaciones* de la actividad docente, que igualmente contribuyeron a su desprestigio.

La primera generación estaba caracterizada por reconocer a los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados por el Estado:

las carreras docentes se caracterizan por la estabilidad laboral, las estructuras salariales basadas en sueldos básicos, las promociones verticales y los ascensos fundados en un enfoque cre-

dencialista que premia la antigüedad y la acumulación de certificaciones (p. 12).

En la segunda generación se reconoce que los puestos docentes deben ser ocupados por los profesionales “mejor capacitados y más efectivos”. Las carreras docentes de esta generación se caracterizan por la pérdida de la estabilidad laboral, los ascensos y salarios establecidos se asignan no en función de la antigüedad sino en función de niveles de desempeño y las promociones horizontales, lo que estaría provocando que la profesión docente no se vea como atractiva para los futuros profesionistas y atraiga a personas con poca vocación o nulo conocimiento pedagógico.

Finalmente, hay quienes están hablando de una crisis dentro de otra crisis, en el sentido de argumentar que la profesión docente está pasando por una crisis de identidad, crisis que, pensamos, podría impactar tanto al prestigio profesional como a la autoridad académica.

De acuerdo con Ávalos (2010) y Balderas (2015) Si bien se puede sostener que el carácter profesional de la docencia no está en discusión, en el sentido de aún conservar y requerir la validación de los estudios profesionales a través de una institución de educación superior: “el modo en el que se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo, afecta la forma en cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su labor” (Avalos, et. al, 2010: 2). Encontrándose una relación entre el reconocimiento social del ejercicio profesional y el sentido de identidad de la labor docente.

Todas estas transformaciones sociales que van desde las nuevas formas de comunicación y aprendizaje, los cambios en las políticas públicas que impactan en la estabilidad laboral, los cambios en la manera de percibir la labor y el reconocimiento profesional, hasta la manera en la que profesores y maestras conviven y se relacionan con sus estudiantes impacta en la identidad profesional del magisterio, por lo que la duda que dejamos en el aire es ¿ estamos viviendo una crisis de autoridad, una crisis profesional, una crisis de identidad docente o una mezcla de todas ellas?

Conclusiones

Los espacios educativos actuales se presentan como escenarios de una gran complejidad, los procesos de enseñanza aprendizaje, la auto-

ridad docente y el prestigio profesional no están en su mejor momento. No se puede negar el gran impacto que el uso de la tecnología y las redes sociales están generando en toda la población, principalmente entre los más jóvenes, dado que cada vez son más los estudiantes que aprenden y acceden al conocimiento a través de plataformas de internet.

La situación permite poner de relieve que una crisis que afecta, sobre todo, al criterio epistémico de la autoridad docente, al poner en duda no su saber sino su forma de transmitirlo o llevarlo a la práctica. Por lo cual, no resulta extraño que cada vez sean más docentes que se refugien o propongan la restauración de una autoridad entendida como ejercicio del poder o autoridad normativa.

Sin embargo, no debemos olvidar que la autoridad docente también puede ser entendida y practicada como acompañamiento y formación. Esto daría cuenta de su sentido etimológico original: ‘hacer crecer’, “aumentar” o “desarrollar”.

Por lo que, la autoridad normativa puede ser una oportunidad inigualable para desarrollar el carácter de las personas, un espacio de aprendizaje para los valores, las actitudes y los comportamientos que posibiliten el desarrollo integral de los estudiantes, su compromiso con la comunidad y les permitan alcanzar todo su potencial para poder acometer el proyecto más importante de todos: su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. “Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana”. PRD.
- Ávalos, B, Cavada P, Pardo M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 6. Año 3, pp. 73-87.
- Bochenski, J (1979) *¿Qué es Autoridad?* Herder.
- D’ors, A. (1997). *Derecho Privado Romano*. Universidad de Navarra.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Universidad Simón Bolívar. *Revista Educación y Humanismo*, núm. 15, pp. 58-69.

- Discusiones en la Literatura Internacional. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI, N° 1.
- Duber, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 2007, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid.
- Elacqua G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Espot, M. (2006) *La autoridad del profesor*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Furlán, A., Alcántara L., González, E. y Trujillo, B. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En Piña, Furlán y Sañudo (coord.). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE.
- Gregory, E., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano para el Desarrollo.
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Pierella, M. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, núm. 59, octubre-diciembre, 2014, pp. 893-912
- Rafael, D. (1999). *Auctoritas*. Editorial Ariel.
- Tallone, E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*. OIE: Argentina, Número extraordinario, pp. 115-135.
- Tedesco, C. (2009). La autoridad docente en cuestión. El monitor de la educación. *Revista del ministerio de educación de la nación*. Argentina.
- UNICEF. (2009). *¿Cómo diseñar un reglamento escolar?*, CECODAP: Venezuela.