



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA**

**AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN UN CONTEXTO DEMOCRÁTICO
Una reflexión filosófica**

MARISA MEZA PARDO

**Tesis para optar al grado de
Doctora en Filosofía, mención Filosofía Moral y Política**

**Profesor patrocinante
Carlos Ruíz Schneider**

**Santiago, Chile
2010**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco muy especialmente a todas y todos los estudiantes que ya durante varios años, han planteado casos problemáticos en el curso de ética profesional para educadores, haciéndome ineludible el desafío teórico de pensar la autoridad pedagógica en nuestros tiempos.

Quiero agradecer a Mauricio por acompañarme y a Tomás, quien logra tensionar mi autoridad.

Por último y no menos importante, agradecer a todas las mujeres, comenzando por mi madre y mi hermana, que son mi suelo, mi aire fresco y mi sostén.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	ii
ÍNDICE.....	iii
RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN.....	17
I. LA DEMOCRACIA COMO CONTEXTO.....	19
i. Los valores democráticos y la legitimación de la autoridad política...	19
ii. La democracia tomada en serio.....	20
iii. Relación entre educación y democracia.....	23
II. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA.....	24
i. Objetivos fundamentales de la educación democrática.....	24
ii. Objeciones a la educación democrática.....	27
iii. Argumentos para democratizar la escuela.....	28
iv. Líneas de trabajo y principios normativos generales de acción.....	29
v. El espíritu de los principios.....	31
vi. Variantes de la educación democrática.....	32
vii. Educación democrática y socialización política.....	34
III. LA EDUCACIÓN EN CHILE.....	36
i. Igualdad y Libertad.....	36
CAPÍTULO II: CRISIS DE LA AUTORIDAD TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN.....	57
I. FIN DE LA AUTORIDAD: LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN CRISIS.....	58
i. Tensión de la autoridad pedagógica en contexto democrático.....	60
ii. Concepción y consideración de la infancia en contexto internacional...	64
iii. Concepción y consideración de la infancia y juventud en Chile.....	77
iv. Masificación de la educación.....	82
v. Sociedad del conocimiento: “Consumos culturales”, escuela y sensibilidad infanto-juvenil.....	85
vi. Papel de la igualdad: La simetría.....	90

II.	CRISIS DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA TRADICIONAL Y LOS VALORES DEMOCRÁTICOS.....	96
CAPÍTULO III: NOCIÓN DE AUTORIDAD.....		102
I.	KANT. AUTORIDAD, LEGÍTIMA COACCIÓN Y AUTONOMÍA.....	103
II.	ARENDT. AUTORIDAD, CRISIS Y EDUCACIÓN.....	107
III.	KOJÈVE. TRES TESIS SOBRE LA NOCIÓN DE AUTORIDAD.....	116
	i. Definición de autoridad.....	116
	ii. Tipos puros de autoridad.....	122
	iii. La autoridad del amo sobre el esclavo.....	123
	iv. La autoridad del jefe sobre la banda.....	125
	v. La autoridad del juez.....	127
	vi. El cuarto y último tipo puro es la autoridad del padre(s) sobre el hijo.	129
	vii. Génesis y transmisión de la autoridad.....	132
IV.	RAZ. LA JUSTIFICACIÓN COMO ASUNTO CENTRAL.....	135
	i. Autoridad y rendición de razones.....	141
	ii. La tesis de dependencia.....	143
	iii. Justificación de la autoridad.....	146
	iv. Tesis prioritaria.....	148
	v. Joseph Raz: Ideas clave.....	150
V.	LA NOCIÓN DE AUTORIDAD: LO ESENCIAL.....	153
	i. Subtesis 1.....	154
	ii. Subtesis 2.....	156
CAPÍTULO IV: AUTORIDAD PEDAGÓGICA.....		161
I.	CARACTERIZACIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA.....	162
II.	GÉNESIS DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA.....	169
III.	JUSTIFICACIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA.....	170
IV.	LEGITIMIDAD DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA.....	173
V.	LÍMITES DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y LA AUTONOMÍA.....	177

SÍNTESIS Y PALABRAS FINALES	179
BIBLIOGRAFÍA	190

RESUMEN

El objetivo fundamental de mi trabajo es identificar los cambios *conceptuales* que habría que hacer para reconstruir la autoridad de los profesores frente a los alumnos en un contexto democrático.

Se procede mediante el análisis conceptual en base a dos hipótesis de trabajo: primero, que la autoridad pedagógica es el reverso de una de las formas más elementales de reconocimiento práctico: la obediencia voluntaria. Y, segundo, que la obediencia voluntaria está influida por los contextos en que se produce, en este caso, los valores democráticos morales de libertad e igualdad y los valores democrático epistémicos de veracidad, justificación y actitud crítica.

Finalmente, se reconstruye la noción de autoridad pedagógica, indicando sus principales características, su génesis, su justificación, su legitimación y los límites morales que debe tener.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha hablado mucho del problema de la violencia escolar o *bullying*. Hasta hace poco, el tema era sobre todo la violencia entre estudiantes. Sin embargo, en el último tiempo también han ido apareciendo los profesores entre las víctimas y los victimarios, y los medios de comunicación aseguran que ya no hay respeto en nuestros establecimientos educacionales.

En el año 2006, se hizo un estudio a nivel nacional sobre violencia en el ámbito escolar (Ministerio del Interior, Ministerio de Educación, Chile, 2006). Se pretendía determinar quiénes son percibidos como agresores, qué tipo de agresiones se producen y en qué lugares de las escuelas. Se encuestó a 14.761 alumnos y a 3.153 docentes. Los resultados fueron sorprendentes. Alumnos y docentes coincidieron en que las agresiones psicológicas son las más frecuentes, en primer lugar las agresiones psicológicas entre alumnos¹, en segundo lugar las agresiones de alumnos a docentes². Las agresiones de docentes a alumnos vienen en tercer lugar, con una frecuencia considerablemente más baja³, aunque se pudo constatar una importante diferencia de percepción entre alumnos y profesores. Los alumnos estimaron 10 puntos más alta que los profesores la frecuencia con que se produce este tipo de agresiones. En cuanto a la localización de la violencia, según los alumnos 62,5% de las agresiones ocurren en el aula; de acuerdo a los docentes, 43,9%. 31,5% de los docentes y 44,7% de los alumnos declaran haber sido agredidos. El tipo de dependencia de la institución escolar a la que pertenecen los encuestados no parece especialmente significativa a la hora de percibir las agresiones. Ante la pregunta por las razones para agredir, 35,7% de los alumnos responde ‘para defenderme’ y 15,3% ‘por jugar’. Las dos razones señaladas con mayor frecuencia por docentes que declaran haber agredido a alumnos son ‘porque me faltaron al respeto’ (6,4%) y ‘por poner orden’ (6,2%).

¹ 91,7% de los alumnos encuestados y 91,6% de los docentes encuestados.

² 74,9% y 78,0% respectivamente.

³ 48,3% y 39,8% respectivamente.

Por último, ante la pregunta de qué ayudaría a erradicar las agresiones del ámbito escolar, las respuestas de alumnos y docentes difieren significativamente. Según los alumnos, las cuatro principales medidas para terminar con las agresiones serían: ‘saber que se aplicará un castigo al agresor’ (40,4 puntos), ‘mayor diálogo entre estudiantes y profesores’ (36,1), ‘presencia de autoridades’ (35,4) y ‘normas claras y compartidas en el establecimiento’ (29,3). Según los docentes serían: ‘enseñar formas pacíficas de resolución de conflictos’ (52,8), ‘normas claras y compartidas en el establecimiento’ (52,2), ‘mayor diálogo entre estudiantes y profesores’ (40,4) y ‘repudio general de la violencia’ (26,3). Así, pues, alumnos y docentes coinciden en dos medidas (‘mayor diálogo entre estudiantes y profesores’ y ‘normas claras y compartidas en el establecimiento’) y, lo que es más interesante, las medidas en que no coinciden revelan que los alumnos prefieren respuestas más duras y límites externos, mientras que los docentes ven como más efectivos el repudio general de la violencia y la entrega de herramientas para resolver pacíficamente los conflictos.

Todos estos datos permiten sacar dos conclusiones. Primero, que tanto alumnos como docentes opinan que hay violencia en las escuelas y tienen percepciones bastante parecidas sobre los tipos más frecuentes de violencia y sobre los lugares en que ocurre. Segundo, que la coincidencia disminuye a la hora de proponer soluciones al problema. Los alumnos confían en soluciones más drásticas, con mayor protagonismo de los docentes, mientras que los docentes apuntan a un cambio de actitud de los alumnos, que deben aprender a repudiar la violencia y a resolver pacíficamente los conflictos.

La segunda conclusión plantea una cuestión importante. ¿Cómo se puede comprender la exigencia de límites externos por parte de los alumnos, dado el alto porcentaje de agresión a los profesores? ¿Es que los alumnos están pidiendo más mano dura? Suponer esto sería desconocer que las coincidencias tenían que ver con diálogo y reglas claras y compartidas. ¿No piden sólo mano dura entonces?

Las cifras llevan a preguntarse acerca del tipo de convivencia que se da en nuestras escuelas y sobre la educación *de facto* que entregan. Podría pensarse que uno de los factores importantes para explicar la violencia en las escuelas es la continuidad de un estilo autoritario de liderazgo en las aulas (y no sólo en ellas) que ha sido encubierto por la aparente democratización producida por el aumento de la participación de los actores de la comunidad educativa en instancias directivas en que hasta hace poco no podían manifestar su opinión. Donoso y Magendzo (2000) señalan que las sanciones disciplinarias muchas veces son percibidas por los alumnos como instrumentos de discriminación que reflejan las relaciones de poder al interior de la escuela. Cerda y Toledo (2000) sostienen que para muchos estudiantes secundarios una educación centrada en la reflexión y la argumentación sería el mecanismo adecuado para superar la discriminación que producen los métodos autoritarios de enseñanza⁴.

¿Qué está pasando en nuestras escuelas? Es posible que Chile siga siendo un país básicamente autoritario, sobre todo en aquellos lugares donde las diferencias de poder entre los actores son evidentes, como ocurre en las escuelas. Lo curioso es que la situación se mantenga en la escuela pese a las evidencias existentes de que los métodos autoritarios no sólo contradicen los valores democráticos y las visiones humanistas de la educación y la sociedad que suelen inspirar a los propios docentes, sino que además son poco efectivos, porque los estudiantes son cada vez menos sumisos frente a las jerarquías y menos tolerantes con las decisiones sin fundamentación. ¿Por qué se mantiene entonces? Tal vez por la misma razón por la que los docentes piensan que enseñando a los alumnos formas pacíficas de resolver los conflictos y estableciendo normas consensuadas se podría terminar con la violencia en las escuelas: porque no saben cómo enfrentar el problema. ¿Acaso bastaría con organizar talleres? ¿Cuentan los docentes con las competencias necesarias?

⁴ Cerda, 2000, p. 106: “Ante el modelo coercitivo de educación, los mismos alumnos revelan un estilo más participativo, donde la relación profesor-alumno sea más igualitaria y el aprendizaje sea producto de un proceso reflexivo”

El programa INICIA, creado por el gobierno con el fin de obtener información valiosa para el mejoramiento de la formación inicial docente, entregó recientemente los resultados de su última medición. Participaron voluntariamente 43 instituciones y un total de 3.224 egresados de pedagogía en educación básica y pedagogía en educación parvularia. Se aplicaron tres pruebas: una de conocimientos disciplinares, otra de conocimientos pedagógicos y una tercera de habilidades de comunicación escrita. En la prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos, el promedio total de respuestas correctas fue el siguiente: comprensión del medio: 53%, matemáticas: 57%, lenguaje: 54%. En la prueba de habilidades de comunicación escrita, el 54% de los evaluados tuvo un desempeño aceptable y sólo un 1% un desempeño bueno o sobresaliente. Un resultado revelador es que entre las competencias más deficitarias está la capacidad de contraargumentación, con apenas un 15% de logro (tomando en cuenta sólo las mejores pruebas).

Mucho podemos decir sobre las estadísticas y otras formas de medición, pero parece que debemos reconocer un hecho. Los profesores están teniendo dificultades para manejar los conflictos y la violencia que se da en las escuelas, son agredidos por los alumnos con una frecuencia preocupante, y los egresados de educación parvularia y educación básica con suerte poseen el 50% de los conocimientos disciplinares y pedagógicos que necesitan para enseñar en los niveles que les corresponden, y los más capaces de entre ellos no saben contraargumentar. Podríamos preguntarnos qué hace un profesor(a) que no sabe contraargumentar cuando tiene que hacer frente a los cuestionamientos de un alumno(a).

Este hecho da que pensar. La falta de conocimientos disciplinares y la incapacidad para resolver conflictos mediante argumentos y contraargumentos, ¿no provoca una grave corrosión de la autoridad de profesores y profesoras? Y el alto porcentaje de agresiones sufridas por los profesores, ¿no es expresión de una pérdida de autoridad frente a los alumnos? La agresión es una de las formas más radicales de desconocimiento de la

autoridad y, como observó Hannah Arendt, la principal fuente de autoridad de un profesor es que, se mire por donde se mire, sabe más que sus alumnos (Cfr. Arendt, 1996b)⁵.

Lo grave de esta corrosión de la autoridad de los docentes es que no sólo representa un problema para la educación desde el punto de vista moral, sino también desde el punto de vista cognitivo. Así lo indican los resultados de múltiples investigaciones. McKinsey and Company Social Sector Office (2005), OECD (2004) y William Sanders (1996), todos ellos concuerdan en que la variable más significativa, más influyente, más necesaria en los aprendizajes de los estudiantes es el profesor.

Así es que nos enfrentamos a un complejo desafío si queremos mejorar la calidad de la educación: debemos reconstruir la autoridad pedagógica. Para conseguirlo, entre otras cosas más tangibles, a mi juicio es necesario reconceptualizar el rol docente considerando ante todo el contexto democrático en que se desenvuelven las escuelas. La democracia constituye hoy el escenario en que ha de validarse toda autoridad, también la autoridad pedagógica. Si la escuela y los profesores no reconocen los valores democráticos, los estudiantes no reconocerán la autoridad del profesor y será imposible generar condiciones adecuadas de aprendizaje. De modo que no hay alternativa: es necesario restablecer la autoridad del profesor.

¿Hace falta para esto una reflexión filosófica? ¿No bastará con una adecuada capacitación de los docentes en las áreas deficitarias descubiertas por el programa INICIA? Pienso que no, por tres razones. Primero, ya que el foco de atención está puesto en la autoridad del profesor(a), antes que nada debemos clarificar en qué consiste en general la autoridad. Segundo, si estamos de acuerdo en que la autoridad pedagógica vive una crisis en un contexto en que las personas se vuelven cada vez más concientes de sus derechos, exigen cada vez más explicaciones de las aseveraciones y normas, y buscan cada vez más espacios de libertad y de participación en la toma de decisiones (el contexto democrático en

⁵ Más adelante abordaré la cuestión de qué es lo que debe saber un profesor hoy.

amplio sentido), entonces la pregunta por las fuentes de la autoridad pedagógica en un contexto democrático se torna central. Tercero, estoy convencida de que difícilmente se podrá modificar las prácticas de los(las) docentes mediante estrategias concretas sin analizar previamente sus creencias profundas sobre el rol, la fuente, el alcance y los límites de su autoridad, es decir, sin una modificación de las concepciones previas de las que extraen razones para justificar su autoridad en forma pública.

Es un lugar común decir que la filosofía consiste en análisis conceptual. Lo difícil es identificar y aislar el tipo de conceptos cuyo análisis le compete. Desde Locke, la opinión dominante es que se trata de los conceptos esenciales para el entendimiento humano de normas, acciones y eventos. Fuera de esta caracterización general, no hay acuerdo sobre cómo distinguirlos de los demás conceptos (lógicos y empíricos). Se han señalado (o inventado) diversas propiedades distintivas. Kant destacó su papel de condiciones de posibilidad de los juicios sintéticos *a priori*; Heidegger los caracterizó como los conceptos implícitos en nuestra precomprensión del ser; los filósofos analíticos vuelven a destacar la propiedad epistémica de lo *a priori*, pero suelen negar que sea sintética. En este trabajo, no tomo partido por ninguna concepción particular del análisis filosófico. Para mis fines, basta con advertir que el concepto de autoridad pedagógica involucra una serie de conceptos esenciales del entendimiento humano (verdad, saber, justificación, norma moral, veracidad, etc.) que en el presente contexto no es necesario caracterizar desde el punto de vista metafilosófico.

En resumidas cuentas, el enfoque filosófico es indispensable porque necesitamos un análisis del concepto mismo de autoridad y de las fuentes conceptuales de la autoridad pedagógica en un contexto democrático, para explicitar la precomprensión de la que provienen las tradicionales justificaciones y prácticas que ya no logran mantener la autoridad del profesor(a), y abrir paso a justificaciones y prácticas más eficaces.

Hipótesis de trabajo

Mi primera hipótesis de trabajo es que la autoridad pedagógica es el reverso de una de las formas más elementales de reconocimiento práctico: la obediencia voluntaria. Mi segunda hipótesis es que la obediencia voluntaria no se da, por así decir, en el aire, sino que está influida por los contextos en que se produce⁶. Esto se ve muy claramente en el caso de la legitimidad política.

Hoy en día el criterio para evaluar la legitimidad del Estado es el respeto a los derechos humanos: todo Estado que viola los derechos humanos es considerado ilegítimo. “Ilegítimo” significa tanto como “forzado”, “impuesto” a los ciudadanos contra su voluntad. En épocas anteriores, cuando los gobiernos y demás instituciones del Estado justificaban su autoridad sobre los súbditos derivándola de la fuente de todo poder (dioses, Dios) o del objetivo capital del Estado (la prosperidad de la nación, la purificación de la raza), la lealtad de los súbditos sólo estaba garantizada mientras creyeran las narraciones religiosas o históricas que les daban a los dioses o al objetivo del Estado el estatus de fuentes de legitimidad. Cuando las narraciones religiosas o históricas pierden credibilidad, es decir, una vez descartadas como razones públicas para legitimar el poder y la decisión políticas, parece que sólo pueden ocupar su lugar los intereses fundamentales de los individuos: la voluntad popular⁷. Los derechos humanos representan esa voluntad y, en consecuencia, los juicios de legitimidad varían en la medida en que varía la concepción de estos derechos. La polémica de los gobiernos islámicos contra la Declaración Universal de Derechos Humanos puede servir de ejemplo⁸. Desde hace tiempo rechazan su pretensión de universalidad, le reconocen sólo una validez local, porque la Declaración introduciría “prejuicios” occidentales en el concepto de derechos humanos, especialmente en lo que

⁶ De modo que los cambios contextuales modifican las condiciones de la obediencia voluntaria y, por consiguiente, las formas de autoridad.

⁷ Tugendhat ha desarrollado esta idea en varias publicaciones sobre la justificación de normas morales y de instituciones políticas. Véase, por ejemplo, *Lecciones de Ética*, lección 1.

⁸ Otro ejemplo son las denuncias de parcialidad de la concepción occidental de los derechos humanos hechas por las dictaduras del sudeste asiático.

concierno a la igualdad de derechos de la mujer y la neutralidad valorativa del Estado. Para dejar bien claro este punto, antes de la Convención Mundial sobre Derechos Humanos de Viena (1993), donde se iba a debatir sobre los derechos humanos de las mujeres, 45 ministros de relaciones exteriores se reunieron en El Cairo y promulgaron la Declaración de Derechos Humanos en el Islam (1990), que ofrece una interpretación de los derechos humanos compatible con la Sharía Islámica. Algo así es posible en países en que la narración religiosa todavía es fuente de razones públicas. En Occidente, en cambio, desde que existe una separación formal entre Estado y religión, ya no se puede justificar una carta de derechos con conceptos religiosos⁹.

Limitación del tema y factibilidad del trabajo

Con esto no quiero decir que el contexto de la autoridad pedagógica (o política) se reduzca a los elementos conceptuales que condicionan la obediencia voluntaria. Las condiciones de la obediencia voluntaria son sin duda tanto conceptuales como materiales (infraestructura, material didáctico, diseño del aula, cantidad de alumnos por sala, etc.). Pero aquí no me ocupo de las condiciones materiales ni de su relación con las condiciones conceptuales. El objetivo de mi trabajo es identificar los cambios *conceptuales* que habría que hacer para reconstruir la autoridad de los profesores frente a los alumnos en un contexto democrático.

Podría preguntarse si el propósito de realizar un trabajo filosófico que tenga consecuencias prácticas resulta factible. La respuesta parece ser: depende de los conceptos

⁹ Esta separación, exigida por muchos desde las guerras de religión del siglo XVII y las cartas sobre la tolerancia de Locke, obligó a la Iglesia en el siglo XIX a cambiar la justificación tradicional de su condena del aborto temprano por una justificación admisible en un Estado laico. La justificación tradicional era que el aborto, al igual que la masturbación y la anticoncepción, atenta contra el poder creativo de Dios. Desde mediados del siglo XIX, la justificación es que el feto es una persona desde el momento de la concepción y que toda persona tiene derecho a la vida. Ronald Dworkin comenta al respecto: “En una cultura política que insiste en justificaciones laicas de su derecho penal, el argumento de carácter autónomo según el cual el aborto temprano es pecado porque cualquier aborto insulta y frustra el poder creativo de Dios es una razón para criminalizar el aborto que no puede tenerse en cuenta” (*El dominio de la vida*. Barcelona: Ariel 1998, pág. 63).

analizados. En este caso, resulta factible porque los elementos conceptuales del contexto democrático que condicionan la obediencia voluntaria y, en consecuencia, las formas justificables de autoridad son *valores* y, en general, la función de los valores es orientar la formación de normas y, por ende, la acción¹⁰. Así es que, en último término, mi análisis de las condiciones conceptuales de la autoridad pedagógica en un contexto democrático es normativo. En otras palabras, mi interpretación de los valores democráticos que condicionan la obediencia voluntaria representa para los actores de la comunidad educativa el mismo papel que representan las razones públicas para los ciudadanos: permite identificar normas para justificar la autoridad y establecer sus límites. Estas mismas normas permiten evaluar las políticas públicas que afectan directa e indirectamente la autoridad de los profesores en la escuela. Además permiten proyectar los lineamientos generales de una formación de profesores comprometidos con la democracia. Hasta aquí llega mi empeño. Pues no propongo estrategias concretas para la formación de profesores. O sea, no me ocupo ni de los factores psicológicos ni de los factores didácticos que involucra esta tarea.

Estructura del trabajo

El trabajo se divide en cuatro capítulos. En cada uno, sostengo una tesis que se integra con las demás en el cuarto, donde expongo los lineamientos generales para reconstruir la autoridad pedagógica en un contexto democrático.

En el primer capítulo, *Democracia y educación*, sostengo que hay dos tipos de valores importantes para una educación democrática: los *valores morales* de libertad e igualdad, y los *valores epistémicos* de veracidad, racionalidad (entendida como disposición abierta a la justificación) y actitud crítica. Sostengo además que ambos tipos de valores constituyen los pilares de la autoridad pedagógica (que tiene una dimensión moral y otra

¹⁰ Por otra parte, hay buenas razones para sostener que cualquier creencia puede tener consecuencias prácticas. La teoría causal de la acción que, *grosso modo*, afirma que las acciones son eventos causados por creencias y deseos, es una de esas razones.

epistémica), los criterios para fijar sus límites y la vara para evaluar las políticas públicas que le conciernen.

En el segundo capítulo, *Crisis de la autoridad pedagógica tradicional*, planteo que el concepto tradicional de autoridad pedagógica no se puede justificar en un contexto democrático. Muestro por qué la autoridad pedagógica tradicional se derrumba en un contexto democrático y cuáles son los factores que la deslegitiman. La lección que saco de este análisis es que la crisis de la autoridad pedagógica tradicional no es fruto del azar, sino que es consecuencia de la expansión y fortalecimiento de los valores democráticos, de manera que tenemos buenas razones para alegrarnos más que para lamentar su caída.

En el tercer capítulo, *Noción de autoridad*, sostengo que el análisis filosófico del concepto de autoridad conduce a una reflexión sobre sus componentes normativos y que esta reflexión constituye la base de la reconstrucción de una autoridad pedagógica justificable en un contexto democrático.

El capítulo cuarto elabora con estos hilos el tejido normativo fundamental de la autoridad pedagógica en un contexto democrático.

CAPÍTULO I

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Una de las tesis centrales de la totalidad de este trabajo consiste en sostener que la autoridad pedagógica en una sociedad democrática requiere asumir los valores de ésta, ya que tales valores operan como principios de acción en la escuela y como horizonte de legitimidad. En esta calidad, los valores y principios democráticos cumplen una doble función. Por una parte, servir de guía para evaluar y proyectar las políticas y lineamientos existentes en el ámbito educativo. Por otra, orientar la determinación del alcance y los límites de lo que puede ser en un contexto no autoritario. Los valores democráticos básicos que entran en juego en estas tareas son los valores morales de igualdad y libertad y los valores epistémicos de veracidad, justificación y actitud crítica. La relación entre los valores morales y los epistémicos es instrumental. La realización de una democracia que toma en serio los valores de igualdad y libertad requiere de la extensión a la ciudadanía de las virtudes dianoéticas que corresponden a los valores epistémicos y que en la historia de nuestra cultura han sido especialmente cultivadas en las comunidades científicas.

En este capítulo se presenta en parte la conflictiva relación entre educación y democracia, se caracteriza la democracia de manera general en vistas a sus valores y ciertos procedimientos muy generales, los que se expresan de manera específica en propuestas de educación democrática y que pueden ser usados como fuente de legitimidad y criterios de evaluación y proyección de políticas públicas. La idea no es realizar una denuncia de lo que no se ha hecho o mostrar ‘la mentira’ de las políticas y medidas llevadas a cabo, como dice Ranciere, sino verificar la igualdad y la libertad democrática de nuestras políticas educativas con la perspectiva de avanzar y proyectar nuevas.

Además, no se pretende en lo más mínimo restringir la visión a una idea específica de democracia, aunque naturalmente algunos modelos calzan mejor que otros para los fines

que persigo, pues lo que interesa es relevar las características más generales posibles que debiese tener una democracia para ser considerada fuente de legitimidad y criterio de evaluación y proyección de políticas públicas, porque reducir la concepción del contexto democrático que debiese tener una educación democrática y una autoridad pedagógica para que sean legítimas, es casi lo mismo que decir que una educación democrática y una autoridad pedagógica (democrática) no son posibles sin antes modificar por completo el sistema de relaciones sociales. De hecho, parto de la idea que desde la educación sí pueden realizarse cambios significativos y que para avanzar necesitamos algunas condiciones importantes, pero generales y comunes a la mayoría de las democracias. Este capítulo consiste entonces fundamentalmente en la búsqueda y presentación de tales condiciones valóricas y procedimentales generales, en la presentación de su traducción en propuestas de educación democrática y en la evaluación de políticas educativas a partir de ellas, con el fin de abrir perspectivas futuras.

En síntesis, en la primera sección se aborda *grosso modo* algunas ideas y valores generales de la democracia, y sus vinculaciones con la educación (I). Luego se define los aspectos esenciales de la educación democrática y algunas variantes según el énfasis puesto en los valores morales de igualdad y libertad. Se distingue entre educación democrática y socialización política. También se entregan criterios diferenciadores entre educación democrática y otros tipos de educación como el de las escuelas progresistas (II). Finalmente, se analiza políticas ministeriales, planes y programas curriculares, para visualizar la situación actual de Chile en materia de educación democrática, con lo que se efectúa aquello que se quiere mostrar, a saber: que es posible que los valores democráticos sirvan de criterio de evaluación y proyección de políticas que constituye, en último término, el significado de asumir los valores democráticos como contexto (III).

I. LA DEMOCRACIA COMO CONTEXTO

i. Los valores democráticos y la legitimación de la autoridad política

La modernidad cultural se basa en la supresión de cualquier principio coercitivo central que pretenda dar sentido a la vida individual y social. La democracia surge cuando a la remoción de estos principios sigue una situación social en que los ideales morales de igualdad y libertad se vuelven políticamente relevantes (Cfr. Touraine, 2006). Cuando Dios o la tradición desaparecen como factores determinantes del conjunto de la vida social, la regulación de las conductas queda en manos de individuos que crecientemente se ven a sí mismos como libres e iguales. Este proceso deja al descubierto y, en parte, posibilita la expresión de la pluralidad de intereses y perspectivas que caracteriza a la cultura moderna, cuyos principios fundamentales (y complementarios) son la creencia de individuos y grupos en que ellos mismos forjan su destino y el reconocimiento del derecho de cada uno(a) a determinar la propia existencia. El demócrata reconoce y acepta además los conflictos insuperables de valores que conlleva la pluralidad de intereses y perspectivas, pero cree que es posible una vida en común basada en el diálogo y el debate o que no nos queda otra alternativa. Incluso los valores comunes de igualdad y libertad son materia de fuertes controversias, debido a que son valores abstractos que admiten diferentes interpretaciones, que pueden ser ponderados y jerarquizados de diferentes maneras y ser considerados aplicables en algunos ámbitos sociales y no en otros¹¹.

¹¹ Rawls, por ejemplo, pensaba que sus principios de justicia (una determinada interpretación de los valores de la revolución Francesa: igualdad, libertad y fraternidad) eran aplicables a la estructura básica de la sociedad (la constitución y las principales reglas del sistema social y económico), pero no necesariamente a otras instituciones como los clubes deportivos, las congregaciones religiosas o las universidades. Tenía dudas de si eran aplicables a los sistemas públicos de salud (véase al respecto “El derecho de gentes”, sección I), y diversas autoras feministas le han reprochado vacilaciones en cuanto a la pertinencia de aplicarlos a la institución social de la familia (véase la discusión que hace Martha Nussbaum de esta literatura crítica en “Rawls y el feminismo”). En este trabajo sostengo también, de modo implícito, que los principios básicos de la justicia política en una sociedad democrática son aplicables a las escuelas y los liceos.

En el ámbito político, estos valores conducen a un nuevo concepto de legitimación de la autoridad. El gobierno es legítimo si se sostiene sobre un pacto constitucional que determina las reglas de consenso y que cuenta con el consentimiento de los gobernados, suponiendo que puedan ser descritos como libres e iguales. Pues si se extiende la sospecha que el consentimiento no es libre y está de alguna manera (consciente o inconscientemente) forzado, la legitimación se vuelve dudosa.

ii. La democracia tomada en serio

Algunos miembros de la sociedad se sienten satisfechos con una buena organización de la dimensión jurídico-institucional de un régimen democrático, lo que se denomina democracia formal, sin embargo, en opinión de muchos, la democracia exige también una dimensión sociopolítica y cultural, con una opinión pública fuerte, libre, plural y crítica y una ciudadanía activa e informada. Esta línea de pensamiento culmina en la idea de que no hay democracia sin demócratas. Una democracia sin demócratas, una democracia meramente jurídico-institucional no sería la mejor expresión de los valores básicos de libertad e igualdad¹². En tal escenario, los gobernados vendrían a ser más bien súbditos que soberanos y fácilmente podrían ser instrumentalizados, lo que estaría en contradicción con el rasgo fundamental de la democracia tomada en serio: la legitimación y el control del poder político por parte de una ciudadanía soberana y libre constituida por iguales. Como

¹² Ronald Dworkin desarrolla la idea de una “búsqueda de la mejor interpretación de valores comunes” en *El dominio de la vida*, donde aborda la controversia entre los movimientos *proChoice* y *proLife* sobre el derecho constitucional a abortar de las mujeres estadounidenses, que en su opinión está desgarrando al país. Argumenta que mientras la controversia se plantee en términos de derechos, como un conflicto de prioridades entre el derecho del feto a la vida y el derecho de la madre al control de su propio cuerpo, es completamente irresoluble. Para abandonar este callejón sin salida, sería necesario encontrar un punto común de referencia, que interpele a ambos bandos. Dworkin propone a tal efecto uno de los valores básicos que comparten los ciudadanos de un Estado constitucional democrático: el respeto a las personas. Concentrando la atención en este valor, la controversia podría convertirse en una disputa acerca de la mejor forma de interpretarlo en este caso particular.

dice Rubio, una ‘democracia’ meramente formal puede convertir a los ciudadanos en meros clientes (1996, pp. 247-248).

Existen a su vez otras concepciones de la democracia política que en sí mismas integran ambas dimensiones. Es el caso de la propuesta de Carlos Ruiz cuando afirma: “Entiendo aquí por democracia política un sistema político caracterizado por la vigencia de un Estado de Derecho, las libertades civiles y políticas básicas (conciencia, expresión, asociación, etc.) separación de los poderes del Estado, autoridades (representativas) responsables y elegidas por sufragio universal en función del principio de soberanía popular, respecto a los derechos de las minorías y alternancia en el poder, derechos de ciudadanía no restringidos por criterios de clase, raza, cultura, sexo, etc.” (Ruiz, 1988, p. 268). Es claro que en la misma concepción de democracia política las dimensiones de una democracia formal y una cultura democrática no se encuentran escindidas, pues una democracia con estas características sería impensable sin un sostén cultural, vivo de personas que sustentan tal proyecto. Desde esta perspectiva, la falta de una cultura o *ethos* democrático sería el gran adversario de la democracia¹³. Sin una ciudadanía plenamente asumida, el régimen democrático no podría realizar ninguna concepción igualitaria de la justicia política, pero tampoco una de las virtudes más apreciadas de los regímenes políticos: la estabilidad. Y como el ciudadano no nace, sino que se hace, la educación de la ciudadanía es (o debería ser) central en las democracias reales.

¹³ Véase al respecto las interesantes reflexiones de Albrecht Wellmer en “Menschenrechte und Demokratie”. En este ensayo, Wellmer reconoce la imposibilidad de trascender en el proceso legislativo el momento decisionista que enfatizaba Carl Schmitt y critica la pretensión habermasiana de una deliberación política que subordina completamente la voluntad a la razón mediante la institucionalización de la razón comunicativa, pero escapa a la ruda política del equilibrio de poderes argumentando que el debate democrático no descansa tanto en principios pragmático-trascendentales de la comunicación cuanto en un *ethos* democrático que debe fomentarse si se desea evitar que las instituciones democrático-formales no sean más que la delgada y suave cáscara bajo la cual se ocultan relaciones irreductibles de fuerza.

Supongamos que la democracia se conciba ante todo como un procedimiento óptimo de selección de los más capacitados para asumir la conducción política de un pueblo, que legitima a los líderes políticos de modo que se convierten en una autoridad. Y supongamos, en segundo lugar, que se conciba al parlamento como el espacio principal del debate público, donde se revisa las políticas fiscales y se puede remover a los líderes en caso de un quiebre radical de confianza. Concebida de este modo político formal, sin hacer referencia a los valores morales fundamentales de igualdad y libertad ni a los valores epistémico-procedimentales de veracidad, justificación y actitud crítica, la democracia sería compatible con un sistema educativo destinado a formar dos castas de ciudadanos: una de gobernantes y otra de gobernados. Habría dos tipos de escuela con propósitos diversos, dados de antemano. El primero formaría líderes con suficiente poder de seducción como para gestionar eficazmente el consentimiento de la población. El segundo la capacitaría laboralmente, para proveer al país de la mano de obra necesaria para desarrollarse y crecer. Difícilmente le daríamos el nombre de democracia en sentido pleno y no restringido a un sistema como el así descrito. Pues exigimos de la democracia que encarne los valores de igualdad y libertad, lo que no resulta posible sin la construcción de una ciudadanía conformada por iguales con iguales libertades. A la luz de estos valores, una educación de castas se vuelve insostenible¹⁴.

¹⁴ Esta distinción se corresponde más o menos con la que hace Dworkin entre la concepción constitucional y la concepción mayoritarista de la democracia. La correspondencia es parcial porque lo que he llamado la democracia tomada en serio comparte el objetivo definitorio de la democracia según la concepción constitucional, pero no implica necesariamente un control de constitucionalidad de las leyes en organismos colegiados (tribunales) que no son de representación popular. El objetivo definitorio de la concepción constitucional de la democracia es “que las decisiones colectivas sean tomadas por instituciones políticas cuya estructura, composición y prácticas traten a todos los miembros de la comunidad como individuos, con igual consideración y respeto”. R. Dworkin, “La lectura moral y la premisa mayoritarista”. En: Harold Hongju y Ronald C. Slye (eds.), *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa 2004.

iii. Relación entre educación y democracia

El vínculo entre la democracia tomada en serio y la educación es, pues, muy estrecho. En un contexto en que no hay reconocimiento general de fuentes trascendentes de sentido (metafísicas o históricas) ni de líderes que pretenden captar el mensaje de lo ‘superior’, donde, por consiguiente, cobra vida una diversidad creciente de opiniones y perspectivas y se asientan los valores de igualdad y libertad (pues sin referencias trascendentes es difícil justificarles la desigualdad de derechos y oportunidades a los desfavorecidos) —las personas mismas pasan a ser la última instancia de legitimación y control de la autoridad política y la escuela la principal responsable de prepararlas para que puedan cumplir ese rol. La vida democrática requiere madurez individual (autonomía) y madurez cívica (participación). Las dos se complementan, por lo que la educación cívica va de la mano de la educación moral (Kohlberg & Turiel, 1978; Hersh, Paolitto, & Reimer, 1984). Niños y jóvenes deben aprender a encontrar su propio camino en un mundo que les ofrece variados modelos de vida y a entenderse con los que toman caminos diferentes. Y la escuela debería ser el lugar en que los individuos se encuentran con pares y con adultos diferentes a los de su entorno más cercano (al menos idealmente).

Pero no todos sostienen este punto de vista. Algunos piensan que las escuelas no hacen sino reproducir lo que ocurre en su entorno socio cultural y en este sentido, resultaría casi imposible conjugar en una sola frase educación y democracia como dice Bernstein (Cfr. Bernstein, 1988, p. 199). A mi juicio, las escuelas, en su mayoría, funcionan como instancias reproductoras, pero, pese a ello, poseen en sí mismas la posibilidad de no serlo, dependiendo de cuán concientes se realicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, del modo específico en que se trabajen los contenidos escolares y se estructure su convivencia.

La relación entre educación y democracia puede pensarse además desde diversas perspectivas y niveles. Asumiendo la perspectiva de una democracia tomada en serio y la

educación, voy a determinar algunos niveles desde los que puede tratarse la relación entre educación y democracia. El primer nivel de relación es el nivel macro, en él en base al derecho de igualdad, se garantiza la cobertura educacional de todos los miembros de la comunidad (e idealmente la calidad de los aprendizajes). Es la relación entre la educación y el Estado democrático. El segundo nivel posible de relación se basa en el derecho a la participación en la toma de decisiones, en este caso es la relación entre los sujetos y la institución que educa. El tercer nivel de relación se vincula con el derecho a ser incluido en la comunidad en todos los ámbitos, es el nivel de relación entre los sujetos y la comunidad educativa. El último nivel refiere a la relación entre los estudiantes y los docentes, es el nivel individual en que deben respetarse los valores de libertad e igualdad y desarrollar especialmente los valores epistémicos de veracidad, justificación y actitud crítica. En lo que viene voy a ocuparme de la reflexión en torno a todos los niveles, pero con especial énfasis en el segundo y tercero.

II. LA EDUCACION DEMOCRATICA

i. Objetivos fundamentales de la educación democrática

Si asumimos que la democracia tomada en serio exige una educación que forme ciudadanos capaces de estabilizarla y perpetuarla, el siguiente paso es definir en qué consiste. John Dewey, padre de la idea de educación democrática, afirma en *Democracia y Educación* que en una democracia¹⁵ la educación debe cumplir dos requisitos fundamentales¹⁶. Primero, debe fomentar en los individuos un interés personal en las relaciones sociales y en el control social. Segundo, debe formar hábitos espirituales que

¹⁵ Dewey caracteriza una sociedad democrática como aquella que “facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada” (Dewey, 1916, 1998, p. 91).

¹⁶ Quizá el respeto que sentía Dewey por la diversidad y la consciencia que tenía de la gran variedad de escuelas, personas, actores e intereses existentes lo llevó a plantear las características de la educación democrática en términos de requerimientos básicos. Los requerimientos establecen estándares mínimos que todas las escuelas democráticas debieran satisfacer, pero al mismo tiempo dejan abierta la posibilidad de interpretaciones, aplicaciones e intervenciones diversas.

hagan posible la realización de cambios sociales sin producir desorden (Cfr. Dewey, 1916, p. 91). Cuando hoy en día se habla del ideal de una educación democrática, se piensa en tres grandes propósitos que se desprenden de estos requisitos: 1) generar un interés personal por parte de los estudiantes en las relaciones sociales para que deseen alcanzar metas comunes superando diferencias de diversa índole, 2) levantar y mantener un control social basado en la persecución y el logro de tales metas y 3) desarrollar las habilidades intelectuales, morales y prácticas necesarias para llegar a acuerdos mediante procedimientos racionales sobre la base del respeto a las personas.

Así, pues, la educación democrática que incorpora los valores morales básicos de igualdad y libertad tiene como núcleos centrales: intereses compartidos, libertad en la interacción (de todos y todas) y participación social. Desde el punto de vista procedimental, los valores epistémicos que como mínimo se requieren para la viabilidad práctica de una educación democrática son veracidad, en el sentido de honestidad intelectual y disposición a reconocer errores; justificación, como capacidad de argumentar y contraargumentar en un diálogo racional pacífico, renunciando a la violencia como método de resolución de conflictos; y actitud crítica, entendida como el mantenerse atento a los procesos, los procedimientos y sus consecuencias, y el guardar consciencia de ellos en vistas a proteger los valores básicos comunes de igualdad y libertad y garantizar la realización de intereses y el logro de metas comunes.

En las escuelas democráticas, se aprende (o debe aprenderse), como contenido conceptual explícito, en qué consiste la democracia en términos políticos, qué forma de democracia es la que hay en el país en que se vive, cuáles son las formas específicas de organización y legitimación del poder en democracia, etc. También se aprende (o debe aprenderse) cuáles son las condiciones de las que depende la democracia o, lo que es igual, los fundamentos de la forma democrática de vida. Por lo general, esto último se aprende de manera menos explícita, menos consciente y muchas veces menos intencionada. Probablemente, al menos por dos razones. La primera es que se intenta enseñar en las

escuelas la ‘forma de vida democrática’ justamente como forma de vida, como modo de resolver tensiones, conflictos, de constituir equipos, legitimar decisiones, etc. La forma democrática de vida es el piso de las relaciones y se vuelve poco sobre ella, no es tematizada ni hecha objeto de discusión explícita. En segundo lugar, las instituciones educativas están conformadas por un gran número de actores con alto porcentaje de movilidad (cambios de escuela por cambio de residencia, cambios de profesores y profesoras, de dirección, etc.), lo que hace difícil comunicar a los nuevos la razón de las decisiones fundamentales y el modo en que se tomaron sin agotar a los antiguos con el tema. La tendencia es a dar por consabida la forma de vida democrática por la que se ha optado y a operar en base a ella sin la alerta que se requeriría sobre las razones que la sustentan. Según Beane, justamente estas condiciones y su expresión en el ámbito educativo debiesen ser preocupación central de las escuelas democráticas porque, para que las personas alcancen y mantengan una forma de vida democrática, han de tener oportunidades de aprender lo que esta forma de vida significa y cómo se puede practicar en concreto y activamente (Cfr. Apple & Beane, 1997, p. 21).

Entre las condiciones para hacer la experiencia de una forma de vida democrática en las escuelas, Beane nombra las siguientes:

1. Libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, para que las personas estén informadas al máximo.
2. Fe en la capacidad individual y colectiva de crear posibilidades de resolver problemas.
3. Uso de la reflexión crítica y del análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. Preocupación por el bienestar de otros y por el bien común.
5. Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Comprensión de que la democracia no es tanto un ‘ideal’ que se debe perseguir, como un conjunto ‘idealizado’ de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.

7. Organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática (Apple & Beane, 1997, p. 21).

Una escuela que respete estas condiciones dota a los estudiantes con las cualidades que según John Dewey deben caracterizar la educación en una sociedad democrática: interés común, capacidad crítica para ejercer control social y desarrollo de habilidades para llevar a cabo metas colectivas. El único factor que Dewey no señala explícitamente es el respeto a las minorías. Sin embargo, es una consecuencia práctica importante del seguimiento del principio de igualdad y, por ende, del respeto a cada persona.

ii. Objeciones a la educación democrática

Existen diversas objeciones al proyecto de introducir los valores democráticos como principios de acción en la escuela. Algunos creen que la democracia es un derecho exclusivo de los adultos y que no tiene que ver con los jóvenes y menos con los niños. Otros piensan que es un régimen político que no puede funcionar en las escuelas debido al papel central que juega en él el consentimiento informado y que dadas las diferencias de poder entre profesores, directivos y estudiantes, la democratización de las escuelas llevaría a una mera 'gestión del consentimiento'. La aspiración a una vivencia de la democracia en las escuelas sería ilusoria y, más encima, nociva, ya que los estudiantes se acostumbrarían a pensar que la participación democrática consiste en aprobar o rechazar decisiones tomadas de antemano. Otros sólo aprueban que se enseñe teóricamente en las escuelas y liceos, como un contenido conceptual del currículum, qué es la democracia y cómo se llega a ella.

La posición que defiende sostiene, en cambio, que el logro de una plena democracia es imposible mientras los futuros ciudadanos y ciudadanas no pasen en las escuelas por la experiencia de una forma de vida inspirada en los valores fundamentales de igualdad y libertad. Existen a su vez diversos argumentos que apoyan esta posición desde perspectivas ligeramente diversas y que a continuación se detallan.

iii. Argumentos para democratizar la escuela

Los principales argumentos para democratizar la escuela son cuatro. Las diferencias entre ellos son más bien de énfasis en una visión de la democracia, unos más completos que otros, pero ninguno de ellos contradice o se opone a alguno de los argumentos. Acabamos de ver el primero: que no hay democracia sin demócratas y que los demócratas no nacen sino que se hacen, se forman.

El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, sostiene que ni las democracias ni menos los demócratas surgen por casualidad, que son producto de luchas y conquistas intencionadas y que las escuelas y liceos son lugares privilegiados en cuanto a posibilidades de intervención intencionada en la mentalidad y formas de relación entre las personas, lo que exige su democratización. Desde este punto de vista, la escuela se diferencia por su carácter intencionado e intencionable a determinadas metas sociales consideradas valiosas, que la hace muy diferente del grupo de amigos, del equipo de juegos del barrio, de la familia, etc.

El tercer argumento considera las escuelas y liceos como lugares privilegiados de educación ciudadana por tres razones. En primer lugar, porque es donde más tiempo pasan niños y jóvenes entre las edades definitivas de los 5 ó 6 hasta los 18 años. En segundo lugar, porque es donde niños y jóvenes se encuentran con personas diversas en edad e intereses que no tienen la cohesión afectiva y motivacional de las familias. En tercer lugar, porque las instituciones educativas primarias y secundarias pueden ser vistas como ‘comunidades en miniatura’ o, como dijo Dewey, como ‘sociedades embrionales’, puesto que necesitan metas y acuerdos comunes dada la diversidad de perspectivas y la facilidad con que pueden producirse conflictos de intereses entre sus miembros¹⁷.

¹⁷ Línea que sigue en parte la reforma educacional en la definición del Consejo de curso, el cual se define como “un tiempo y un lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento aludidas. Se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso,

Por último, un argumento fuerte que sostiene que es un deber moral de la sociedad formar a las futuras generaciones en los valores y modos de vida y gobierno que considera mejores para la vida social, lo que implica hacer de niños y jóvenes miembros participativos y no pasivos de la comunidad política, que juegan un rol en el espacio público.

Dado el carácter complementario de cada uno de los argumentos, es difícil excluir o adherir sólo a alguno. Quizás el más problemático sea el último, por el hecho de plantear como un deber moral la democratización de las escuelas y liceos, pues ello también podría entenderse de un modo estrictamente instrumental, orientado a la sustentación y estabilidad de la democracia y no necesariamente con un matiz moral. Por el momento, quiero sólo destacar que, de acuerdo a esta tesis que se desarrolla en este trabajo, existiría un quinto argumento que consistiría en afirmar que es necesario democratizar las escuelas y liceos si queremos reconstruir bajo cimientos fuertes una autoridad pedagógica legítima.

iv. Líneas de trabajo y principios normativos generales de acción

Partiendo de la base de que asumimos la necesidad de incorporar en la educación los requerimientos de una sociedad democrática, la pregunta siguiente es dónde concentrar los esfuerzos para dar vida a la democracia en las escuelas y en los liceos. Se señala, por lo general, dos líneas de trabajo. Una consiste en crear las estructuras, procedimientos y normativas necesarias para configurar una forma de vida democrática en la escuela; la otra en diseñar un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes (Cfr. por ejemplo, Apple & Beane, 1997, p. 24).

constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extra – escolares, que beneficien el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas. Entre ellas, las de: trabajar en forma cooperativa en proyectos propios y de servicio a otros, hacerse responsable, como miembro del grupo, de acciones y decisiones tomadas en conjunto; aprender a reconocer, analizar y tratar prácticas y conductas discriminatorias en forma acorde con el valor del respeto por el otro; manejar conflictos en forma constructiva y alcanzar acuerdos; participar efectivamente como ciudadanos responsables en una sociedad democrática” (MINEDUC, 2005, p. 26).

Desde la perspectiva de la primera línea de trabajo, la *creación de estructuras, procedimientos y normativas democráticas* en las escuelas y liceos, destacan cuatro principios normativos generales que derivan de los valores básicos de igualdad y libertad y de los valores epistémico-procedimentales de veracidad, justificación y pensamiento crítico. Dado que el consentimiento de las personas gobernadas es un aspecto central en toda democracia, el primer principio normativo general es que todos los afectados por las decisiones de la escuela, incluidos los asuntos de gobierno y las políticas del establecimiento, tienen derecho a participar en la toma de decisiones: estudiantes, padres-madres y apoderados, profesores(as), directivos, funcionarios(as), diversos miembros de la comunidad escolar, comités escolares, consejos escolares, etc. El segundo principio es que los que participan en la toma de decisiones, en los casos en que se requiere de representantes, deben tomar en cuenta la representatividad efectiva de la diversidad existente en la comunidad: diversidad étnica, cultural, étnica, de género, de nivel económico, de aspiraciones y capacidades (Cfr. Apple & Beane, 1997, p. 26). El tercer principio es que ninguna estructura, procedimiento o normativa debe perder de vista los fines compartidos que se expresan en el Proyecto Educativo Institucional construido por todos. El cuarto principio es que los creadores de estructuras, procedimientos y normativas deben procurar que las experiencias democráticas sean vividas por toda la comunidad. Para ello deben tener especialmente en cuenta la facilidad con que las fuentes de desigualdad existentes fuera de la escuela se manifiestan en ella, advertir los prejuicios que operan en los actores y tratarlos de alguna manera.

Desde la perspectiva de la línea de trabajo que consiste en *crear un currículum que permita hacer experiencias democráticas a niños y jóvenes*, destacan otros seis principios normativos generales. En primer lugar, se debe permitir la participación democrática en la toma de decisiones sobre priorizaciones del currículum y especialmente sobre los métodos para trabajar aquellos contenidos que pueden producir experiencias más significativas de cooperación y colaboración en torno a metas comunes. Esto implica que deben integrarse

las preguntas y preocupaciones de los jóvenes de un modo que posibilite la superación de la actitud de consumidores de conocimiento para convertirse en ‘fabricantes de significado’ (Cfr. Apple & Beane, 1997, p. 34). En segundo lugar, debe procurarse que las experiencias y contenidos del currículum guarden relación con la comunidad exterior a la escuela, de tal modo de vincularse con el medio. En tercer lugar, se debe prestar atención al currículum oculto en la elección de metodologías y estrategias didácticas. En cuarto lugar, el currículum debe contener una diversidad de puntos de vista sobre los mismos asuntos y se debe lograr que los alumnos escuchen con respeto opiniones divergentes. En quinto lugar, respecto a la didáctica del contenido, cuatro preguntas deben plantearse recurrentemente, como proponen Apple y Beane. ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo habrá dicho? ¿Por qué deberíamos creerlo o qué lo justifica? Y, por último, ¿quién se beneficia de que lo creamos y nos guíemos por ello? (Apple & Beane, 1997, p. 31). En sexto lugar, debe imperar la perspectiva de que ningún individuo o grupo puede reclamar exclusividad respecto a un conocimiento o significado.

v. El espíritu de los principios

La escuela o liceo que aspira a producir vivencias democráticas se caracteriza por el compromiso de todos los actores involucrados con los diez principios de acción recién presentados. Sin embargo, el concepto de educación democrática, al igual que el concepto de democracia, ha sido interpretado de diversas maneras, lo que introduce cierta ambigüedad. Por más que los principios normativos generales de acción institucional y curricular, los propósitos, criterios de justificación de medidas pedagógicas y métodos de enseñanza y aprendizaje sean comunes a las escuelas democráticas, el concepto varía según el sentido y la jerarquía que se atribuye a sus valores básicos. En todo caso, la diversidad de interpretaciones cede el puesto a la cofusión cuando se identifica escuelas como democráticas sin traer a colación estos valores. Por ejemplo, muchas personas confunden las llamadas escuelas progresistas y las escuelas democráticas. Observan en un establecimiento ciertas prácticas y lineamientos generales que se encuentran a menudo en

escuelas Waldorf, Montessori o Humanistas, con currículos centrados en la persona, metodología *high scope*, etc.—, y concluyen que están en una escuela democrática. Para hacer la distinción, es necesario tener presente el espíritu (los valores básicos) de la educación democrática y observar ante todo los propósitos del establecimiento, la justificación de las medidas pedagógicas y los procedimientos empleados.

El propósito de una escuela democrática va mucho más allá de mejorar el clima escolar y fortalecer la autoestima, la autonomía o las potencialidades de los alumnos. Consiste en disminuir las desigualdades sociales que se manifiestan en ella, suprimiendo las condiciones que las crean. La justificación de medidas pedagógicas apunta siempre al logro de mayor justicia y de un acceso más equitativo a los bienes culturales. Por ejemplo, según diversas investigaciones, el agrupamiento heterogéneo en la sala de clases puede contribuir al mejoramiento del rendimiento académico y al desarrollo de habilidades sociales de trato. Las escuelas democráticas toman en cuenta estos datos, pero la cuestión decisiva a la hora de justificar tal práctica es la medida en que contribuye a dar acceso equitativo a los bienes culturales (Cfr. Apple & Beane, 1997, p.28). En cuanto a los procedimientos y la justificación de metas comunes y autoridad, éstos deben hacer posible que cualquier miembro de la comunidad educativa esté en condiciones de decir “las prácticas educativas, las políticas y las autoridades de nuestra escuela son las que colectiva y conscientemente hemos acordado”. En otras palabras, lo que está en juego es la reproducción consciente de lo que ocurre en el presente y en el futuro de la escuela o liceo bajo la determinación colectiva (Cfr. Gutmann, Educación democrática, 1993, p. 87).

vi. Variantes de la educación democrática

Las escuelas democráticas se distinguen entre sí según la interpretación y ponderación que hacen de los valores básicos. Una escuela que ponga especial énfasis en la igualdad o que considere las desigualdades como fuente central de conflictos, dará prioridad a la participación de todos y todas y se asegurará de que los grupos de interés

estén representados en la toma de decisiones, fomentará la toma de consciencia de la diversidad existente en los grupos y dedicará mayor tiempo a planear estrategias de integración de los actores y de fortalecimiento de su autoestima. Es lo que intenta hacer el Programa de formación de profesores STEP¹⁸ de la Universidad de Stanford, que tiene el propósito declarado de formar profesores democráticos para responder al desafío que representan en California escuelas con un número considerable de hijos de hispanohablantes que sufren discriminación y no son vistos como iguales en la sociedad. La equidad en el acceso a los aprendizajes en contextos heterogéneos y la igualdad de oportunidades para niños y niñas de diversos grupos son los objetivos centrales de la formación de estos profesores¹⁹.

Una escuela que enfatice la libertad, ya sea porque estima que la libertad tiene prioridad sobre la igualdad o porque cree que beneficia más a la democracia, o porque la ve como el problema mayor que debe enfrentar la escuela, etc., pondrá en el centro de sus preocupaciones valores y virtudes liberales como la veracidad, la no violencia, la tolerancia religiosa, el respeto mutuo entre los que tienen diferencias razonables de opinión, la capacidad de deliberar y, por ende, de participar en la reproducción social consciente. Es la línea en que se encuentra Emy Gutmann, quien llama especialmente la atención sobre la importancia de las libertades individuales y colectivas para la autodeterminación.

Desde esta perspectiva, una sociedad democrática es aquella que se reproduce conscientemente gracias a la participación de todos sus miembros. Una educación coherente con esta visión debe elevar el nivel de reflexión prudencial de los estudiantes, cultivando las cualidades de carácter y las habilidades intelectuales necesarias para escoger racionalmente entre modos de vida diversos. Cruciales en este proceso serían la ausencia de represión y discriminación. No se debería restringir la reflexión racional sobre modos de

¹⁸ STEP Stanford Teacher Education Program.

¹⁹ Cfr. [http:// www.stanford.edu](http://www.stanford.edu) o los siguientes artículos: Cohen & Lotan, Equity in Heterogeneous Classrooms, 2004; Cohen & Lotan, Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom, 1995; Lotan, 2006.

vida diferentes ni discriminar *a priori* ningún tipo de vida. La no discriminación viene a ser la dimensión distributiva del principio de no represión, que opera a nivel individual (Cfr. Gutmann, *Educación democrática*, 1993, p. 87). Además, con el apoyo de los gobiernos, profesores y profesoras deberían hacer de los estudiantes ciudadanos que puedan participar en la deliberación política. La capacitación consistiría en habituarlos a justificar sus compromisos personales y sus convicciones sociales y políticas y a revisarlas o abandonarlas cuando no pasen la prueba. En relación con este objetivo, los principios de no discriminación y no represión no serían meramente negativos. Serían también criterios positivos de legitimación de autoridades de las que se exige ante todo que sean capaces de guiar procesos públicos de deliberación y toma de decisiones (Cfr. Gutmann, *Educación democrática*, 1993, p. 95).

Según Gutmann, la característica distintiva de la educación democrática que enfatiza la libertad es una disposición positiva a aceptar las tensiones entre la autodeterminación individual y la autodeterminación colectiva que se basa en principios y no es simplemente pragmática. Tales principios son la valoración de la diversidad y de la coexistencia aunque existan diferencias irreconciliables. Lo peor sería negar los desacuerdos o querer alcanzar acuerdos de manera superficial y ficticia (Cfr. Gutmann, *Educación democrática*, 1993, p. 96). El que asume radicalmente la diversidad debe estar dispuesto a tolerar los desacuerdos en las relaciones. Hacer esto sin renunciar a la participación en procesos colectivos de deliberación y toma de decisiones, colabora a la construcción de una comunidad en que sus miembros no se amalgaman con los otros ni se encierran en sí mismos.

vii. Educación democrática y socialización política

Estas y otras interpretaciones de lo que debiera ser una educación democrática convergen, en todo caso, en los principios normativos generales de acción institucional y curricular y en los criterios de justificación de medidas pedagógicas y de legitimación de la autoridad (más arriba IIiv.) que derivan de los objetivos fundamentales de la educación

democrática (véase Iii.). Estos principios y criterios no sólo permiten diferenciar la educación democrática de la llamada educación progresista (véase Iiv.), sino también de la socialización política. Hacer esta distinción es importante para evitar ambigüedades y confusiones.

Los términos en que Amy Gutmann define el objetivo fundamental de la educación democrática son útiles para esclarecer la distinción. El objetivo fundamental de la educación democrática es la reproducción social consciente; el de la socialización política, en cambio, la reproducción social inconsciente (Gutmann, 1987, p. 17). La educación democrática no pretende simplemente “transmitir los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento a los ciudadanos” (Gutmann, 1987, p. 17). La transmisión de valores a las nuevas generaciones sin reflexión es un distintivo de la educación conservadora. La educación democrática desea formar ciudadanos que participen conscientemente en la construcción de su historia y su futuro.

Podría objetarse que la educación democrática también es conservadora, puesto que acentúa la necesidad de inculcar en los futuros ciudadanos las virtudes éticas y dianoéticas que requiere, para ser estable, —la democracia tomada en serio (véase Iii.). Ciertamente, como toda educación, también transmite a las nuevas generaciones lo que le parece valioso a la generación adulta. Pero su relación con el pasado es distinta. No presenta lo valioso como una verdad revelada a los antepasados a la que hay que rendir culto, sino como una opinión que debe ser criticada, mejorada, superada. Y con los hábitos (virtudes) que inculca no pretende encerrar a los estudiantes dentro los límites de las costumbres establecidas de pensamiento y acción, sino entregar estrategias para que puedan dirigir su propia vida, según lo que juzguen mejor para sí mismos, y la sociedad, según lo que juzguen mejor para todos.

III. LA EDUCACIÓN EN CHILE

i. Igualdad y libertad

A continuación se realizará una revisión, análisis y evaluación de las políticas y principales lineamientos del Ministerio de Educación de Chile (durante los últimos ocho años) en torno a los temas asociados a educación democrática con el fin de determinar avances, posibles puntos ciegos y estancamientos.

Recordemos que en Democracia y Educación John Dewey caracteriza una sociedad democrática como aquella que facilita el acceso equitativo de todos los miembros de la sociedad a sus bienes y asegura la adaptación flexible de sus instituciones mediante la interacción de sus miembros y sus diferentes formas de vida. Una educación acorde con una sociedad como ésta debiera cumplir con dos requerimientos fundamentales. Por un lado, la educación debe dar a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y, por otro, educar los hábitos adecuados que permitan los cambios sociales sin desorden (Cfr. Dewey, 1916, 1998, p. 91). Junto a estos lineamientos generales y poniendo en evidencia los valores de igualdad y libertad en que se fundan, se han establecidos dos líneas de acción desde las que normalmente se piensan las intervenciones para una educación democrática: las estructuras, procedimientos y normativas y el currículum. Junto a ellos se establecieron también diversos principios de acción que deberían orientar la toma de decisiones en las líneas de trabajo.

A continuación se analizan y evalúan diversos documentos oficiales promulgados por el Ministerio de Educación de Chile, que constituyen una referencia obligada en relación a los lineamientos de la introducción de una visión democrática de la educación en relación a los principios establecidos en torno a las líneas de acción: creación de estructuras, procedimientos y normativas que configuren una vivencia de la democracia en la escuela y la creación de un currículum que aporte experiencias democráticas a niños y jóvenes. Es

necesario señalar que el Estado chileno en el marco de la reforma educacional ha ido introduciendo en forma persistente aunque irregular algunos de los ideales de una educación democrática.

Se trata de los siguientes documentos: Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media²⁰ (1995, 2005)²¹, la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo (enero 2002), la Política de Convivencia Escolar (diciembre 2002) y el Marco para la Buena Enseñanza (septiembre 2003).

El marco curricular o Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (1995, 2005), reconoce como principios valóricos orientadores los expresados en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en el ordenamiento jurídico de la Nación y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En base a ellos se afirma que el Estado reconoce la libertad, igualdad y dignidad de las personas y que debe garantizar “una educación media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 3).

El nuevo marco curricular adhiere a los valores de igualdad y libertad desde los que surgen, como aspectos centrales, la calidad de la educación para todos y todas y, en un mismo nivel, el desarrollo personal y social que hagan competentes a las personas para participar en la sociedad tanto desde el punto de vista del trabajo como de la ciudadanía. De este modo se incluye dentro del concepto o idea de calidad la participación ciudadana.

²⁰ En adelante marco curricular o OF- CMO EM.

²¹ Me centraré fundamentalmente en la educación media para el análisis.

Desde el punto de vista de la autoridad, el marco curricular asumiendo el principio de libertad de enseñanza presente en la LOCE, otorga a los establecimientos educacionales el poder de crear sus propios planes y programas de estudio bajo el supuesto que se respeta el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 6). En la toma de decisiones curriculares participan como actores el Estado y los establecimientos educacionales. Los docentes participan en este caso a través de la creación de los programas de sus respectivos sectores o subsectores curriculares. Se refuerzan, además, dos principios tendientes a enriquecer las oportunidades educativas: el primero es el de pluralidad de opciones curriculares, basada en la creación de proyectos educativos determinados por los establecimientos educacionales y, el segundo, es el de participación de los docentes en tales definiciones.

La idea es poner en marcha una especie de currículum interactivo definido tanto por el Estado como por los establecimientos educacionales. Esta idea sería además consistente con las políticas educacionales que orientan la solución de los problemas tanto de calidad de los aprendizajes como de igualdad de oportunidades mediante la participación activa de los agentes educativos (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 6).

Respecto al desarrollo de las habilidades o capacidades para participar en la vida en común, o lo que podríamos llamar el cómo de la participación, este se expresa en tres dimensiones del marco curricular: en las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, como metas en los Objetivos Fundamentales Transversales y en algunos lineamientos para llevar a cabo los OFT.

En las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje son relevantes dos definiciones: por un lado, se realiza un énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo que exige que se tenga como centro la actividad, las características, los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y, por otro, se sostiene que este enfoque centrado en el aprendizaje debe promover “los aprendizajes de competencias de orden superior como las

de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistemática de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 5). El cambio de enfoque de la enseñanza al aprendizaje exige el desarrollo, por parte de los alumnos, de competencias afines y necesarias para el logro de las capacidades y habilidades propias de un ciudadano activo en la sociedad en que vive. Es destacable eso sí que en el marco curricular de los OF – CMO de la Educación Media estas competencias no se asocian directamente con una educación democrática o para la ciudadanía.

Los Objetivos Fundamentales Transversales u OFT son aquellos objetivos de la educación media cuyo carácter se sustenta en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de sub componentes de éste y que involucran a más de un sector o subsector de aprendizaje (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 7). En relación a los OFT se afirma que: “junto con profundizar la formación de valores fundamentales, buscan desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 20). Estos objetivos se ordenan en torno a cuatro áreas o metas que dan lugar a objetivos más específicos: el área crecimiento y autoafirmación personal, el área desarrollo del pensamiento, el área de formación ética y el área la persona y su entorno.

De estas cuatro áreas es en las últimas en donde existe una concordancia más directa con algunos pilares democráticos de la educación. En el área *Formación ética*, por ejemplo, se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad de regulación de la conducta y la autonomía y se busca el logro “de la conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de

servicio y el respeto por el otro” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 22). Entre los objetivos específicos que se señalan para la Educación Media, sin embargo, el objetivo rector está constituido por el reconocimiento de que todos los seres humanos nacen libres e iguales, haciendo referencia directa a la Declaración Universal de Derechos Humanos. Los demás son interpretaciones o extensiones de éste referidos a respetar y valorar creencias distintas a las propias, valorar el carácter único de cada persona y la diversidad, etc. En el área *La persona y su entorno* refiere directamente “al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social, cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p. 23). Los objetivos más específicos van en la línea de afianzar en los estudiantes mayores capacidades para valorar la vida en sociedad, capacitarse para ejercer sus derechos y deberes ciudadanos, apreciar las relaciones entre hombres y mujeres que colaboren a la participación de género más equitativa. Los valores del respeto a las personas y por lo mismo a la diversidad, así como a la vida en sociedad son los valores primordiales.

Entre las acciones y actividades en donde debieran expresarse los OFT se mencionan algunas como el clima organizacional y las relaciones humanas, la disciplina del establecimiento en la que se exige la plena participación de los alumnos y alumnas en la definición de normas de convivencia, la creación de espacios para los jóvenes y sus inquietudes y el Consejo de curso entendido como “un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extra- escolares, que beneficien el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 2005, p.26).

El modo en cómo se presentan estas acciones y actividades dan cuenta de una especie de estándar que se expresa como meta, como algo a alcanzar en términos de que expresan

un ideal de las relaciones interpersonales dentro de los establecimientos educacionales. Quizás, debido a esto se da que las metas relacionadas con un desarrollo democrático en las instituciones educativas se plantean más desde la perspectiva de una socialización política que desde una educación democrática. La idea central de los OF y CMO²² parece enfatizar más que la educación democrática, el logro de la valoración de la vida democrática por parte de los alumnos y alumnas, mediante la participación en actividades, el aprecio de las diferencias entre las personas y el deseo de relacionarse absteniéndose de la violencia. Se trata más de la inculcación de determinados valores democráticos que de la promoción de una vida democrática.

El problema de plantearlo como los valores compartidos que se deben promover es que se puede, eventualmente, llegar a la exclusión de los diversos, ya que de antemano se determina el cómo de la vida de los actores. El respeto por las opiniones de todos puede traducirse en algunos casos, en un temor a disentir, en un deseo de llegar a acuerdos rápidamente y sin debate, porque ‘hay que estar de acuerdo’, porque ‘todos tienen derecho a opinar’ y ‘todas las opiniones deben ser respetadas’. El énfasis en los valores asociados a un estándar de cómo deben ser los actores y sus relaciones puede vivirse de un modo tremendamente autoritario, como un deber ser contrario al principio de no represión y no discriminación. Las personas que ven y evidencian los desacuerdos, pueden ser vistas como molestas, peleadoras, conflictivas y, por lo mismo, ser discriminadas o reprimidas sutilmente. Este énfasis en los valores y la socialización de estos puede poner en riesgo un objetivo central de la educación democrática que es el lograr determinar intereses comunes entre diversos mediante el diálogo, el debate y la puesta a prueba de diversas ideas y las razones que las apoyan. Dicho de otro modo, la excesiva preocupación por vivir en armonía entre diversos en un contexto de relaciones, históricamente no democráticas, puede conducir a diluir la diversidad y los desacuerdos como instancia de crecimiento y de diálogo.

²² OF y CMO, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

El Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales Transversales se enmarcan dentro de la línea de trabajo del currículum. Se puede afirmar que el Marco Curricular tiene la intención de aportar experiencias democráticas a los jóvenes: desde la declaración de propósitos de este marco que incluye la participación ciudadana dentro de la idea de calidad educativa; desde la construcción, en principio participativa, de planes y programas de estudio, gracias al concepto de currículum interactivo; desde la forma de aprendizaje que enfatiza el desarrollo del pensamiento y las competencias de orden superior, presentes en las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje; desde las metas de los OFT y algunos lineamientos para llevarlos a cabo.

En consideración a los principios levantados para orientar esta línea de acción, hay que decir, en primer lugar, que la participación se restringe a los establecimientos educativos y, eventualmente, a los docentes en cuanto podrían aportar creando sus propios planes y programas. Ni los padres, ni madres ni apoderados/as, ni los estudiantes participan directamente en la determinación de contenidos de enseñanza. Sí se incluye a los alumnos y alumnas en la definición de normas de convivencia y se considera el trabajo del Consejo de curso como una comunidad de carácter democrático, cuya determinación de metas y proyectos se realiza con pleno protagonismo de los estudiantes. Las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje indican la integración de las preguntas de los estudiantes sobre los temas, pero las preocupaciones de éstos parecen tener que dirigirse al consejo de curso. En términos metodológicos la participación o el grado de participación de los diversos actores involucrados queda más o menos abierto. En segundo lugar, dado que el currículum integra este concepto interactivo se supone que los actores lo adaptarán a las condiciones de la comunidad en que se inserta el establecimiento educativo, pero no se hace explícito. En tercer lugar, aunque se apunta al desarrollo del pensamiento crítico y al desarrollo de competencias de orden superior, no hay indicaciones ni se llama la atención en relación a la toma de conciencia del posible currículum oculto, muchas veces escondido tras la elección de metodologías o estrategias didácticas. En cuarto lugar, tampoco está

presente la indicación de incorporar diversos puntos de vista especialmente sobre temáticas controversiales, de tal manera de salvaguardar las libertades individuales y el consentimiento informado. En quinto lugar, no hay indicaciones didácticas específicas tendientes a la autonomía y libertad de juicio (las preguntas, ¿quién dijo esto? ¿por qué lo habrá dicho? ¿por qué deberíamos creerlo o qué lo justifica? Y ¿quién se beneficia de que lo creamos y nos guiemos por ello?). En sexto lugar, tampoco existen indicaciones didácticas respecto a que ningún individuo o grupo puede apropiarse de un determinado conocimiento, significado o interpretación.

Lo que sí está presente y con mucha fuerza es el propósito explícito y el intento de mejorar la calidad educativa como un aspecto central de la lucha contra las desigualdades sociales. Se quiere asegurar, mejorando la calidad de la educación, el acceso equitativo a los bienes culturales y transmitir los valores, habilidades y capacidades que capacitarán a los futuros ciudadanos para la vida en común. Los procesos, sin embargo, son sólo precariamente conscientes y por lo mismo, el Marco Curricular e incluso especialmente los OFT se encuentran más en la línea de la socialización política que de una educación democrática. En la Política de Convivencia Escolar que es posterior al Marco Curricular de los OF y CMO, parecen percatarse de este énfasis en los procesos de transmisión, inculcación de valores, plantean que los OFT²³ son la base para la formación ciudadana y el pilar para la construcción de la convivencia, como si los OFT fuesen apenas un primer paso en este camino (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 20).

La Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo (2002) se enmarca, por una parte, dentro de las orientaciones generales del gobierno del Presidente Ricardo Lagos que manifiestan aumentar la participación ciudadana y fortalecer la sociedad civil. Se expresa explícitamente en la política que el gobierno busca “promover un mayor involucramiento de las personas e materias de dominio público que las afectan cotidianamente y fortaleciendo así su rol de ciudadanos”

²³ OFT, Objetivos Fundamentales Transversales.

(Ministerio de Educación de Chile, Enero 2002, p. 17). Por otra parte, se enmarca dentro de los principios de la Reforma Educacional que ha tenido, de acuerdo a lo que se declara, un carácter participativo y que busca el involucramiento y compromiso de los padres, madres y apoderados/as en el proceso educativo de sus hijos e hijas (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, Enero 2002, p.14). El carácter participativo de la Reforma sería un aspecto esencial de ella, en cuanto se basa en la convicción de que sólo a través del involucramiento de todos los actores en el proceso educativo (docentes, directivos, familias y sostenedores) es posible llevarla a cabo (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, Enero 2002, p. 21).

La finalidad de la política sería entonces, por un lado, dar autoridad a los padres, las madres y los apoderados/as para participar en algunas decisiones sobre la educación de sus hijos, en la convicción de que éstos son relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación y, al mismo tiempo, regular en un marco general esas relaciones.

Sorprende, en el contexto de estas consideraciones democráticas, que se justifique la decisión de otorgar mayor participación a todos los actores involucrados en la formación de los niños y niñas por las nuevas demandas de una sociedad de la información y por la reducción del gasto público y el tamaño del Estado que le haría “incapaz de satisfacer todos los requerimientos y demandas de la educación” (Ministerio de Educación de Chile, Enero 2002, p. 36).

El objetivo general de la Política reza así: “Generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo. Esta participación se realiza en alianza con los demás actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la construcción, desarrollo y cumplimiento de su proyecto y metas educativo institucionales, en el marco de mejorar la calidad de la educación” (Ministerio de Educación de Chile, Enero 2002, p. 49). Con la Política se da a los padres, madres y apoderados/as autoridad para participar tanto de la construcción del

proyecto educativo y sus metas, como para apoyar la labor educativa y ejercer control social respecto a los avances, retrocesos, etc. De hecho se presentan cinco niveles de participación de los padres: el informativo, el colaborativo, el consultivo, toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos y finalmente el de control de eficacia, siendo este último el máximo nivel de participación, el más deseable, en él padres, madres y apoderados/as cumplen plenamente con el rol de supervisores del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento y se presentan como interlocutores válidos para contribuir al mejoramiento de la escuela (Cfr. Ministerio de Educación de Chile, Enero 2002, p. 31-33).

En relación al cómo específico de estas relaciones en común, se hace referencia en la política a la elección democrática de los Centros de Padres, Madres y Apoderados/as y a su participación dentro de algunas decisiones importantes de la escuela o liceo.

Esta Política se encuadra claramente dentro de la línea de acción de creación de estructuras, procedimientos y normativas que configuren una vivencia de la democracia. Esta Política toma en consideración la relevancia del consentimiento informado de las personas gobernadas, no sólo permitiendo sino exigiendo la participación de padres, madres y apoderados/as y también de la comunidad en decisiones importantes de la escuela. Esta Política pretende lograr el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes mediante el involucramiento de las familias, apoderados y comunidad en la doble dimensión de partícipes de las decisiones importantes de la escuela o liceo y fiscalizadores del logro de las metas y propósitos expresados por la institución educativa donde participan. Como se ha indicado anteriormente, el tema de la calidad de los aprendizajes para todos y todas está expresamente vinculado al propósito de lograr la igualdad de oportunidades entre los diversos miembros de la sociedad, por lo que esta Política al igual que el Marco Curricular prioriza el valor de la igualdad por sobre el de la libertad. Por ejemplo, el consentimiento informado dado por la participación en la toma de decisiones de padres, madres y apoderados/as podría interpretarse como un énfasis en la

libertad individual y la conciencia respecto a cómo se reproducen los procesos en la escuela, pero al estar la participación orientada al logro del mejoramiento de la calidad de una educación para todos, esa libertad individual dada por el consentimiento, se encuentra al servicio de la igualdad. Es importante destacar también que no se habla tanto de la democratización de las escuelas y liceos, sino de la relevancia de la participación de las madres y apoderados/as en el mejoramiento de la calidad educativa de los establecimientos escolares.

La **Política de Convivencia Escolar (2002)** justifica su existencia en cuanto se afirma que la comunidad educativa constituiría un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional, la cual serviría de modelo y daría sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, como futuros ciudadanos del país (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, presentación). De este modo, la pregunta acerca del mejoramiento por la convivencia al interior de las instituciones educativas constituye también la pregunta acerca de la calidad de la convivencia ciudadana, refiere por lo mismo a la pregunta acerca de cómo queremos vivir como sociedad y de cómo se aprende a vivir juntos²⁴. Se plantea que en concordancia con las metas de la educación a nivel mundial y en el contexto de la modernización y la cultura global se hace indispensable incluir en toda política educativa la formación para la convivencia, para la ciudadanía en democracia, libertad, participación y solidaridad (Ministerio de Educación, Diciembre 2002, presentación). Desde esta perspectiva, la necesidad de abordar el tema de la convivencia surge no sólo porque de la calidad de ésta depende, al menos en parte, el bienestar de las personas y grupos, sino porque “desde esa base se construyen la ciudadanía, el capital social, la calidad del país en el futuro y también la posibilidad del entendimiento entre los pueblos” (Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 9). No sólo se trata del bienestar de personas y grupos, sino que la calidad de la convivencia como una de las dimensiones

²⁴ El aprender a vivir juntos y el tema de la convivencia ha sido planteado por la UNESCO como uno de los pilares de la educación del siglo XXI, así como por el Informe Delors (La educación encierra un tesoro. 1997), las Declaraciones de Jombien, de Dakar y la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO.

éticas de la sustentabilidad (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 10). Por estas razones, la convivencia escolar se convirtió en uno de los tres ejes centrales de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile, en el reconocimiento de que en esta materia faltaba mucho por hacer.

Desde el punto de vista de en qué se participa, la política sobre Convivencia escolar plantea dos ángulos: el del resguardo de derechos y el de la construcción de comunidad y proyecto común (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 19). Desde estos dos ángulos surge el planteamiento de responsabilidades que se vincula con el tema del control. El control, en este caso las responsabilidades, se plantea como un correlato necesario de la perspectiva de los derechos y el proyecto común. En el documento se plantea que la Política “cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán a favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad” (Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 22). Es importante destacar que en este documento no se habla en términos de inculcación o transmisión de valores, sino de formación de éstos.

La calidad de la convivencia en las instituciones dependería muy significativamente de la cultura escolar. Esta está constituida tanto por factores formales como por estilos de relación. Los factores formales refieren a ciertas rutinas, opciones estéticas, rituales propios de los establecimientos educacionales, espacios destinados a determinados objetivos, por ejemplo. Los estilos de relación refieren a la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, apoderados y miembros de la comunidad educativa, entre otros (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 27). El cómo se enfrenten las sanciones es uno de los factores que va a incidir en el cómo de las relaciones, la cultura escolar, y por lo mismo, en la calidad de la convivencia.

El realce puesto en la convivencia escolar democrática que se demanda a la escuela, se encontraría enmarcada dentro de las transformaciones que afectan a nuestra sociedad, se trataría de ofrecer oportunidades a las nuevas generaciones para construir nuevas formas de relación basadas en la autonomía, el diálogo, el respeto y la solidaridad. Una escuela que brinda a sus estudiantes oportunidades de expresión, participación, decisión y ejercicio de la libertad sería una escuela con un potencial extraordinario de aprendizaje para los y las estudiantes en los ámbitos personales, sociales y de ejercicio de su ciudadanía (Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p.29). Estos ideales se enmarcan en la Reforma Educacional que ha incorporado estos valores en el marco curricular, a través de los OFT, y que ve la formación ciudadana como tarea prioritaria para avanzar hacia una sociedad plenamente democrática (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 29).

Quizás debido a que esta Política posee un claro componente democrático es que más que en la definición de aquello que se quiere lograr, ya sea como meta o como contenido, enfatiza la metodología utilizada en clases para el logro de tales contenidos y metas (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p 31). Esta metodología está centrada en el diálogo racional entre personas. Como por ejemplo, pensamiento crítico, fundamentación de las posturas personales, utilización de un lenguaje correcto y preciso para expresar un pensamiento, respeto por las posiciones diferentes, ejercicio de prácticas de evaluación, capacidad de análisis (Cfr. Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p 31).

Un aspecto que genera una especial tensión en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en el contexto de estas aspiraciones democráticas, deseos de mejorar la convivencia y el ‘necesario’ establecimiento de límites y hasta sanciones es, por un lado, la simetría básica dada por el reconocimiento de la igual dignidad de las personas y los reconocimientos mutuos como sujetos de derechos y, por otro, tener de hecho la natural y evidente asimetría propia de la relación educativa entre docentes y alumnos y alumnas. Dicho de otro modo, ¿qué y cómo mantener relaciones simétricas entre docentes y estudiantes del sistema escolar cuando la relación en sí se plantea como asimétrica?

(alguien guía, otro es guiado, etc.). Aunque nos planteemos la comunidad educativa como una comunidad en que todos aprenden y, por lo mismo, de algún modo todos enseñan a todos, existe la asimetría en cuanto los docentes tienen como misión esencial orientar a los recién llegados al mundo en los conocimientos, habilidades y destrezas que una sociedad ha determinado previamente a la relación establecida con los alumnos y alumnas. Este hecho genera una inevitable tensión que plantea tanto el problema de la autoridad pedagógica de los docentes en el aula como los procedimientos legítimos de establecimiento de límites y sanciones. La Política de Convivencia Escolar, con consciencia de esta tensión, releva la participación en la construcción común de normativas acordes con las metas y el proyecto educativo institucional, la fiabilidad de las estructuras que permiten la participación y los valores de respeto como base de las relaciones. Un clima de paz se vería fortalecido, se afirma, si las normas validadas se obedecen, si las autoridades son respetadas y si las discrepancias se plantean siguiendo los procedimientos y los canales estipulados para ello (Ministerio de Educación, Diciembre 2002, p. 32). El logro de un clima escolar de paz supone entonces la reflexión y el inicio de un proceso deliberativo acerca de cómo se llevará a cabo esta tarea y cuáles deben ser los criterios orientadores que permitan a una comunidad poseer y mantener un orden de este tipo. La propia política determina ocho principios rectores y orientadores; establece normativas, procedimientos y estrategias que contribuyen a mejorar la calidad de la convivencia en la institución escolar y da orientaciones para la participación de actores educativos en la definición de roles y compromisos para una buena convivencia escolar.

La Política de Convivencia Escolar es la más explícitamente democrática de los documentos analizados. De hecho, se plantea la formación ciudadana como la tarea fundamental en el proceso de llegar a ser una sociedad plenamente democrática. Se enmarca dentro de la línea de acción de creación de estructuras, procedimientos y normativas que configuran una vivencia de la democracia y su foco es la convivencia al interior de escuelas y liceos. La idea que la sustenta es la idea de que la pregunta por la convivencia en las instituciones educativas es también la pregunta por la convivencia

ciudadana, esto es, la pregunta acerca de cómo queremos vivir juntos. Se vincula al tema de la calidad educativa y, por lo mismo, al valor de la igualdad en cuanto la calidad de la convivencia influiría la construcción de la ciudadanía, el capital social y el entendimiento entre los pueblos. Respecto a los principios orientadores, la participación de todos los estamentos y actores de la escuela juegan un rol de primer orden, especialmente la participación de los estudiantes en los procesos de determinación de normativas, pero estas normativas deben ser acordes con las metas del Proyecto Educativo Institucional, en cuya construcción no es claro que hayan participado; en segundo lugar, se toca parcialmente el tema de la representación de la diversidad de intereses y de estudiantes en la toma de decisiones, no hay lineamientos respecto al trato de las minorías; en tercer lugar, la política apunta justamente a la construcción de lo común y no sólo al resguardo de la diversidad, la que sólo aparece en términos de que merece respeto. Se enfatiza lo común y la construcción de un clima de paz basado en el respeto respecto a las normativas y procedimientos que los mismos actores se han dado, esto es, en el autogobierno. Desde esta perspectiva, el consentimiento es informado y el proceso de construcción es consciente. En cuarto lugar, no hay claramente lineamientos en torno a procedimientos para trabajar creencia e ideas previas de docentes, directivos y estudiantes respecto al modo en que sería mejor que funcionara la escuela o respecto a las razones y fuentes de la desigualdad. Dos puntos son claves, sin embargo la idea de reproducción consciente bajo la determinación colectiva y la idea de control social proveniente de todos los involucrados y no sólo por parte de directivos y docentes.

Dos aspectos de la consideración de libertades me parecen aún ausentes, el imperativo ético de estar abierto a diversas concepciones de la vida buena, la libertad de expresión al interior de los establecimientos educacionales, la veracidad como la capacidad de revisar aquellos compromisos o convicciones que resultan indefendibles mediante un proceso deliberativo y abrirse a la posibilidad de la existencia de desacuerdos insuperables entre las libertades individuales y las libertades del colectivo que no pueden suprimirse con el diálogo.

El Marco para la Buena Enseñanza (2003) surge con el propósito de contribuir a mejorar la calidad docente y con ello, la calidad de la educación y con el propósito de fortalecer el reconocimiento social de la profesión (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 40). Sería el principio de equidad el que estaría a la base de la preocupación del Marco por la calidad docente y la calidad de una educación para todos, en cuanto respuesta al imperativo que indica que la calidad de la educación o es para todos o no es calidad (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 43). Por su parte, el argumento a favor del MBE²⁵ es que fortalecería la profesión docente, lo que se plantea en diversos términos. En primer lugar, se argumenta que la sociedad reconoce y legitima aquellas profesiones que tienen claridad respecto a los parámetros de su óptimo ejercicio. En segundo lugar, se argumenta acerca de la legitimidad en el proceso de construcción de tales parámetros, participaron un equipo técnico del Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, teniendo en consideración el resultado de investigaciones nacionales e internacionales (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 5, 7 y 40). En tercer lugar, se argumenta, en la línea de la legitimidad social, que es favorable que la sociedad, los padres, madres y apoderados/as y también los estudiantes sepan que estándares alcanzan sus profesores (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 5).

El MBE es un instrumento que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para saber cuán **bueno** es el desempeño de cada uno en el aula y en la escuela. Por lo mismo, serviría para orientar y mejorar las propuestas tanto de la política de fortalecimiento de la profesión (de profesores jóvenes y experimentados), como de los programas de formación inicial de profesores y de desarrollo profesional (formación continua) ofrecidos por las universidades (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 5). En lo inmediato establecería un ‘itinerario’ que permitiría que cada docente evalúe su desempeño, establezca sus áreas deficitarias y enfoque sus esfuerzos para su propio

²⁵ MBE, Marco para la Buena Enseñanza.

mejoramiento. Desde esta perspectiva no sólo se trata de un instrumento de evaluación externa, sino de autoevaluación de los propios desempeños que permite a los docentes priorizar y potenciar su desarrollo profesional (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 7).

El MBE distingue entre cuatro dominios. Cada dominio da cuenta de un aspecto del ciclo de enseñanza, estos son: Dominio A Preparación de la enseñanza, refiere al diseño, selección y organización de estrategias de enseñanza y de estrategias de evaluación²⁶; Dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, refiere al ambiente o clima que genera el docente en el cual se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto bajo la convicción de que “los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento” (Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 9)²⁷; Dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, refiere a la misión primera de la escuela que es generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos y todas las estudiantes²⁸ (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 10) y, el Dominio D Responsabilidades profesionales, refiere a dos dimensiones, por una parte al proceso reflexivo constante por parte de los docentes en vista al mejoramiento del logro de los aprendizajes de sus alumnos y, por otra parte, hace referencia al compromiso y al aporte constructivo que los docentes debieran hacer en su

²⁶ Criterios de este dominio son: A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional; A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes; A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña; A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos; A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

²⁷ B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto; B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos; B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula; B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

²⁸ C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje; C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes; C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes; C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza; C5. Promueve el desarrollo del pensamiento; C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

entorno de trabajo, esto es con sus colegas, con padres, madres y apoderados/as, con otros miembros de la comunidad, con el proyecto educativo del establecimiento²⁹ (Cfr. Ministerio de Educación, Septiembre 2003, p. 10).

El Marco para la Buena Enseñanza también se encuentra en la línea de trabajo tendiente a la creación de estructuras, procedimientos y normativas que configuren una vivencia de la democracia y lo hace con dos propósitos: el mejoramiento de la calidad de la educación, entendida como calidad para todos y todas los/as estudiantes, es decir, bajo la aplicación del principio de la igualdad y el propósito de fortalecer el reconocimiento social de la profesión docente. Tal reconocimiento estaría dado internamente por el establecimiento participativo de los estándares de calidad de la buena docencia y externamente por la posibilidad del conocimiento público de los estándares logrados por los docentes. Aportando indirectamente elementos a la función fiscalizadora de la calidad educativa a directivos, sostenedores, padres, madres, apoderados/as y estudiantes y poniendo la igualdad de oportunidades, a través del mejoramiento de la calidad educativa, por sobre las libertades de los y las docentes. Desde los puntos de vista de los principios que debieran orientar esta tendencia de trabajo, hay que señalar en primer lugar, que participaron en su construcción los representantes de los estamentos implicados. En segundo lugar, no se dice nada (lo que hace probable que no se haya realizado según este principio) respecto a los criterios de selección de los representantes, es decir, no es claro que estuviesen expuestas en la comisión encargada de construir el Marco todas las visiones diversas sobre el tema y que estuviese representada la diversidad cultural, etaria, de aspiraciones, de género, etc. En tercer lugar, da la impresión que este Marco sí quiso construir un documento común y no resguardar las diversidades. En cuarto lugar, es posible, aunque no se especifica, que al trabajar sobre resultados de investigaciones

²⁹ D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica; D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas; D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos; D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados; D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

nacionales y extranjeras, se haya tomado consciencia de los prejuicios y creencias previas sobre el tema.

En relación a principios generales de la democracia, es claro el propósito de mejorar la calidad de la educación estableciendo una evaluación para todos y todas las docentes por igual, lo que intentaría contribuir a modificar las condiciones que generan la desigualdad de oportunidades educativas en niños y jóvenes. Al menos se podría, teóricamente, romper con la posibilidad de que en las escuelas y liceos más pobres y con más problemas sociales se encontraran ejerciendo los peores profesores y profesoras. Por otra parte, al ser el MBE un instrumento público se accede al consentimiento informado de los involucrados. Podría haber reproducción consciente por parte de los docentes, pero el proceso de legitimización dado por la determinación colectiva no logró convencer a todos, alegando en parte, poca claridad o desigualdad de fuerzas durante el proceso.

Dado el énfasis en la igualdad, nos encontramos con algunas deficiencias de los procesos ligados a las libertades. En el MBE se da a entender que todos los conflictos entre la libertad individual y la cívica o social pueden ser resueltos; las capacidades docentes no enfatizan suficientemente los hábitos de deliberación democrática, en otras palabras, el proceso consciente es para los profesores y profesoras, pero no tanto para los estudiantes, en cuanto se exige a los docentes establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, sin especificar cómo se realizaría esa tarea. Si se solicitara a los docentes aceptar a sus estudiantes, ser equitativos, generar confianza, ser solidarios y respetuosos sería más claro, pero lo que se solicita que generen un clima con esas características lo que podría ‘generarse’ de un modo autoritario, como un deber ser de los estudiantes y no necesariamente como fruto de un proceso deliberativo, por lo mismo consciente y racional.

Hay que destacar que en el MBE se establece lo que los docentes deben conocer, saber hacer y considerar para realizar un buen trabajo en vistas a la calidad educativa y que

en él juegan un papel relevante los conocimientos tanto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la disciplina que se va a enseñar como de los conocimientos didácticos para enseñarla. De este modo no se separan en la concepción del óptimo desempeño los aspectos instructivos de los aspectos formativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí surge la posibilidad de introducir como contenido específico de carácter conceptual, procedimental y actitudinal la ‘vida democrática’ en las escuelas y liceos. Esta sería una forma de hacer consciente como contenido de aprendizaje procesos, procedimientos, conceptos, ideas y organización de actividades de tipo democrático.

Sintetizando, en materia educación democrática en Chile el énfasis está puesto en la igualdad. Las libertades individuales son valoradas, pero se encuentran jerárquicamente al servicio de la igualdad. Existe también un énfasis en el logro de acuerdos mediante el diálogo, pero con temor a la discidencia y con escasa consideración de la minoría. La determinación consciente del futuro en torno a los proyectos de las escuelas y liceos involucra a docentes, directivos, administrativos y padres, madres y apoderados/as, pero aún restringido a ámbitos muy específicos respecto a los estudiantes. Lo mismo ocurre en torno a otros ámbitos de participación como el currículum.

En general se ha valorado el desarrollo de la participación de los involucrados en las decisiones y de su papel fiscalizador y colaborador en el logro de las metas de mayor calidad educativa. Hay existencia de metas comunes, pero parece necesario avanzar aun más respecto al manejo de los conflictos y respecto al aprender a vivir con las tensiones de los desacuerdos como algo inevitable e incluso deseable en un mundo plural.

Siendo la meta última el mejoramiento de la calidad educativa y no la democracia, con excepción de la Política de Convivencia Escolar, el foco se da en crear determinadas condiciones de trabajo que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje, pero no así el cómo se crean. En otras palabras, es más deseable un(a) profesor(a) que logra manejar

los conflictos de aula que le permiten realizar una clase sin sobresaltos independientemente de que existan en su clase estudiantes disconformes y considerados como conflictivos por estar en desacuerdo con algunas medidas, pero que permanecen en silencio y de algún modo al margen, que profesores(as) cuyas clases pueden ser más desordenadas porque todos tienen sus opiniones y quieren manifestar sus desacuerdos públicamente. La concentración en la calidad de los aprendizajes en desmedro de las libertades individuales puede dar lugar a que los aprendizajes se realicen para la mayoría pero no para todos, porque en realidad no todos están incluidos. En otras palabras los principios de no represión y no discriminación juegan en nuestro país un papel secundario. Avances en estos sentidos, particularmente desde cómo se crean oportunidades de aprendizaje para todas y todos los estudiantes, desde cómo se maneja la convivencia en el aula, asociada al establecimiento de límites al comportamiento aceptable, podrían colaborar a establecer con mayor eficacia las características de una autoridad pedagógica legítima y legitimada por una comunidad y reocupada de la calidad de los aprendizajes de todas y todos sus estudiantes.

CAPÍTULO II

CRISIS DE LA AUTORIDAD TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN

En este capítulo se muestra cómo la autoridad pedagógica tradicional ha sido deslegitimada en contexto democrático moderno. De hecho, se muestra aquí cómo la autoridad pedagógica tradicional se ha desbaratado y cuáles son los factores específicos de su deslegitimación. La tesis fuerte sostiene, sin embargo, que en lo fundamental este proceso no ha sido fruto de un error, sino de nuestras convicciones democráticas modernas. Razón por la cual, pese a los síntomas negativos que se puedan percibir, debiésemos alegrarnos. Por lo mismo, más que intentar reconstruir el pasado, en el sentido de reinventar una autoridad tradicional, se hace necesario resignificar el concepto de autoridad pedagógica a la luz de los aspectos esenciales en el ámbito educativo y a la luz de los nuevos tiempos, en la convicción de que se trata de un elemento imprescindible en la relación educativa.

El capítulo se estructura en dos partes: una primera parte, en que se presentan los factores que han agudizado la crisis de la autoridad en la educación y se muestra cómo cada uno de estos factores ha minado los cimientos de la autoridad tradicional haciéndola —bajo esa concepción— insostenible (I) y, una segunda, en que se muestra que estos desequilibrios en la relación pedagógica básica son en gran parte consecuencia de convicciones democráticas (II). Esto significa que la crisis de la autoridad pedagógica tradicional en educación no nace simplemente de un descuido, no se trata de algo que debamos lamentar o remediar, sino que se trata de una consecuencia (acaso no del todo indeseada) de decisiones y convicciones conscientes de sujetos democráticos modernos.

I. FIN DE LA AUTORIDAD: LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN CRISIS

La solidez de la autoridad tradicional tampoco pudo salvarse del proceso canibalesco del mundo moderno. Por ello, valdría más la pena preguntarse qué fue y no qué es la autoridad. Siguiendo, sin embargo, el argumento de Arendt quedaría alguna esperanza de salvar algo de ella, pues lo que se habría esfumado sería una forma específica de autoridad y no la autoridad en general, sería aquella cuyas raíces pueden hallarse en el mundo griego y, posteriormente, estructurada bajo la tríada romana religión-tradición-autoridad, la cual habría sido traspasada al mundo cristiano occidental. La pérdida de autoridad hoy sería entonces producto de un largo proceso que socavó la fuerza y el significado tanto de la religión como de la tradición en Occidente (Cfr. Arendt, 1996, p. 102), que comenzó en el ámbito de la política y terminó ampliándose a ámbitos pre políticos como la familia y la educación. De este modo, sería un error de Lutero el haber creído que desafiar la autoridad temporal de la Iglesia y apelar al juicio individual no removería la tradición y la religión. Del mismo modo, Hobbes se habría equivocado al suponer que sin la tradición, la autoridad y la religión podrían salvarse; y así los humanistas que creyeron poder mantenerse dentro de una tradición sin religión y sin autoridad (Cfr. Arendt, 1996, p. 139). De acuerdo a Arendt, la indisolubilidad de la tríada quedaría demostrada por el desmoronamiento de todos los elementos una vez que se han minado los cimientos de uno o más de sus fundamentos. Esto desde un punto de vista histórico.

Desde el punto de vista de la fuente de fuerza y significado de la autoridad y vinculado al proceso de disolución de la religión y la tradición, se encontraría el hecho de la ausencia de una experiencia común e indiscutible en la que todos pudiéramos apoyarnos (Cfr. Arendt, 1996, pp.101; 105-106; 147). El argumento es simple: si la base de la autoridad es la obediencia voluntaria, entonces estaríamos dispuestos a ceder nuestra libertad en el caso de que reconozcamos en el otro autoridad y ésta provendría -continuando el argumento de Arendt- o de la religión o de la tradición, pero como no tendríamos ni una religión común ni una tradición común, quien para unos sería una autoridad no lo sería para otros, pero esto destruye por completo la idea misma de autoridad que no debiera depender

de las creencias o el sentido de pertenencia. En otras palabras, el que existan autoridades y no una autoridad común para todos destruye la fuerza y significado de la misma. Junto a la disolución de la visión de un mundo compacto y unificado por la tradición y la religión, la autoridad constituida por esas fuerzas fue diluida.

Tal crisis de la autoridad tradicional del mundo moderno ha afectado profundamente a la educación, pues ella, por su propia naturaleza no podría renunciar ni a la autoridad ni a la tradición, pero debe desarrollarse en un mundo que no se estructura (jerárquicamente) por la autoridad ni se mantiene unido por la religión y la tradición. En un mundo plural y diverso con aspiraciones igualitarias, la educación necesariamente cae en crisis. Arendt propone que maestros, educadores y todos los adultos adopten frente a niños y jóvenes una actitud distinta a la que los adultos adoptan entre sí. Propone separar la esfera de la educación del ámbito público y político, para aplicar sólo a la educación un concepto de autoridad que resulte concordante con su naturaleza, que no tendría validez en general y que no tendría validez en el mundo de los adultos (Arendt, *La crisis en la educación*, 1996b, p. 207). Ahora bien, ¿cómo podría llevarse a cabo una tarea de este tipo? ¿Cómo escindir espacios de relación tan radicalmente? ¿Con qué criterios podríamos determinar exactamente cuándo se trata a niños y jóvenes como iguales y cuándo como pertenecientes a una esfera de relación asimétrica? ¿No es este problema normativo (el levantar normas de regulación de las relaciones), justamente, uno de los ejes centrales por resolver?

A mi juicio, el proceso de igualación de las relaciones entre adultos, niños y jóvenes, en contextos de valores democráticos, no permite establecer un criterio estable susceptible de diferenciar esferas de relación y hacer viable tal propuesta. Por otra parte, en el contexto educativo se fueron generando transformaciones que agudizan aun más la crisis, en términos de poner en cuestión la autoridad tradicionalmente concebida y que no permiten una vuelta atrás: en primer lugar, porque no queremos tal vuelta y en segundo lugar, porque el movimiento que se produjo en el ámbito prepolítico de la educación generó suficientes transformaciones en éste como para producir un movimiento inverso.

En lo sucesivo se presentan y discuten seis factores que permiten comprender la particularidad que ha adquirido la crisis de la autoridad tradicional (jerárquica y vertical) en el ámbito educativo y el modo específico en que la agudizan. Tras cada uno de los factores analizados se distinguirán aspectos precisos que corroen la noción de autoridad tradicional. Esto significa que la destrucción de la noción de autoridad adquirió y adquiere en educación una connotación y dimensión particular en cuanto reafirma, refuerza y destruye la idea de la autoridad tradicional general a través de un movimiento propio.

i. Tensión de la autoridad pedagógica en contexto democrático

Quizás, el primero que percibió las tensiones que un sistema democrático le imponía a la educación y en particular al vínculo educativo básico profesor-alumno fue Platón. En la República advierte que los principios de igualdad y libertad de la relación democrática provocarían la igualación de todos los miembros de la sociedad y el sentimiento de libertad en cada uno de ellos, de tal modo que se perdería la jerarquía necesaria también en los ámbitos de la familia y la educación y que el principio de la mayoría arrastraría el temor de padres y maestros de parecer despóticos cediendo así el interés por la verdad, lo justo y lo bello a lo que la mayoría determina de ese modo³⁰. Tal desorden constituye el nacimiento de la tiranía a través de la democracia: la tiranía de la mayoría (Platón, 1991, 563e). Sería

³⁰ Platón es claro respecto a esta perspectiva en diversos pasajes de la República, particularmente en los libros VI y VIII. Algunos ejemplos: “Cuando, hallándose congregados en gran número –dije-, sentados todos juntos en asambleas, tribunales, teatros, campamentos u otras reuniones públicas, censuran con gran alboroto algunas de las cosas que se dicen o hacen y otras las alaban del mismo modo, exageradamente en uno y otro caso, y chillan y aplauden; y retumban las piedras y el lugar todo en que se hallan, redoblando así el estruendo de sus censuras o alabanzas. Pues bien, al verse un joven en tal situación, ¿cuál vendrá a ser, como suele decirse, su estado de ánimo? ¿O qué educación privada resistirá a ello sin dejarse arrastrar, anegada por la corriente de semejantes censuras y encomios, adondequiera que ésta la lleve, o llamar buenas y malas a las mismas cosas que aquéllos o comportarse igual que ellos o ser como son? (Platón, 1991, 492 c-d). “Estos, pues –dije-, y otros como éstos son los rasgos que presentará la democracia; y será, según se ve, un régimen placentero, anárquico y vario que concederá indistintamente una especie de igualdad tanto a los que son iguales como a los que no lo son” (Platón, 1991, 558c). “y elogian y adulan a éstos, llamando a la insolencia buena educación; a la indisciplina, libertad; al desenfreno, grandeza de ánimo, y al impudor, hombría” (Platón, 1991, 560e). “¿No es, pues, forzoso que en una tal ciudad la libertad se extienda a todo? Y que se filtre la indisciplina, ¡oh, querido, amigo!, en los domicilios privados –dije- y que termine por imbuirse hasta en las bestias. [...] Pues que el padre –dije- se acostumbra a hacerse igual al hijo y a temer a los hijos, y el hijo a hacerse igual al padre y a no respetar ni temer a sus progenitores a fin de ser enteramente libre; y el meteco se iguala al ciudadano y el ciudadano al meteco y el forastero ni más ni menos” (Platón, 1991, 562e).

entonces la propia dinámica democrática y su fidelidad a los principios de igualdad y libertad la que minaría sus propios cimientos que, inversamente a Cronos, no devora a sus hijos, sino por el contrario: niños y jóvenes devoran a sus padres, maestros y a todo el mundo adulto. Sería el temor a ser devorado, destruido, descalificado el que llevaría a sustituir la autoridad por la persuasión. Así Platón: “El maestro, en semejante atmósfera, teme y adula a los que frecuenten su escuela, y éstos hacen caso omiso de los maestros, así como de los preceptores. Y en general, los jóvenes copian la apariencia de los adultos, y rivalizan con ellos en palabras y acciones, mientras que los ancianos, rebajándose al nivel de los jóvenes, rebosan de jocosidad y encanto, y los imitan para no parecer antipáticos ni mostrar un aire despótico” (Platón, 1991, 563a-b). De este modo, se tendría por una parte, a unos maestros que no asumen su autoridad como maestros, dejándose llevar por lo que quiere y desea la mayoría y, por otra, a unos jóvenes que ya no pueden distinguir entre lo que desean y lo que es bueno o malo, hermoso o feo, justo o injusto.

La persuasión igualitaria adquiere primacía sobre la relación autoritaria jerárquica en las relaciones sociales, provocando un quiebre en la autoridad tradicional en lo político de tal magnitud que termina por expandirse a todos los ámbitos, también a los ámbitos prepolíticos de familia y escuela. Esta es la tesis sostenida también por Hannah Arendt en ‘¿Qué es la autoridad?’.

Lo complejo es que esta crisis de la relación autoritaria, que se hace extensiva a todos los ámbitos de las relaciones sociales, se vuelve especialmente problemática en lo educativo, pues en el acto mismo de enseñar parece requerirse necesariamente de la relación de autoridad (como enunciamos anteriormente). Enseñar algo o hacer que alguien aprenda algo significa muchas veces, ‘mostrar’ que algo se dice, hace u organiza de una determinada manera. No se trata de persuadir o convencer de que algo es de determinada manera o se ha realizado hasta ese momento de un determinado modo, sino mostrar que eso es así o se ha hecho así. Por ejemplo, para el aprendizaje de la lectura y escritura, que

definitivamente no es algo ‘natural’ al ser humano³¹, existen diversos métodos de aprendizaje, muchos complementarios, pero otros más o menos incompatibles entre sí³². La elección del método va a depender de las convicciones de los profesores y de la línea de la escuela y una vez que eso se haga, al niño se le dice simplemente, ‘hágalo así’, o ‘haga esto’. Se cree que si el niño hace lo que el profesor indica, entonces el niño aprenderá a leer. La creencia básica que está en juego en esta relación es la de la autoridad del profesor en cuanto puede enseñar a leer de modo eficiente (en un tiempo reducido) y eficazmente (produciendo aprendizaje de calidad) siguiendo un determinado patrón. Eliminar esa creencia es complejizar los procesos de aprendizaje hasta volverlos imposibles, particularmente considerando que los criterios de eficiencia también juegan un papel importante en las instituciones educativas.

Desde la perspectiva del aprendizaje, podemos decir con McIntyre en *Tras la virtud* que toda práctica remite necesariamente a determinados criterios de excelencia y reglas que determinan la realización de cosas buenas en un determinado ámbito. Participar en una determinada práctica significa entonces darle crédito y autoridad a esos criterios y reglas y, por lo mismo, adecuar las propias actitudes, preferencias y gustos personales a ellos permitiendo que las propias acciones se juzguen en términos de buenas o malas de acuerdo a lo establecido.

En otras palabras, el buen o mal rendimiento depende de los criterios y reglas previamente establecidos. No se puede participar de una determinada práctica, si no se está dispuesto a que los propios rendimientos sean juzgados de acuerdo a los criterios establecidos (Cfr. McIntyre, 2001). Enseñar algo sería entonces también introducir a un

³¹ Voy a distinguir entre aprendizajes ‘naturales’ y los que no lo son. Los aprendizajes ‘naturales’ serían aquellos que pueden ser adquiridos de manera eficiente y eficaz por medio de la atención y la imitación (el lenguaje hablado, por ejemplo). Aprendizaje ‘no naturales’ serían aquellos que no pueden ser adquiridos por una mayoría espontáneamente de manera eficaz y eficientemente ni por la atención y la imitación (como el caso del álgebra o la lectura y escritura).

³² El método analítico y el comprensivo de aprendizaje de la lectura, por ejemplo. El analítico insiste en aprender letra a letra para luego ligarlas entre sí, el comprensivo comienza ejercitando en el niño o niña su capacidad para reconocer palabras completas (su nombre, el de sus padres, el de objetos, etc.) para luego distinguir las sílabas y luego letras de las que se componen.

alguien nuevo en un sistema de reglas y criterios de excelencia previamente establecidos, teniendo ‘el nuevo’ que asumir que eso es así. La autoridad del (de la) profesor(a) o maestro(a) radicaría en transmitir fiel y eficientemente los criterios y la reglas de una determinada práctica para permitir a los nuevos participar de ella e, idealmente, ser de los mejores.

Un reciente artículo de Eduardo Fermeandois en que argumenta a favor de la idea de que el uso de ejemplos para explicar conceptos no es un modo indirecto de explicación a falta de otro mejor, dice, refiriendo a Wittgenstein en *Sobre la Certeza*: “Es por ello también que, en último término, el seguimiento de reglas no se funda en razones, sino que somos más bien entrenados en una práctica, mediante ejemplos que simplemente imitamos de un modo espontáneo, prerreflexivo (Cf. IF 217 y 219, entre muchos otros pasajes). En último término, entonces, no tenemos otro recurso que un ‘hazlo así’. En el así encontramos la categoría fundamental, la piedra de toque en toda explicación de conceptos. Si el así no funciona, es que ya nada funcionará. Pero el así –nadie pretenderá negarlo- es la categoría del ejemplo y no de la definición general”³³. Si aceptamos que el aprendizaje de la propia lengua es uno de los aspectos centrales del aprendizaje, no podemos sino llamar la atención sobre este argumento que comprende el aprendizaje del lenguaje como un entrenamiento práctico, prerreflexivo, en el cual no hay lugar para las razones sino sólo para el mostrar (modos de hacer, evidencias, etc.) mediante ejemplos. Este hazlo así podría a mi juicio extenderse, en los casos en que se está dando cuenta de algo con referencia al pasado, como un *compréndelo así*, en el caso de ponerse en el lugar de cómo se comprendieron, ejercitaron, aplicaron o implementaron determinadas ideas o conceptos ya sea en las humanidades o las ciencias. Con esto no quiero decir que determinados acontecimientos no podrían ser interpretados de diversas maneras o que nuevos acontecimientos, descubrimientos o hechos no obligaran, de algún modo, a entender, conceptualizar o hacer las cosas de otro modo, sino sólo que en los casos en que se da cuenta de los hechos, decisiones o acontecimientos, pareciera ser necesario mostrar, al menos en un primer

³³ El texto fue extraído de una versión ampliada y corregida de una conferencia dictada originalmente en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Católica de Chile. Fermeandois, E. *De por qué en la filosofía importan los ejemplos*.

momento, cómo han sido las cosas obligando a los neófitos un esfuerzo de comprensión de lo pasado, en cierto sentido estático, por el hecho de ser lo que ya ha sido.

El tema de la autoridad y la educación en contextos democráticos adquiere, como se ha expuesto, una especial connotación. Por una parte, pareciera ser que la educación no puede renunciar del todo a la autoridad y la jerarquía, debido a que algunos de sus contenidos fundamentales consisten justamente en mostrar lo que se ha hecho, las decisiones que se han tomado y las mejores estrategias para aprender eficientemente tal o cual disciplina, práctica o saber; por otra parte, tal modo jerárquico necesario ocurre en un contexto que ha cuestionado profundamente ese tipo de relaciones. La tensión es evidente. Nuevamente, nos planteamos con Arendt lo que ella llama el núcleo del problema de la educación en el mundo moderno: ¿cómo va a superar la educación la enorme contradicción de no poder renunciar a la autoridad, en cuanto está en su naturaleza dar cuenta del pasado y la tradición a los nuevos, en un mundo que no se organiza de acuerdo a la autoridad (jerárquicamente) ni se mantiene unido gracias a la religión y la tradición? (Cfr. Arendt, *La crisis en la educación*, 1996b, p. 207). ¿Cómo no va a ser corroída la autoridad pedagógica en estas circunstancias? Y ¿cómo salvarla, si es que efectivamente se requiere en el acto de enseñar? ¿Es posible que sean legitimadas algunas formas de asimetría, a pesar de sostener los valores de igualdad y libertad?

ii. Concepción y consideración de la infancia en contexto internacional

Ellen Key (1849 -1926), escritora sueca, profesora y docente en un instituto laboral en Estocolmo, publicó en el año 1900 el libro titulado *El siglo del niño*. En él afirma que así como la mujer en el siglo XIX recién a través del movimiento de mujeres había logrado alcanzar el lugar que le correspondía en la sociedad, del mismo modo, durante el siglo XX, el niño y el joven alcanzarían los derechos y el reconocimiento que le corresponden (Cfr. Key, 2000). Hoy ambas afirmaciones parecen demasiado optimistas; sin embargo, un asunto es claro y seguro: el siglo XX ha sido el siglo del niño y el siglo XXI el del joven

crecientemente. Esto se ha debido a un cambio profundo en la percepción, comprensión, imagen y valoración del mundo infantil y juvenil por parte del mundo adulto.

A través de la historia de Occidente podemos recoger algunos episodios o momentos que evidencian la comprensión y dignidad que posee el niño en este lado del mundo. En la tradición cristiana, por ejemplo, nos encontramos en el Nuevo Testamento con la narración de importantes hechos en la vida de Jesús niño, con las conocidas palabras de Cristo referidas a niños³⁴, también con la exaltación del valor de María como madre. Probablemente, la visión cristiana del niño como un ser puro y bueno influyó relevantemente la posterior visión naturalista romántica de la infancia. En la tradición se puede apreciar como el reconocimiento humanista del ser humano en el niño. Desde el punto de vista pedagógico son fundamentales para este cambio de perspectiva en primer lugar Jean Jacques Rousseau (1712 -1778), quien aporta principalmente con el descubrimiento de las fases en la infancia y la caracterización etaria de los niños, siguiendo y profundizando ese descubrimiento y caracterización básica Johann Pestalozzi (1746-1827) y Friederich Fröbel (1782-1852), entre otros (Cfr. Scheibe, 1994; Brinkmann, Friedrich, Heiland, & Lingelbach, 1974; Oelkers, 2001). Posteriormente, fueron los representantes de la gran reforma pedagógica de comienzos del siglo XX, como Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Freinet (1897-1966), Steiner (1861-1925), Petersens (1884-1952), Neill (1883-1973), entre otros, quienes contribuyeron y propusieron una nueva concepción de la pedagogía a partir de una nueva visión antropológica del mundo infantil.

Las ideas sobre la infancia que creyeron y promovieron los reformadores pedagógicos fueron además corroboradas y profundizadas por la investigación psicológica. De este

³⁴ Por ejemplo en Lucas 18, 15-17 “Jesús y los niños. Le presentaban también los niños pequeños para que los tocara, y al verlo los discípulos, les reñían. Más Jesús llamó a los niños, diciendo: ‘Dejad que los niños vengan a mí y no se lo impidáis; porque de los que son como éstos es el Reino de Dios. Yo os aseguro: el que no reciba el Reino de Dios como un niño, no entrará en él’ (Lo mismo en Mateo 19, 13-15 y en Marcos 10, 13-16. También el pasaje en Lucas 9, 47 “Conociendo Jesús lo que pensaban en su corazón, tomó un niño, le puso a su lado, y les dijo: ‘El que reciba a este niño en mi nombre, a mí me recibe; y el que me reciba a mí, recibe a Aquel que me ha enviado; pues el más pequeño de entre vosotros, ése es mayor””.

modo se desarrolló a fines del siglo XIX y comienzos del XX una psicología del niño y se fundó la investigación psicológica infantil. Si bien el trabajo investigativo tanto de Sigmund Freud (1856- 1939) como de Alfred Adler (1870-1937) se orientó al ser adulto con enfermedades psíquicas, el descubrimiento o constatación de que las experiencias o impresiones en la infancia temprana de sus pacientes, que permanecían a nivel inconsciente, eran la razón de múltiples enfermedades psíquicas y de que, además, el hacerlas consciente constituía una parte importante de su método terapéutico, contribuyó significativamente a dirigir la atención hacia la infancia y, con ello, a impulsar una corriente investigativa propia en ese terreno. Heinrich Lhotzky publica en 1904 un libro titulado *El alma de tu hijo* en el que une la perspectiva de los nuevos hallazgos de la psicología con la pedagogía (Cfr. Scheibe, 1994).

La observación y el conocimiento del niño, también desde la investigación sistemática, pasan a ser fundamentos reconocidos de la educación. Los adultos ya no pueden tratar a los niños de forma espontánea, desde este momento deben aprender a tratarlos y, por lo mismo, surge una nueva actitud crítica tanto desde y hacia el mundo adulto³⁵. La seguridad que podían tener los profesores en el trato con sus estudiantes se vuelve dudosa y cuestionable. Desde este momento hasta hoy no sólo la autoridad incuestionada de adultos y de profesores pasó a ser cuestionable, sino que también se generó una enorme brecha entre el mundo adulto y el infantil, en primer lugar, por reconocerlos como diferentes, aunque con necesidades intereses y deseos como los adultos, y, en segundo lugar, porque el trato ingenuo y espontáneo ya no podía tener lugar.

Podríamos decir que por primera vez los adultos miran a los niños como un otro al cual deben dedicarle tiempo y no sólo arrastrar incluso con violencia para que sean de una

³⁵ Los argumentos contra el contenido de la escuela se juntaron con las críticas a la persona del profesor, tanto en la literatura como en la pedagogía. En esta época se construye la caricatura del profesor como un burócrata que piensa en pensionarse bien, castigador y con métodos pedagógicos monótonos y brutales (Cfr. por ejemplo, Scheibe, 1994, p. 73 o también la imagen del profesor en la película *The Wall* de Pink Floyd).

vez por todas como esperan los adultos. Esto llegó a ser visto por algunos incluso como una guerra entre generaciones. Neill, por ejemplo, respecto a la agresividad de los niños dice: “En Summerhill, donde ningún niño se siente odiado por los adultos, no es tan necesaria la agresividad” (Neill, 1986, p. 33).

Los niños pasan de ser una suerte de ‘objetos’ a sujetos para los adultos. La transición de una fase a otra no fue fácil. Tan ejemplificadora como conmovedora me parece la confesión de Simone de Beauvoir (1908-1986) en su autobiografía *Memorias de una joven formal*, cuando escribe: “Mi madre me había dicho a menudo que había sufrido por la frialdad de la abuelita y que deseaba ser una amiga para sus hijas; pero ¿cómo hubiera podido hablar conmigo de persona a persona? Yo era a sus ojos un alma en peligro, un alma que había que salvar: un objeto. La solidez de sus convicciones le impedía la menor concesión” (Beauvoir de, 1986, pp.198-199). La profunda convicción de que los niños y jóvenes no son buenos, sino que, por el contrario, una suerte de salvajes que hay que civilizar a toda costa, impide el que se les pueda mirar y tratar como sujetos, como a un ser en algunos sentidos igual. La tarea civilizadora parece ser un deber moral que se define ‘desde arriba’.

Tres características determinan la nueva concepción y valoración del niño. En primer lugar, el niño no es un adulto pequeño; esto significa que tanto desde la perspectiva de la estructura psíquica como física el niño y el joven se diferencian del ser humano adulto. En segundo lugar, el niño y el joven son individuos con una particular forma de vida; esto significa que no el niño sino cada niño debe ser considerado en su individualidad y ser respetado y tratado como una individualidad. En tercer lugar, se resalta en el niño y en el joven su cercanía con el mundo natural, su ingenuidad y su inocencia, situándolo más allá del bien y del mal.

En lo sucesivo entregaré contenidos más específicos para cada una de las características de la nueva concepción del niño en el orden en que han sido presentadas. Posiblemente la opinión decisiva que llevó a la posterior comprensión generalizada de que

el niño no es un adulto fue la de Rousseau. En el prólogo del Emilio afirma: “el niño no es un adulto pequeño, sino un niño, una realidad radicalmente distinta de aquella otra en la que habrá de convertirse. La diferencia entre estas dos entidades, niño y adulto, no es de cantidad ni de volumen ni de años, sino de cualidad de esencia” (Rousseau, 1995, Prólogo). El situar la diferencia entre el niño y el adulto en una diferencia cualitativa y no sólo cuantitativa (años, tamaño) es lo que determina un salto en la comprensión, situando al niño en el ámbito de lo ‘otro’, por tanto desconocido en cuanto no es como yo y no sé cómo es. Los adultos ya no pueden mirar al niño como un adulto que aún no se ha desarrollado, mirarlo como el hombre educado podía mirar al hombre que no lo había sido, en algún sentido jerárquicamente, de arriba hacia abajo. Al situar al niño como otro, además en gran parte desconocido hasta ese momento, el niño es puesto frente al adulto, como un alguien al que debe dedicarle tiempo para conocer sus fases de desarrollo, sus alegrías y miedos. La infancia pasa a ser un tiempo crucial en que se acumularían experiencias e impresiones que determinarían en gran medida la vida adulta³⁶ (Cfr. por ejemplo, Grunder, 1998, p. 67).

Junto con el reconocimiento del niño como otro y no simplemente como un adulto en proceso de serlo, surge la diversidad. No se trata de los niños, el niño debe ser considerado como una individualidad. Aquí de nuevo Rousseau: “Los más sabios se aplican a lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Ese es el estudio al que más me he aplicado, a fin de que, aunque todo mi método fuera quimérico y falso, siempre puedan aprovecharse mis observaciones. (...) Comenzad pues por estudiar mejor a vuestros alumnos, porque a buen seguro no los conocéis” (Rousseau, 1995, p. 29). El llamado a conocer al niño de Rousseau se traduce en conocer a cada niño, pues cada uno es una individualidad, no una masa. El llamado al reconocimiento de la individualidad de cada niño, tendrá sus consecuencias prácticas tanto en el ámbito del

³⁶ En la literatura y en relatos autobiográficos de literatos europeos y latinoamericanos podemos encontrar múltiples ejemplos de infantes dañados por adultos. Algunos ejemplos de ello los podemos encontrar en: Hermann Hesse, *Unterm Rad*; Robert Musil, *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*; Heinrich Mann, *Professor Unrat* o, muy recientemente, la publicación biográfica de Pilar Donoso sobre su padre José Donoso en *Correr el tupido velo*, entre otros.

reconocimiento de derechos³⁷ como en diversas medidas pedagógicas presentadas al final de este apartado.

Respecto a la concepción y valoración del niño como ser natural enunciamos ya la influencia del cristianismo en la visión occidental del niño como ser inocente y limpio (“el que no reciba el Reino de Dios como un niño, no entrará en él”³⁸). Grunder afirma que en el siglo XVIII era común referirse a los niños como pequeños salvajes existiendo dos formas de comprender el significado de “salvaje”. Por una parte, se compararía a los niños en su ser salvajes con lo incivilizado, con los aborígenes de las culturas de fuera de Europa. Es el caso de la madre de Beauvoir que, al parecer, trataba a Simone como a un ser que debía ser conducido por el buen camino aunque fuese a la fuerza (Cfr. Beauvoir 1986, pp.198-199), o del propio Darwin cuando afirma: “Puedo decir en mi favor que yo era un chico humanitario, si bien esto lo debía enteramente a la instrucción y el ejemplo de mis hermanas. Dudo que la humanidad sea una cualidad natural o innata” (Darwin, 2006, p. 14). Los niños se conciben así como pequeños salvajes que deben ser educados para adquirir las virtudes que van a humanizarlo desembarazándose del mundo natural que los determina, de acuerdo, por supuesto, a los estándares de comportamiento de los adultos europeos educados. El niño entendido como pequeño salvaje significaba tanto como no educado, rudo, tosco.

Por otra parte, mirado desde el punto de vista de la exaltación de la naturaleza viva en el niño, su estatus de salvaje poseía una proyección romántica de originario, sano, limpio, puro, aún no tocado por la mano impura del ser humano adulto (Cfr. Grunder, 1998). Será esta última comprensión la que primará entre los reformadores pedagógicos y sus precursores como Rousseau quien afirma “Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre” (Rousseau, 1995, p. 33), o Freinet que llama a confiar en la seguridad todavía soberana de los instintos del niño y el joven (Cfr. Freinet, 2006, p. 429), o Neill que afirma que en su opinión “el niño es innatamente

³⁷ Analizado más adelante bajo el papel de la igualdad.

³⁸ Lucas 18, 17

sensato y realista” (Cfr. Neill, 1986, p. 20), o Key que confía tanto en la bondad natural en el niño que propone dejarlo crecer, dejarlo valerse, dejarlo en paz y tranquilidad, dejarlo madurar, dejarlo jugar para que haga sus experiencias (Cfr. Key, 2000). Tres son las ideas que se vinculan a la concepción romántica del niño como parte de mundo natural: la bondad, la felicidad y la libertad. Las tres se hallan estrechamente ligadas a la capacidad de gozo y de realización personal más allá de intereses económicos, considerados como de sobrevivencia. Educar no es enseñar a ganarse el sustento.

Junto con esta valoración romántica del niño en su determinación natural vino la (auto) crítica del mundo adulto como lo opuesto: si el niño era lo puro, el adulto era lo impuro; el niño lo sano, el adulto el enfermo; si del niño provenía el bien, del adulto provenía la maldad, etc. A esta visión se liga también la capacidad de gozo que aún permanece en el niño. Freinet lo expresa así: “Los adultos que no saben ya gozar de las verdaderas y sencillas bellezas, porque se mezclan siempre a sus sensaciones los razonamientos interesados y la sombra gris de las preocupaciones de la vida. Sólo los niños participan del milagro de la primavera.” (Freinet, 2006, p. 86) O la frase extrema en el Emilio: “No puedo enseñar a vivir a quien sólo piensa en no morirse” (Rousseau, 1995, p. 58), o la frase de Ovidio con que Rousseau termina el primer capítulo: ‘Vivit, et est vitae nescius ipse suae.’ (‘Vive, y no tiene conciencia de su propia vida.’) (Rousseau, 1995, p. 88).

En cierto sentido, parece natural que junto al ‘descubrimiento’ del niño como otro, se constata también el extrañamiento y su comprensión como lo opuesto, a lo que le siguiera una valoración correspondientemente opuesta. Se produce, de algún modo, un trastocamiento de tal dimensión que en lugar de que el niño tenga algo que aprender del adulto, es el adulto el que debe aprender del niño. El adulto, siguiendo la línea de la frase de Freinet recién citada, envidia al niño en su capacidad de goce, su libertad en relación al mundo de las obligaciones, su capacidad de interesarse por el mundo sin pensar en sacarle un provecho concreto. En el niño se vislumbra la esperanza de un mundo más bueno, más libre y más feliz.

En la dialéctica de las oposiciones, el mundo adulto se inclinó positivamente hacia la del niño. Con ello se destruye la visión tradicional de la autoridad, en cuanto se ponen en cuestión implícita y explícitamente los ideales, las metas, los valores, los contenidos y el orden establecido por el mundo adulto y esto es válido tanto en general como en el ámbito educativo. La perspectiva radical la representa Neill al invertir radicalmente el orden de las cosas. Provocativamente aclara que la idea predominante de la fundación de la escuela Summerhill fue: “Hacer que la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela” (Neill, 1986, p. 20) ¿Qué vale la pena transmitir, entonces, a las nuevas generaciones?

La nueva concepción del niño con matices y ligeras diferencias de énfasis e interpretación tuvo diversas repercusiones en la forma de concebir y hacer pedagogía a través de los diversos reformadores pedagógicos y sus seguidores. En primer lugar, dado que el niño no es un adulto pequeño, para actuar correcta y pedagógicamente en la situación educativa el profesor debe recurrir al saber en los ámbitos de otras disciplinas (como la psicología, por ejemplo) y a la observación. La ‘espontaneidad’ con que se ha enseñado hasta ese momento dejan de ser un modo válido; sin mediación de la observación, el estudio, la reflexión y la crítica no se puede enseñar (Cfr. Scheibe, 1994, por ejemplo).

En segundo lugar, el reconocimiento del niño como una individualidad obliga a considerarlo así también en el aula, por lo que tanto los rendimientos como los trabajos estandarizados para todos por igual pasan a ser duramente criticados como autoritarios y masificadores. Freinet al aconsejar a los maestros dice: “Primero habréis de perder el hábito de considerar que todos vuestros alumnos deben dedicarse en el mismo momento a la misma ocupación. Se trata aquí de un concepto autoritario y contra natura que no era más que un ‘podría ser peor’ y cuya debilidad comenzáis a resentir” (Freinet, 2006, p. 419). Además, partir de la individualidad del niño también significa considerar sus tendencias naturales como base de los aprendizajes. Fue así que dentro del movimiento reformatorio el juego adquirió un gran significado. El juego no es una medida o un deber y, sin embargo,

jugando el niño aprende, desarrolla sus propias fuerzas, socializa, incorpora reglas y pautas de comportamiento. La visión previa escindía radicalmente el juego del trabajo, considerando el juego como algo que se hace sólo por placer y sin objeto, mientras que la educación tenía que ver con el trabajo y el esfuerzo, de tal modo que el juego sólo podía ser un obstáculo, un impedimento para la formación y la vida futura. Charles Darwin (1809-1882) cuenta con dolor en su autobiografía lo que una vez le dijo su padre respecto a sus juegos e intereses: “No te importa otra cosa que no sea la caza, los perros y matar ratas, y vas a ser una desgracia para ti y para toda tu familia” (Darwin, 2006, 16). Claramente el padre de Darwin no creía que en base a esos juegos e intereses se podían desarrollar comportamientos, conocimientos y habilidades relevantes para la vida futura de su hijo. Fröbel (1782-1852) fue el primer pedagogo que le otorgó valor al juego e incluso nombró el trabajo del educador como ‘un cuidador del juego’. Siguieron esta idea, entre otros reformadores pedagógicos, Key, Gurlitt, Montessori y Steiner.

En tercer lugar, la caracterización del niño como un ser natural, y en cuanto tal más libre, bueno y feliz que el adulto, dio lugar a numerosas medidas e interpretaciones pedagógicas. En el caso de Neill se vinculan también las ideas de lo bueno y lo feliz, por ejemplo, cuando afirma: “El niño difícil es el niño infeliz. Está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, está en guerra con el mundo” (Neill, 1986, p. 17). Me voy a permitir en este contexto simplemente afirmar que para Neill la guerra es algo malo y que, por lo mismo, si el niño está en guerra con el mundo, si le causa mal al mundo y siente que el mundo le causa mal a él, es porque es infeliz. La infelicidad es causante de muchos males, entre ellos los sentimientos negativos de odio. Dado que el énfasis de Freinet está puesto en la relación con el trabajo, éste insiste en la necesidad de hacer del trabajo una actividad placentera, para lo cual debe evitarse la imposición de reglas sin sentido y el trabajo mecánico: “Sois vosotros quienes preparáis a los niños para las prácticas bárbaras de la esclavitud mecánica, porque los habituáis desde hora temprana a obedecer una regla que les resulta exterior, a rechazar sus tendencias para seguir una ley común, a olvidar la alegría del trabajo para plegarse al fastidio de unas tareas sin horizonte que exigen, en compensación, todas las deformaciones de la excitación y el juego, cuya malignidad ya he

explicado antes” (Freinet, 2006, p. 426). Salvaguardar la libertad del niño mediante actividades con sentido, se convirtió en un objetivo pedagógico relevante.

Otra consecuencia de la concepción del niño como ser natural, bueno, libre y feliz que se expresó y se malentendió de muchas maneras fue la idea de la ‘educación negativa’ formulada por primera vez por Rousseau. Si tomamos en serio el comprender al niño en su especificidad, respetar su individualidad, reconocer en él lo bueno, asegurar la cercanía humana y tratarlo de acuerdo a su etapa de desarrollo en la que en cierto sentido siempre está cambiando, entonces es mejor no intervenir en su proceso (Cfr. Scheibe, 1994). En su libro titulado *El alma de tu niño* Lhotzkys lo expresó con el lema: ‘la mejor educación es no educar’ (Cfr. Scheibe, 1994, p. 63). Al niño se le acompaña, se evita que se haga daño, no se le obliga, pues eso podría matar su interés natural por las cosas y por el mundo, el rol del profesor pasa de ser un transmisor del conocimiento acumulado a un orientador de las preguntas del niño y del joven. Ya Ellen Key defendía la idea de que se debe dejar al niño crecer, valer, dejarlo en paz y tranquilidad, dejarlo jugar, desarrollarse, madurar, hacer experiencias (Cfr. Key, 2000). El punto de vista radical sobre este tema está representado por Neill, cuando comenta acerca de los principios de organización de la escuela Summerhill, de la cual es fundador: “Bien, nos pusimos a hacer una escuela en la que dejaríamos a los niños en libertad de ser ellos mismos. Para este objeto, tuvimos que renunciar a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa. Se nos llamó valientes, pero es algo que no exige valor. Todo lo que requería lo teníamos: la firme convicción en que el niño es un ser bueno, y no lo contrario” (Neill, 1986, p. 20). Sólo una sólida fe en la bondad natural en el niño, en su capacidad para la felicidad y su interés natural por los otros y el mundo que lo rodea, sólo una creencia absoluta en la libertad humana puede llevar a una decisión como ésta. Naturalmente, la creencia de que dejar en libertad a los niños y jóvenes sacará de ellos lo mejor, plantea el problema respecto al respeto a ciertas normas de comportamiento o disciplina. Tanto en el caso de Neill en Summerhill como en el de otras escuelas reformadoras, la disciplina descansaba en el control social de los pares y no desde el mundo adulto. Los adultos sólo contaban como un alguien más dentro del grupo y no gozaban de

una ‘autoridad’ superior respecto a temas de disciplina³⁹. Otro ejemplo de Neill: “A ningún alumno se le obliga a asistir a clases. Pero si Jimmy asiste a inglés el lunes y no vuelve a aparecer hasta el viernes de la semana siguiente, los otros enseguida objetan, con razón, que hace que se retrase el trabajo y quizás lo excluyan porque les impide progresar” (Neill, 1986, p. 27). Otro modo de ofrecer una solución al desafío que presentaba la disciplina dentro de los establecimientos educativos, fue a través de una estricta planificación, por parte del profesor, de las actividades (trabajo y juego) que se realizarían en el aula. Freinet representa muy bien esta forma de resolver el problema. Recomienda: “Organizad lo más minuciosamente posible el trabajo/juego en vuestra escuela y resolveréis, al mismo tiempo, la cuestión de la disciplina. Si os veis obligados a intervenir para resolver o sancionar, será porque existe un error o insuficiencia en la organización, una descompostura o, cuando menos, una falla en el mecanismo” (Freinet, 2006, p. 422). La capacidad de anticipación del profesor y la planificación de las actividades de aprendizaje pasan a ser parte crucial del trabajo docente, tan importante como el trabajo directo de aula y no sólo desde el punto de vista de la instrucción (en sentido restringido), sino también desde el punto de vista del manejo de la disciplina.

El castigo tanto físico como los castigos torturantes, humillantes y destructivos de la autoestima de los estudiantes fueron ampliamente criticados. En particular, los castigos físicos fueron prohibidos en las escuelas a partir del siglo XX paulatinamente en todos los países occidentales (Cfr. Scheibe, 1994, p. 72).

La educación moral positiva se vio debilitada, en cierto sentido también por esta concepción y valoración de niños y jóvenes, pues si se ponía en cuestión la validez y bondad del mundo adulto, se tenía menos que decir respecto a cómo debían comportarse los niños. Los deberes negativos adquieren primacía por sobre los positivos. Rousseau lo expresa así: “La única lección de moral que conviene a la infancia, y la más importante de toda edad, es no hacer nunca mal a nadie. El precepto mismo de hacer el bien, si no está

³⁹ De hecho, los adultos parecen más bien seres contaminados que deben liberarse de una educación castradora, utilitaria e infeliz.

subordinado a aquel, es peligroso, falso, contradictorio. Quién no hace el bien. Todo el mundo lo hace, tanto el malvado como los otros, hace feliz a uno a expensas de cien miserables, y de ahí derivan todas nuestras calamidades” (Rousseau, 1995, p. 128). En otras palabras, Rousseau deja planteado el problema de la extensión de la comunidad moral bajo el supuesto de que todos queremos hacer el bien, sólo que se hace a expensas de otro(s); por lo mismo, es mejor procurar el mayor alcance de la comunidad moral, al menos, desde lo negativo, esto es, desde el mandato: ¡no hagas mal a nadie! Si se dijera que sí o estamos seguros de hacer el bien a costa de alguien, es mejor dejarse guiar por no hacer mal a nadie. La educación moral negativa pasa a ser más cercana a una moral que incluye a todos, siendo estos ‘todos’ diversos.

Otra consecuencia de la caracterización del niño como un ser natural, libre, bueno y más feliz que el adulto fue el cambio en los contenidos, métodos y fines de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que en la formación ‘tradicional’ las expectativas y los saberes acumulados por el mundo adulto constituían los fines, métodos y contenidos de la formación infantil y juvenil, en la nueva formación el ‘arte de vivir’ pasa a ser el fin, contenido y método fundamental. Esto, naturalmente, porque la meta de la educación es fomentar una buena vida social a través de la satisfacción y felicidad de sus miembros. Tal planteamiento surge con la reflexión de Rousseau acerca de lo que significa ser bien educado y cómo se realiza. Afirma: “Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana. Aquel de nosotros que mejor sepa soportar los bienes y los males de esta vida es en mi opinión el mejor educado, de donde se sigue que la verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios” (Rousseau, 1995, p. 41). “Vivir no es respirar, es obrar” y “un preceptor (...) que le enseña todo, salvo a conocerse, salvo a sacar partido de sí mismo, salvo a saber vivir y hacerse feliz” (Rousseau, 1995, p. 42). Finalmente, cuando ese niño esclavo y tirano lleno de ciencia y falta de sentido, por igual débil de cuerpo y alma, es lanzado al mundo para mostrar en él su inepticia, su orgullo y todos sus vicios, hace deplorar la miseria y la perversidad humanas” (Rousseau, 1995, p. 51). Vincular la educación con la vida, con la preparación real para la vida y, en particular, para la vida social buena que sólo se logra por el ejercicio y la práctica, pasan a ser preceptos fundantes

de los reformadores pedagógicos. Así, Ovide Decroly (1871–1932), uno de los primeros en continuar esta idea, funda en 1907 una escuela bajo el lema “La escuela para la vida a través de la vida”. El llamado ‘método Decroly’ sostenía que los profesores debían partir de los intereses de los niños, de los apoyos que provee el entorno y promover la necesidad de la riqueza del trabajo espiritual (Brinkmann, Friedrich, Heiland, & Lingelbach, 1974). Para ello era necesario también disolver al máximo, en la medida de lo posible, la distinción entre juego y trabajo (Cfr. Brinkmann, Friedrich, Heiland, & Lingelbach, 1974, p. 195), pues a través del juego el niño se vincularía con la realidad del trabajo. En una línea similar, Neill sostiene que “el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés, la educación debe ser una preparación para la vida” (1986, p. 36). También Freinet con el lema ‘Escuela por la vida, para la vida, ¡por el trabajo!’ Un aspecto crucial de esta visión de la educación y sus fines, como ya lo indicaba Rousseau es que sólo es posible aprender a vivir bien, viviendo bien y acumulando experiencias positivas; de ahí la relevancia que adquiere el hacer o ‘hacer por sí mismo’ en las escuelas de avanzada. Se trata de la misma línea que posteriormente revive el pragmatismo.

En pedagogía lo nuevo se impuso a lo viejo, a la tradición y esta fue identificada con una imagen cerrada del mundo cuyas aspiraciones, ideales, metas, valores, contenidos y órdenes habían sido puestos radicalmente en cuestión. La autoridad pedagógica como aquella que daba cuenta del pasado a través de determinados métodos, contenidos y estrategias fue ligada por los reformadores pedagógicos con oposición, extrañamiento de la vida y contraria a la libertad natural y limpia de niños y jóvenes. La libertad se opuso a la autoridad y la autoridad fue identificada con la mutilación e incluso muerte de la libertad e individualidad de niños y jóvenes (Cfr. por ejemplo, Scheibe, 1994, p. 75). Defender la autoridad educativa en este contexto significaba tanto como defender un mundo muerto, coercitivo y opresor.

iii. Concepción y consideración de la infancia y juventud en Chile

En el caso de Chile, especialmente en los comienzos del Estado chileno, primó la concepción de los niños como pequeños salvajes, entendiendo como “salvaje” lo incivilizado, particularmente referido a la mayoría de los niños, es decir, a aquellos que encontraban fuera de la influencia cultural europea. Los niños deben ser educados para formar parte de la nueva nación de acuerdo a los estándares de comportamiento de los adultos europeos educados. El mundo infantil era el ámbito de lo no educado, rudo, tosco.

Esta visión del niño fue alimentada particularmente por el deseo de conformarse en una nación con identidad y por el deseo de progreso económico para poder ingresar a los circuitos económicos internacionales. De este modo la preocupación por la educación, particularmente de la educación primaria popular a partir de mediados del siglo XIX, se encuentra vinculada con la civilización y moralización del pueblo. Las masas de excluidos podían convertirse en un peligro para la nación y la educación se percibía como un medio de orden e integración social (Cfr. Egaña, 2000).

A esta visión de la infancia en Chile probablemente colaboró la llegada paulatina de educadores, métodos y material pedagógico desde diversos países de Europa, principalmente Alemania y Francia. Por ejemplo, desde marzo de 1885 comenzaron a integrarse los primeros educadores alemanes a Chile. De acuerdo a las afirmaciones de Amanda Labarca entre 1885 y 1890 la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, la Escuela Normal de Preceptores de mujeres, la Escuela Normal de Preceptores del Sur en Concepción, la Escuela Normal de Preceptores de Hombres de Chillán y la Escuela Normal de Preceptores de niñas en La Serena fueron entregadas a personal extranjero. Las ventajas de tal organización fueron la modernización de métodos, la inclusión de nuevas asignaturas y el mayor énfasis dado a otras. Los prejuicios se encontraron en la extranjerización de la enseñanza, en el alejamiento de la realidad nacional (la cultura de los niños del pueblo) y el carácter disciplinario y jerárquico de la disciplina. A juicio de Amanda Labarca la dirección del sistema educativo por parte de extranjeros europeos y particularmente alemanes,

contribuyó a alimentar el defecto chileno (latinoamericano) de minimización respecto a Europa. Aumentó el aristocratismo y la diferencia de clases producto de esta diferencia entre lo Europeo como lo civilizado y lo autóctono como lo tosco, incivilizado e inculto. Labarca afirma:

“Venían los maestros de un régimen monárquico altamente jerarquizado. Su disciplina escolar copiaba, naturalmente, la del imperio. No comprendían que tales fórmulas de convivencia fueran perjudiciales a la formación de una democracia, todavía en ciernes, como la nuestra. En las escuelas normales y más tarde en los liceos, tendieron a hacer más notorias las distancias entre lo popular y lo aristocrático, a colocar entre director, maestros y alumnos las barreras de un protocolo rígido, inadecuado por completo a nuestro temperamento y perjudicial al desarrollo del sentimiento igualitario de una sociedad que, precisamente, luchaba por salir del espíritu de casta, heredado de la colonia” (Labarca, 1939, p. 186).

Podemos afirmar que desde sus orígenes la educación en Chile ha estado cruzada por una fuerte desigualdad de origen social, cultural y económico y por lo mismo, altamente compleja. Por otra parte, durante mucho tiempo en Chile la educación primaria y secundaria ha sido vista (debido a su origen), como un instrumento del Estado para la modernización y moralización de los ciudadanos y esto mucho antes de que se declarara a nivel internacional la educación como el motor fundamental del desarrollo de las naciones. El Presidente Carlos Ibáñez en su mensaje del 21 de mayo de 1928 decía, por ejemplo: “Objetivo principal es el de adaptar y orientar la enseñanza a las necesidades de producción y crecimiento del país” (citado en: Labarca, 1939, p. 260). Este hecho implicó que durante mucho tiempo se considerara poco los intereses y requerimientos de los educandos y sus características, particularmente de los más lejanos a las elites dirigentes del país (los más pobres y las diversas etnias, por ejemplo). Diversas iniciativas tendientes a considerar o hacer escuchar las iniciativas de los involucrados en los procesos educativos —estudiantes, padres y apoderados, profesores, directivos, etc.—, así como movimientos sociales y visiones de mundo tendientes a tomar seriamente en consideración la diversidad étnica,

cultural y religiosa del país, en contra del afán unificador y forzosamente homogeneizante de la nación chilena en sus inicios, han colaborado a la visualización de los diversos, por un lado, y del niño y el mundo juvenil por otro. La así llamada Revolución de los Pingüinos sorprendió a la sociedad chilena entre otras cosas porque se descubrió un mundo juvenil con discurso, ideas, propuestas y demandas propias, que por no ser escuchado decidió realizar sus demandas directamente a la sociedad. Nos enteramos así, de primera fuente, que la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación eran temas que preocupaban a muchos jóvenes.

Los intereses respecto a la educación por parte del Estado chileno continúan oscilando hoy entre los intereses económicos del país y los intereses que pueden tener los futuros ciudadanos. Así, por ejemplo, en la nota introductoria de Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo 21, el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, se afirma lo siguiente: “La globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores clave para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación. Es por eso que tanto las naciones en vías de desarrollo como las que se encuentran en avanzadas etapas de industrialización, hoy día están revisando y haciendo un examen crítico de sus sistemas educativos” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995, p. 13). Mientras el Prólogo señala: “De ella [la transformación de la educación] depende que podamos enfrentar con éxito la pobreza y crear iguales oportunidades para todos; aumentar la productividad y competitividad de nuestra economía y fortalecer los valores de las personas, nuestra identidad cultural y el ejercicio de los derechos y deberes que animan a nuestra democracia” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995, p. 19). Caroline McReady al leer el informe sobre la educación superior en Chile, en representación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) enfatiza el hecho de que Chile ha sido evaluado según los estándares de las economías líderes del mundo (Cfr. OCDE, 2009). En parte lo sorprendente es que la afirmación de McReady da por hecho que no se requiere justificar la comparación de la educación superior chilena con “los estándares de las economías líderes del mundo” en vez

de compararla con la educación superior de mayor calidad a nivel internacional. En el mejor de los casos habría que suponer que la mejor calidad educativa se encuentra en las economías más poderosas.

En contraste, aunque no al margen de este horizonte, en el Programa de Gobierno de Michel Bachelet, se incluye el ámbito educativo como parte del apartado Proteger a nuestra gente. Allí se afirma que: “La educación es la fuente básica de las competencias y capacidades que requieren las personas para desarrollar proyectos de vida satisfactorios y encarar los riesgos a los que se enfrentan en distintas etapas de sus vidas. Un acceso igualitario a las competencias requeridas por los chilenos para formar sus familias, emprender proyectos, desarrollar comunidades solidarias y enfrentar los desafíos del mundo moderno es una condición básica para construir un país más equitativo, más próspero y más seguro” (Gobierno de Chile, 2005). Así mientras unas visiones enfatizan alternadamente en el mismo documento el desarrollo económico del país y la superación de la inequidad social, otras enfatizan lo económico como estándar de medición, y otras (entre ellas, la de la Presidenta) parecen enfatizar la perspectiva individual de bienestar y desarrollo comunitario y, por lo mismo, incluye a la educación dentro de su proyecto de gobierno como parte del sistema de protección social. Por ello, el énfasis está en la igualdad, en el garantizar las mismas oportunidades para niños y niñas con independencia de su origen social. Fue en el contexto político de la transición a la democracia cuando se comenzó a incluir explícitamente la perspectiva de la igualdad y los intereses de los más desposeídos junto a los intereses del país. Por ejemplo, el Presidente Patricio Aylwin en la Inauguración de las sesiones del congreso el 21 de mayo de 1990 dice: “El proceso de democratización y modernización de la sociedad chilena y el pago de la deuda social contraída con los más pobres, hacen de la educación uno de los objetivos prioritarios de este Gobierno” (Citado en: García-Huidobro J. E., 1999, p. 9).

Pero, más que una oscilación entre dos dimensiones diferentes (la económica macro y el desarrollo individual) se trata más bien de las dos caras de una misma moneda, pues tras la Tercera Revolución Industrial, -la de las tecnologías-, se ha unido la innovación con el

conocimiento y el desarrollo del conocimiento con la producción de riqueza. Esto obliga, por una parte, a un cambio educativo y, por otra, a la democratización de la educación (equidad), dado que la difusión de las nuevas tecnologías y la red pública de internet no discrimina en principio a nadie que tenga acceso a ellas, y nadie, en principio, estaría dispuesto a quedar al margen de la producción de riqueza. Sería en cierto sentido la posibilidad de generar riqueza que beneficiaría a todos mediante el desarrollo del conocimiento lo que redundaría en una mayor igualdad (Cfr. UNESCO, 2005; Hopenhayn, 2006). Desde esta manera se integra la perspectiva macro económica con la perspectiva micro de desarrollo de los individuos. Con ello, se estaría superando en parte, la visión de niños y jóvenes como salvajes a los que hay que civilizar y moralizar para que colaboren con los intereses de su nación, en cuanto es incluido el posible interés de los involucrados. Esta inclusión puede deberse a diversas motivaciones, puede ser por razones morales como sentido de la justicia e igualdad social, o porque se cree que la inclusión colabora en la inclusión de la sociedad chilena en la sociedad del conocimiento, o porque se piense que la inclusión colabora con la posibilidad de generar riquezas.

Los choques particularmente de los jóvenes con la autoridad tradicional en este contexto proceden desde distintos ángulos. En primer lugar, existe el juicio de que los profesores no están colaborando lo suficiente para que exista verdaderamente igualdad de oportunidades. El tema fundamental parece ser la 'calidad' de la educación que en los sectores más desposeídos no ofrece las mismas oportunidades de aprendizaje que en los sectores más pudientes. Se alega también que los profesores no se encuentran preparados para educar en la sociedad del conocimiento y que sus métodos de enseñanza son anticuados e ineficientes. Y por último, en el hecho son pocos los hijos de sectores desfavorecidos que realmente pueden salir de la pobreza. En otras palabras, desde la perspectiva de los más desfavorecidos, se reclama al gobierno, pero muy particularmente a los profesores, que la igualdad de oportunidades específicamente como la posibilidad de participar en la generación de riqueza no se ha cumplido. De destacar es el hecho de que son los actores sociales involucrados, estudiantes, padres y apoderados, así como los medios de comunicación masiva y diversos instrumentos de comunicación entre personas

como blogs, páginas web, chateos y otros los que levantan con fuerza la demanda social de igualdad. Pero el problema es más complejo. La focalización en el desempeño docente y la eficacia de las escuelas tiende a minimizar el gran problema de desigualdad a nivel de país. Poniendo los ojos en las escuelas y sus resultados se tiende a invisibilizar la reproducción social de la desigualdad que se da en nuestras escuelas producto de la desigualdad social y económica de algunos grupos y comunidades escolares.

iv. Masificación de la educación

De acuerdo a datos de la UNESCO la educación primaria en América Latina y el Caribe entre 1970 y 1997 se habría duplicado y la enseñanza secundaria se habría triplicado durante el mismo período⁴⁰. Datos entregados por CEPAL en el informe sobre La juventud en Iberoamérica muestran un logro avanzado en la matrícula en educación primaria (casi cobertura universal) y nivelación del logro alcanzado entre hombres y mujeres en la secundaria. La tasa neta de escolarización primaria para la población de 8 años llega a 96,3%. En la educación media las tasas son muy variables, en el caso chileno la tasa de escolarización en la enseñanza media alcanza el 85% (CEPAL, 2004, p.166). De acuerdo a lo enunciado por Michel Bachelet, “Hoy casi todos los niños de Chile completan la educación básica y cerca del 90% termina la media. En 1980, las personas de entre 15 y 64 años tenían, en promedio, sólo ocho años de escolaridad; hoy tienen casi diez años y medio. También hemos avanzado en equidad. Hoy, el 70% de los estudiantes universitarios son los primeros en su familia en alcanzar ese nivel educacional. Se trata de logros formidables de los que debemos estar orgullosos” (Gobierno de Chile, 2005). Efectivamente, estas cifras son destacables si consideramos que en Chile en 1854 existía un 86,5% de analfabetismo y en 1930 un 44%. Esto representa un porcentaje altísimo de la población totalmente fuera del sistema escolar. En el caso chileno, el logro de la escolarización masiva ha tenido estrecha relación con la superación de la necesidad de que los niños y niñas trabajaran para colaborar a su propio sustento y en la mayoría de los casos al de sus propias familias.

⁴⁰ Citado por García Huidobro en: Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (Coord.) (2009), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, Santillana, p. 19-34.

Amanda Labarca afirma en relación a las razones de la deserción escolar lo siguiente: “En los pueblos y distritos urbanos, el alumno deserta impulsado por la necesidad de trabajar, o porque en su miseria, la familia no puede o no le importa mandarlo. Los que perseveran son hijos de familias si no acomodadas, por lo menos libres de la mordedura cotidiana de la extrema pobreza” (Labarca, 1939, p. 305). En 1904 publicaba Baldomero Lillo *La Compuerta Número 12*, cuento en que se narra cómo un niño es sacado de la escuela por su propio padre para ser arrastrado a trabajar a una mina de carbón en Lota, asegurando con ello su extinción, pues como Lillo afirma: “La mina no soltaba nunca al que había cogido” (Lillo, 1904, p. 18). Así la masificación de la escolaridad ha estado estrechamente vinculada a la superación de la miseria. En otras palabras, allí donde hay miseria el sustento sigue ganando a la escuela. Por ello, la disminución del trabajo infantil podría vincularse con el aumento en años de escolarización.

La dotación de profesores en servicio, sin embargo, no se ha incrementado al mismo ritmo (Cariola, Bellei & Núñez, 2003). Tenemos, por un lado, que aumenta el número de alumnos por aula del que debe hacerse cargo un profesor, y por otro, cambia el perfil de alumno que va a la escuela. Los docentes, por lo general, ya no están frente a un grupo selecto deseoso de ser formado, ya sea para cumplir las expectativas familiares, mantener el estatus social o superarlo o para ser un buen representante de la clase social más educada (Zamora, 2008; Dubet, 2006; Tedesco & Fanfani, 2002). Y esto porque la masificación⁴¹ de la escolarización lleva a las aulas no sólo a los estudiantes más dotados, interesados y empeñosos sino a todos, también a aquellos que perciben la escolarización como un trámite necesario para desarrollar posteriormente sus propios intereses o como una obligación que los aparta de la calle, del trabajo o de sus hogares. Lo que en palabras de Arendt constituía la fuente misma de legitimidad de un(a) profesor(a), esto es, “ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos”⁴² (Arendt, 1996b, p. 194), se desintegra, porque no todos los estudiantes están interesados en lo que el profesor

⁴¹ Francois Dubet en *El declive de la institución* realiza un análisis del efecto de la masificación en las escuelas, particularmente entre las páginas 157 y 165 (Dubet, 2006a).

⁴² Arendt entiende el saber del profesor restringido al saber disciplinario conceptual. En lenguaje pedagógico actual, se trataría fundamentalmente de contenidos conceptuales.

puede enseñar y, por lo mismo, la fuente de legitimidad de su autoridad no puede provenir de esa dimensión. Simplemente, el contenido tradicional de enseñanza y de aprendizaje no es valorado, ni posee la misma significatividad para los y las estudiantes.

La escolarización masiva y obligatoria de niños, adolescentes y jóvenes impacta lo que había sido la cultura escolar tanto respecto al perfil de estudiante que se recibía en las escuelas como a la autoridad tradicionalmente legitimada del profesor. De hecho muchos docentes incapacitados para hacerse cargo del aprendizaje de todos sus alumnos, continuaron con sus antiguas estrategias, haciendo su clase sólo para algunos, para aquellos que mantienen el perfil de mérito, interés y esfuerzo, -con el correspondiente reconocimiento de su autoridad-. El resto de los estudiantes, dentro de ciertos límites, podía hacer lo que quisieran. En algunos casos, el de los llamados liceos emblemáticos en Chile, se funciona seleccionando sólo a aquellos estudiantes que desde la enseñanza básica se destacaron por ser los más dotados, interesados y empeñosos. La meritocracia es el criterio de selección en tales liceos, en aquellas instituciones en que no se pueden permitir ese tipo de selección las clases son dirigidas, diseñadas y realizadas, por muchos profesores, pensando sólo en el grupo ‘selecto’, estableciendo una suerte de pacto con los estudiantes, algo así como lo expresa Francois Dubet: “me dirijo a quienes me siguen, los demás harán el favor de no fastidiar” (2006^a, p. 177).

Se hace necesario desarrollar en los docentes las capacidades específicas que les permitan dialogar con estos nuevos alumnos de tal modo de hacer posible aprendizajes significativos garantizando condiciones de convivencia y comunicación e interacción pedagógica. Los docentes deberán, en este contexto, volverse cada vez más expertos en la cultura de los destinatarios de la acción pedagógica (Cfr. Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p. 13). La actividad del profesor se vuelve más relacional, necesitada de habilidades comunicativas específicas, de resolución de conflictos y de una transposición didáctica que garantice el aprendizaje también para aquellos estudiantes no interesados en aprender los contenidos escolares. En palabras de Dubet “El oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas” (Dubet, 2006^a, p. 176). El

rol profesional del profesor pasa de estar centrado en la enseñanza a estar centrado en estrategias que permitan el aprendizaje. En otras palabras, al necesario saber disciplinario de un profesor se le suma el imprescindible saber pedagógico⁴³.

v. Sociedad del conocimiento, ‘consumos culturales’, escuela y sensibilidad infanto-juvenil

En la sociedad del conocimiento la escuela está llamada a aumentar esfuerzos y modificar sus enfoques con el fin de hacer frente a las nuevas tareas y roles asignados a la educación. Entre estos nuevos roles y tareas destacan la socialización de los y las estudiantes en redes digitales y computación, el reducir las brechas espaciales y sociales de los educandos, el formar en la ciudadanía en la sociedad del conocimiento y el enseñar para aprender a convivir al interior de sociedades cada vez más diversas y multiculturales (Cfr. CEPAL, 2004, p. 25).

Respecto a la tarea de socializar a los educandos en redes digitales y uso del computador, hay que constatar que hoy tanto niños y jóvenes son fuertes consumidores de bienes simbólicos producidos por poderosas empresas culturales. Su socialización respecto al uso de tecnologías de la comunicación e información es intensa y temprana y no se efectúa, normalmente dentro del contexto escolar (Cfr. Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p. 6), pues los consumos culturales asociados a las tecnologías de la comunicación y la información constituyen un lugar importante dentro de la organización del tiempo libre de los niños y adolescentes y no así dentro de la escuela. De acuerdo al informe de CEPAL La juventud en Iberoamérica, ver televisión abierta y por cable, escuchar música, leer, ir al cine, hacer deportes, bailar, ver videos, ‘chatear’, ‘navegar’ y operar videojuegos

⁴³ Lamentablemente en el último tiempo en Chile y dada la necesidad de profesores actualizados, competentes y menos sobrecargados por las exigencias de su propia sobrevivencia, se ha sobre valorado el imprescindible saber disciplinario y se ha minimizado el valor y el peso del saber pedagógico, como el que es promovido por las iniciativas “EnseñaChile” o “Educación2020”. Esperemos que al salir de las urgencias que nos afligen como país podamos dotar las aulas sólo con profesores formados y no sólo habilitados para ello. Desde esta perspectiva, valorizar el quehacer del profesor en el aula y centrarse en lo que hoy un profesor de calidad realmente requiere para educar parece ser lo más adecuado. Algo en la línea de lo que está impulsando la iniciativa “Elige Educar” actualmente, por ejemplo.

constituyen las actividades principales de prácticas de consumo de niños y adolescentes en el uso de su tiempo libre (Cfr. CEPAL, 2004, P. 27). Los propios medios, debido al lugar central que ocupan en el tiempo de los jóvenes, irían constituyendo rutinas, lenguajes, subculturas y formas de comunicación y de consumo propias, así como un acceso directo desde lo más privado del hogar al espacio público. La subjetividad de los estudiantes se construiría mediante diversas influencias discordantes y que no buscan coherencia entre sí (escuela, familia, televisión, internet, publicidad globalizada, redes de amistades virtuales, etc.), lo cual, asociado a la pérdida de vínculos sociales tradicionales, podría generar personalidades fragmentadas, cambiantes y hasta inconsistentes (Cfr. Maneffa, 2009, p. 112). En efecto, en esta apertura a lo diverso, que es muy positiva, parece ser todo en principio posible, aceptable y comprensible, pero a la hora de organizar grupos, solucionar conflictos o existe pugna de intereses, parece necesario recurrir (muchas veces de manera inexplicable para los jóvenes) a criterios supraindividuales que organicen, solucionen o den lugar a algún tipo de entendimiento sin ruptura.

Esto trae consigo importantes consecuencias que desbaratan la autoridad tradicional del profesor(a). La tecnología ha desplazado en gran medida al profesor de aula en tanto agente que entrega información acerca del mundo en que se vive y, además, niños y jóvenes tienen acceso normalmente a esa información sin compañía, sin supervisión, incluso muchas veces sin la posibilidad de compartir con algún adulto formado aquello que han asimilado, escuchado y mirado (Cfr. Osorio, 2009, pp. 9-10). Habría que preguntarse si la información y la imagen del mundo que se entrega a través de los contenidos escolares guarda alguna relación con la información y ‘mundo’ al que acceden niños y jóvenes a través de los medios tecnológicos.

Los docentes deben asumir que los estudiantes tienen intensas oportunidades de aprendizaje antes y durante la fase de escolarización y que el modo de apropiación y uso de la cultura extra escolar difiere fuertemente de la de la escuela. Mientras la cultura escolar tradicional es fundamentalmente alfabética, la sensibilidad infanto-juvenil tiende a ser no alfabética, centrada en la imagen. Esta visión no alfabética se asocia a un lenguaje ‘no

proposicional' completamente diverso al lenguaje propio de la escuela que es proposicional, basado en la lectura, escritura y comentario de textos. El lenguaje 'no proposicional' propio de la cultura de la imagen, posee un carácter genérico, 'vago', "no da nombres a las cosas, sino que alude, usando 'palabras generales', dentro de las cuales se puede incluir lo que se quiera" (Simone R., 2001, P. 148), rechaza la estructura, las distinciones, el análisis; muestra, no demuestra, expresa, no intenta convencer. Esto se ve reforzado por la experiencia de que la 'oferta' de consumos culturales en lo privado del hogar, se ofrecen 'a la carta', esto es, se consume a gusto y, por lo mismo, se toma o se deja, sin tener que dar razones del rechazo o del disgusto. El choque entre la cultura escolar tradicional y la cultura infanto-juvenil puede dar lugar al más fuerte de los desencuentros y así corroer la autoridad pedagógica en cuanto se presenta como aquella que ni es la fuente principal de los bienes culturales, ni comprende el lenguaje y tipo de comunicación de los jóvenes, ni les puede decir algo con sentido. En el hecho se exige a los docentes actuales que realicen una suerte de 'conversión' cultural en los educandos, pero para ello es necesario que tanto la cultura escolar como la cultura juvenil se abran mutuamente (Cfr. Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p.12). El proceso de dotar a los establecimientos educacionales de equipamiento audiovisual e informático es sólo el comienzo de un largo proceso que requiere la modificación del modo de relación profesor(a) – alumno(a) y por sobre todo, un cambio respecto a lo que pudiesen ser las seguridades propias de los docentes y de aquello que van a transmitir a sus estudiantes. Esto es un cambio, en el modo en que se concibe su autoridad, pues ésta evidentemente no descansa en ser la fuente principal de conocimiento ni apropiación y uso de la cultura, ni tampoco en ser sólo la instancia comprensiva y orientadora de las nuevas sensibilidades producidas por el entorno mediático.

La industria cultural actual y las tecnologías de la información y comunicación redefinen los modos de comunicación, las formas de acceso a la información y el modo en que se producen los conocimientos. Estas tornan difusos diversos ámbitos que en la escuela tradicional requerían de separación para su buen funcionamiento. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación vuelven difusas las fronteras entre aprendizaje y

recreación, entre emisor y receptor, entre cultura tradicional (traspaso de valores, religión y conocimientos heredados) y cultura contingente y efímera como videoclips, telenovelas, videojuegos, etc. (Cfr. CEPAL, 2004, p. 198-199); difuminan los límites entre saber ilustrado y saber popular (wikipedia), entre lo nacional y lo global (propaganda virtual), entre lo propio y lo foráneo (youtube), entre lo público y lo privado (realities, chat, fotoblog, facebook, etc.).

Así como las ideas, la investigación y la nueva conceptualización de la infancia y la adolescencia produjeron un cambio en la percepción, conceptualización y valoración de éstas a fines del siglo XIX y comienzos del XX, hoy han sido las tecnologías de la información y la comunicación, las que de un modo visual, no conceptual, no proposicional y pre científico han modificado de un modo igualmente radical la percepción de las personas respecto a qué se conoce y se aprende, cuándo, dónde y para qué. En otras palabras, han puesto radicalmente en cuestión la función y la fuente de autoridad tradicional de docentes y de toda la generación adulta encargada de educar. En la misma línea la tarea de la educación de reducir las brechas espaciales y sociales de los educandos, es ‘virtualmente’ cumplida por las tecnologías de la información y la comunicación. Niños y jóvenes a través de estos medios reducen prácticamente a cero las distancias espaciales, y en cierto sentido y en ciertos contextos las sociales, pero las distancias sociales y espaciales en el hecho continúan presentes e incluso se agudizan, teniendo, sin embargo, la ilusión de su disolución momentánea. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cumplen en este sentido parte de la función que cumplía la fiesta en la antigüedad, sólo que el encuentro es virtual y no real.

Respecto a la tarea de la educación de formar en la ciudadanía y aprender a convivir al interior de sociedades cada vez más diversas y multiculturales, hay que considerar algunas características de los jóvenes. De acuerdo al informe sobre juventud en Iberoamérica de la CEPAL la participación juvenil se destacaría por: desacreditar las instituciones políticas y el sistema democrático en su conjunto; disponer de una mayor capacidad de asociación en prácticas culturales tradicionales como las religiosas o

deportivas; adherir a asociaciones de carácter informal; disociar un alto nivel de conciencia respecto de problemas ético sociales con un bajo nivel de participación; valerse de los medios de comunicación e información en las nuevas pautas de asociatividad juvenil; tender hacia una incipiente participación respecto a temas de interés público mediante redes virtuales; y por inclinarse a participar más en organizaciones de voluntariado que en organizaciones políticas (Cfr. CEPAL, 2004, p. 27-28). Así, también de acuerdo al estudio de CEPAL, los jóvenes parecen experimentar un cambio de identidad: de ser protagonistas del cambio político y social pasan a ser sujetos de derecho y objeto de políticas. La idea de la participación y el significado de la ciudadanía cambian, por lo mismo, de forma notable. Pensando en el caso chileno, podríamos ejemplificar la situación pensando en los jóvenes de los 90 que creían y anunciaban la alegría futura y los jóvenes de hoy que la demandan. Los jóvenes parecen tender a convertirse en actores políticos desde la exigencia y la demanda. La Declaración y la Convención de los derechos de los Niños y Niñas ha influido también en la autopercepción de niños y jóvenes como sujetos de derecho.

El modo de participación de los jóvenes en contextos de democracias políticas se ha modificado también en cuanto se ha tendido a enfatizar el derecho a la expresión de los individuos, para lo que han influido las tecnologías de la información y la comunicación. Los jóvenes más que participar en la construcción de nuevas formas de concebir la política parecen legitimar su participación restringiéndola a la expresión. A través de los medios de comunicación e información, más que comunicarse, en el sentido de incidir en el comportamiento de otros, parece reivindicarse el deseo de expresarse, algo así como el simple deseo de expresar la propia opinión buscando legitimidad en la mayoría. Una forma de presentarse y dar opinión, sin la búsqueda de la construcción de lo común. En este sentido, la forma de 'participación' de los jóvenes parece desprestigiar la forma propiamente política respecto al modo de generar acuerdos (Cfr. Rojas, 2007). Las formas tradicionales o medios de hacer política y de formación de ciudadanos parece diluirse en un diálogo imposible entre la confrontación de diversas ideas de las y los profesores y el deseo de expresión de la propia opinión y perspectiva de los jóvenes que percibe como violencia a su individualidad la confrontación de sus ideas con otras. El desencuentro generacional entre

profesores y profesoras tradicionales y las y los estudiantes se hace evidente. Sólo la fuerza o la violencia podría llevar a estudiantes a obedecer a un(a) profesor(a), cuando no se le reconoce a el o la docente, algún tipo de superioridad en términos educativos.

vi. Papel de la igualdad: La simetría

Otro factor que ha agudizado la crisis de la autoridad tradicional en la educación y que ha generado nuevos problemas y desafíos en el ámbito educativo tanto familiar como escolar, ha sido el papel que comienza a jugar la igualdad en las relaciones sociales, particularmente, en la relación entre adultos, niños y jóvenes y, también, en la relación educativa básica profesor-alumno. En esto punto, comparto tanto con Arendt (Cfr. Arendt, 1996b, p. 192) como con Renaut (Cfr. Jacquard, Manent, & Renaut, 2004, p. 36-37) que el problema de la autoridad en la educación es uno de los resultados del trabajo de igualdad democrática.

Así como la religión fue perdiendo su carácter sagrado e indudable durante la modernidad, la autoridad del mundo adulto y particularmente de padres, madres, maestros y maestras fue también perdiendo su carácter de autoridad ‘sagrada’, intocable⁴⁴. La crítica visión del mundo adulto como un mundo que llevaba a sí mismo a la destrucción y que hacía caso omiso de las aspiraciones humanas de felicidad y bienestar, fue sin duda uno de los factores que hicieron diluir la imagen de un mundo adulto deseable e interesante al que los nuevos debían con gusto adaptarse⁴⁵. Si los adultos no tenían claramente algo valorable que transmitir a los jóvenes, ya sea desde el punto de vista cultural, intelectual, social, religioso o moral, entonces cayendo de su pedestal, rompían la asimetría en que estaba inmersa la relación. Por otra parte, la nueva concepción y valoración de la infancia y juventud rescataba y resaltaba la libertad, bondad, inteligencia ‘natural’ y capacidad de goce, que se encontraban en el niño al margen de los deseos de supervivencia o cálculos de

⁴⁴ Varios factores incidieron en este proceso algunos ya fueron presentados en relación a la nueva concepción y valoración de la infancia y por ello sólo voy a tocar someramente.

⁴⁵ Las guerras de fines del siglo XIX en Europa así como la Primera y la Segunda Guerras Mundiales sólo vinieron a corroborar los errores en las metas, propósitos y valoraciones del mundo adulto.

los adultos. Así, mientras la concepción y valoración de los adultos disminuía, la concepción y sobre todo la valoración de la infancia y juventud aumentaba, a tal punto de producirse en algunos casos un desequilibrio de dimensiones e incluso una valoración inversa de adultos y de jóvenes, llevándose los primeros la peor parte (confrontar con las visiones de Freinet o Neill, por ejemplo).

El proceso de igualación, esto es de reconocer en niños y jóvenes sujetos distintos, pero semejantes a nosotros, incluidos como semejantes en nuestra comunidad moral y social, se expresó en términos de derechos y normativas en las instituciones educativas. Neill cuando habla de la organización de su escuela, dice: “En Summerhill todo el mundo tiene iguales derechos” (Neill, 1986, p. 24) o “El personal y los alumnos comen la misma comida y tienen que obedecer las mismas leyes de la comunidad” (Neill, 1986, p. 26). Es interesante como lo expresa Neill, pues evidencia los dos modos en que habitualmente se expresaba la jerarquía entre profesores y alumnos al interior de las escuelas: comiendo comida diferente (una mejor que otra) y ateniéndose a distintas leyes (no aplicándose algunas para la casta privilegiada de profesores).

En otro ámbito, el proceso creciente de igualación entre adultos y niños se observa en la necesidad de protección al niño enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en diversos convenios constitutivos de organismos especializados y organizaciones internacionales que se interesan por el bienestar de los niños. De particular interés, desde la perspectiva de la evolución en el trato igualitario, es el desarrollo que se observa entre la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre Derechos del Niño de 1989. En la Declaración de los Derechos del Niño se enuncia que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (UNICEF, 1959) y de hecho todos los derechos están enunciados en términos de protección de los derechos de los niños. En la Introducción a la Convención sobre los derechos del niño se resalta el gran apoyo que ha recibido la Convención en los diversos países miembros subrayando que con ello se

refuerza “el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo” (UNICEF, 2006). Lo interesante es que se introducen las garantías de desarrollo y no sólo las de protección. Ya en el preámbulo se reafirman, por una parte, los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas que estipulan que: “la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (UNICEF, 2006) y, por otra, “la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad” (UNICEF, 2006). En otras palabras, se otorgan derechos iguales e inalienables a todos los miembros de la familia humana, lo que incorpora a los niños y jóvenes y, al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de proporcionar cuidados debido a la especial vulnerabilidad de niños y jóvenes: ayudas, cuidados, protección en cuanto desiguales, derechos de libertades, en cuanto iguales. ¿Cuáles serán los criterios para distinguir como adulto cuándo proteger y cuándo dejar en libertad?

Coherentemente con la idea de garantizar desarrollo y no sólo cuidados y el otorgamiento de iguales derechos a todos los miembros de la familia, esto es adultos y niños, en la Parte I de la Convención sobre Derechos del Niño encontramos 6 de 41 artículos orientados a garantizar libertades en niños y jóvenes, que ponen, a mi juicio, en francas complicaciones interpretativas a los encargados de velar por tales derechos⁴⁶. El artículo 12 se refiere al derecho del niño de expresar libremente su opinión en todos los asuntos que le afectan, considerando su edad y madurez; el artículo 13 dice que:” Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros”; el artículo 14 dice: “El niño tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de su padre y su madre, y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley”; el artículo 15: “Todo niño tiene derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones, siempre que ello no vaya en contra de los derechos de otros”; artículo 16: “Todo niño tiene derecho

⁴⁶ Considerados como tales si son menores de dieciocho años de acuerdo al propio artículo 1 de la Convención.

a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor” (p. 15) (refiere a la protección de la ley). El artículo 28 N° 2 dice: “Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención” (p. 22). ¿Qué significa que un alumno de primero básico tenga libertad de pensamiento y de expresión? ¿Qué significa que un niño o niña de tercero básico tenga libertad de asociación? ¿Qué significa que un alumno tenga derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada? Como se trata de una situación nueva, pareciera necesario apoyarse en algún modelo de relación que nos permita avanzar en este ámbito, pero no es fácil por lo inédito de la relación.

En el proceso de igualación de derechos y libertades entre seres humanos, quizás la relación que puede parecerse más a la de niños y adultos es la relación entre géneros. Esto porque se trata de una relación entre seres humanos que, en cuanto tales, son semejantes, pero que en cuanto pertenecientes a diverso género son diferentes, además tanto en el caso de la relación entre niños y adultos como en la relación entre géneros la situación ha sido relativamente similar y existen en ambos casos también todo tipo de tradiciones, concepciones, valoraciones y costumbres que determinan el modo de relación, en la que muy comúnmente se categorizaba a mujeres y niños como pertenecientes al mismo grupo, por ejemplo, cuando ante una emergencia se dice ‘mujeres y niños primero’. Pese a las semejanzas generales, la diferencia en el caso de la relación entre adultos y niños y la relación de género es enorme. Primero, porque ya se han establecido socialmente tantas diferencias entre las mujeres y los niños, que no sería posible incluirlos en el mismo grupo y, segundo, porque la relación de género se piensa entre iguales, las diferencias son por lo mismo cualitativas (de modo), en cambio en la relación entre niños y adultos las diferencias no son sólo cualitativas (diferencias de modos, formas), sino también cuantitativas (diferencia de años, experiencia, conocimientos, etc.). Desde este punto de vista la comprensión de lo que sería la igualación en las relaciones entre los géneros debiera ser mucho más simple que la comprensión y los alcances prácticos de la relación entre adultos y niños, sin embargo, debemos reconocer que apenas estamos comprendiendo qué significa

en la práctica que los géneros tengan iguales derechos y libertades. Día a día, especialmente aquellos que vivimos con personas de otro género, nos topamos con dificultades interpretativas, con choques entre lo que se comprende y se siente, con fisuras y colisiones con las propias emociones, preconcepciones, expectativas. Hemos avanzado mucho desde un punto de vista conceptual, de comprensión y también en el plano social, pero aún estamos lejos de llevar las ideas realmente a la práctica en todos los planos. En otras palabras, sabemos lo que significa la igualdad de derechos y libertades entre géneros y muchas veces estamos incluso con ella, pero aún no sabemos interpretarla y llevarla a la práctica, sobre todo en lo privado. Los cambios en las emociones, costumbres, tradiciones, preconcepciones, creencias y acciones parecen ser mucho más lentos y difíciles de lo que deseamos pensar. La falta de coherencia, contradicciones, errores y confusiones en este plano son frecuentes y difíciles, en cuanto generan desencuentro y muchas veces malestar, pero, con todo, se dan entre iguales desde el punto de vista de la madurez física y mental. Cada uno puede equivocarse, indignarse, corregirse, disculparse, perdonarse, etc. En el caso de la relación entre niños y adultos la situación es mucho más compleja.

El límite ‘natural’ que impone la diferencia respecto a la maduración física y mental, hace que los niños y jóvenes puedan considerarse semejantes, pero no iguales (como en la relación entre géneros). En la práctica esto trae consigo una serie de dificultades en la relación educativa, dado que se trata de una relación intencionada y consciente. Ante las dificultades de interpretación, falta de coherencia, contradicciones, errores y confusiones, en cuanto adultos, no podemos equivocarnos, indignarnos, corregirnos, disculparnos, perdonarnos, etc., como lo haríamos frente a otro adulto, pues el niño o adolescente en su vulnerabilidad puede ser dañado en ese trance. El vínculo educativo entre profesor y alumno se vuelve muy problemático, ante las dudas, muchos profesores prefieren no actuar a actuar y en el dejar hacer, muchas situaciones se han vuelto inmanejables, porque aunque se otorguen los mismos derechos y libertades, la relación entre profesores y alumnos no es una relación de reciprocidad. Un alumno puede insultar a un profesor, pero si un profesor insulta a un alumno la acción adquiere una gravitación diferente, pues se puede estar causando un grave mal al desarrollo psicológico, afectivo y social de ese alumno, así como

también un alejamiento de la asignatura y, por lo tanto, del saber que se desea transmitir (uno de los pilares centrales de la relación). Lo mismo ocurre en los casos de gritos, empujones, descalificaciones, etc. Si un estudiante grita, empuja y descalifica a un profesor eso parece a todos (o al menos a algunos) gravísimo, pero si un profesor lo hace es simplemente inaceptable. La igualación no sólo ha provocado un desequilibrio en la jerarquía tradicional entre adultos, niños y adolescentes sino que la balanza, desde el punto de vista de la tolerancia frente a lo que está permitido hacer o decir, es mucho mayor respecto a niños y adolescentes que respecto a adultos. Existen iguales deberes y derechos entre generaciones, pero ante un error son mayores las expectativas y menor la tolerancia para con un adulto. La asimetría de la relación se evidencia en el conflicto.

La confusión interpretativa que se provoca en el proceso de igualación de relaciones no recíprocas (adultos y niños) destruye la autoridad del profesor básicamente de dos formas: por una parte, corroe el modo de concebir la autoridad tradicional del profesor fundada en la verticalidad y jerarquía, no sólo en cuanto a experiencia y años, sino también en cuanto a derechos y deberes: el profesor tiene más deberes exigibles sin lugar a error, pero iguales derechos frente a sus estudiantes. Por otra parte, corroe las bases de la acción de autoridad del profesor debido a que no puede actuar. Si actúa puede equivocarse y si se equivoca es gravísimo, ya que no es un alumno más, un igual, sino el profesor de la clase, alguien de quien se esperan acciones y juicios diferentes.

Esta crisis de la autoridad plantea, entonces, un enorme desafío a la educación: la simetría entre profesores y alumnos, propia del proceso de igualación y respeto de libertades individuales en sociedades democráticas, posee por decirlo así límites ‘naturales’ que no podemos establecer con claridad porque niños y jóvenes están en proceso de maduración física y mental y porque, debemos decirlo, no sabemos qué significa tratar como iguales a personas con quienes no tenemos una relación de reciprocidad y que, sin embargo debemos tratar como iguales en cuanto a derechos y libertades (Cf. por ejemplo, Jacquard, Manent, & Renaut, 2004, p. 43 y p. 46), ¿con qué criterios, por ejemplo, vamos a

establecer límites a esas libertades? Y ¿de dónde puede surgir la autoridad para establecerlos y hacerlos valer?

El problema planteado a la educación en la relación entre adultos, niños y jóvenes es un problema de carácter normativo. Y por lo mismo, es necesario resolver dos problemas fundamentales: ¿cuáles van a ser las normas que pueden regir las relaciones entre profesores y estudiantes? Y ¿en qué sentido, a este respecto, el profesor puede constituirse en autoridad considerando que en el ámbito educativo parece no poder renunciar a ella?

II. CRISIS DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA TRADICIONAL Y LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

Si asumimos por un momento la perspectiva de miles de profesores y profesoras de aula que durante años tuvieron un éxito relativo con sus formas de enseñanza y con el manejo de situaciones conflictivas, si suponemos además que fueron estudiantes destacados en su formación primaria, secundaria y universitaria, que aprendieron de determinado modo y que tuvieron éxito con él en sus estudios o sabían cómo podían tenerlo y que paulatinamente desde hace un buen tiempo dejan de tener éxito con sus formas de enseñanza, sienten que deben ocupar demasiado tiempo ordenando y motivando a sus estudiantes para que presten atención a los contenidos de la clase, que los ‘culpan’ a ellos si obtienen masivamente malos resultados en un examen, siendo que la mayoría de sus estudiantes no estudian, sino que ven televisión, chatean, juegan videojuegos y navegan por internet la mayor parte del tiempo libre, que sienten que ya no se entienden, que los estudiantes no leen, escriben mal, a la mayoría no le interesan sus materias y para colmo cuestionan para qué les sirve, les hablan con desprecio, los descalifican y cuestionan todo aquello que ha constituido la fuente de legitimidad de su autoridad en el aula, debemos reconocer que no es nada fácil su situación.

Hace un tiempo tuve la oportunidad de conversar con una profesora de historia, jubilada que hizo clases durante más de 40 años en un liceo de niñas de provincia. Lo que

ella constataba era que todo había cambiado desde que el liceo donde trabajaba se había convertido en un ‘Liceos para Todos’. Las salas se llenaron de alumnas, la mayoría tenía pobre vocabulario y malos modales, se daban tantos problemas sociales y conflictos de diversa índole en el aula que en muchas ocasiones no se podía hacer clases, a muchas no les interesaba estudiar y no apreciaban el contenido de las clases, además eran ‘insolentes’, pero sin embargo exigían el mayor respeto por parte de sus profesores. Esto lo contrastaba ella, con sus alumnas de ‘antes’, niñas que se interesan en estudiar y que aunque algunas vinieran de familias pobres tenían buenos modales, buen vocabulario y veían en su aprendizaje la forma de salir de su medio económico social, nunca se comportaban de modo insolente y eran las más interesadas en tomar notas de todo lo que decían sus profesores y profesoras. A nivel de cuerpo docente había un cierto acuerdo de cómo tratar los casos problemáticos tanto en la institución como en el aula, a diferencia del último tiempo en que nadie se ponía de acuerdo ¿Qué ha cambiado en el oficio de ser maestro(a)?

Pensemos que la autoridad del profesor(a) en Chile se encontraba respaldada por una sociedad que se estructuraba jerárquica y verticalmente y que permanecía unida por un discurso homogéneo respecto a una tradición construida con el fin de consolidarnos como nación. Hoy, aunque perduran fuertes anclajes autoritarios tanto en la sociedad como en las escuelas y liceos, la sociedad civil parece estar más consciente de sus derechos y se ha destruido, en gran parte, el mito de la homogeneidad racial, cultural y religiosa de Chile. Por lo mismo, la selección de los contenidos escolares exige ser justificada, es mirada críticamente y la sociedad civil, aunque sea muy intuitivamente, demanda la legitimación de toda autoridad. Pero, no sólo la sociedad civil ha experimentado cambios, también los gobiernos democráticos y la apertura del país a requerimientos internacionales han hecho suyo el discurso de la igualdad y la libertad, que llevan consigo el deseo y la aspiración de la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad. Así también, se han realizado esfuerzos y cambios respecto a la democratización de las instituciones, también las educativas, mediante normativas que dan un marco superior que les otorga legitimidad. En los establecimientos escolares, por ejemplo, se entregan directrices de cómo debe realizarse la gestión, las instituciones son evaluadas también desde fuera y se ha modificado

la centralidad del poder que tenían los directores y directoras para forzarlos a constituir equipos directivos, se ha impuesto también la construcción participativa de los Proyectos Educativos Institucionales. Considerando, las visiones autoritarias que aún reinan en todos los estratos de la sociedad, se hace evidente las dificultades de implementación de este tipo de medidas. Podríamos decir, que nos encontramos frente a una transición democrática de las instituciones educativas que ha generado una inestabilidad y desestructuración de las normativas y procedimientos tradicionales.

Desde el punto de vista del profesor o profesora de aula la masificación de la educación ha llevado a las aulas a nuevos estudiantes, pero el profesor(a) no puede hacerse cargo sólo de aquellos alumnos(as) interesados, se le exige que se haga cargo de todos sus alumnos, considerando la diversidad que exista en su aula, los resultados de aprendizaje son atribuidos particularmente a ellos y sólo en segundo lugar a los estudiantes, el modo de aprender es diverso al que conocían y no son la fuente única de conocimiento y de información, pues los estudiantes poseen muchas formas de acceder a ella. Dada la proliferación de conocimientos e información, no es tan claro para los propios educadores y educadoras por qué fue seleccionado éste o aquél contenido específico para ser enseñado en el currículum. Desde el punto de vista de las relaciones al interior del aula, los estudiantes no aceptan la autoridad del profesor(a) por sí misma, ella exige ser justificada y por ello, los profesores deben dar razón de sus medidas y de las medidas del establecimiento en que trabajan para lo cual, muchas veces, no están preparados. Se demanda de ellos además buen trato hacia los estudiantes a pesar de que la relación no es recíproca. Casi todo lo que el profesor(a) considere puede ser considerado como un punto de vista más sobre un determinado asunto y probablemente él o ella ha pensado poco respecto a las razones que fundamentan sus opiniones. Muchos(as) profesores(as) en este contexto han optado, al modo criticado por Platón, por ganarse a los estudiantes desde lo afectivo, así los estudiantes obedecen por cariño al profesor o profesora y no, necesariamente, por la autoridad que debiese representar, esto causa un enorme daño a las relaciones en la escuela y a la formación ciudadana de los estudiantes, pues este modo sigue siendo una forma sutilmente autoritaria e irracional de obedecer, y la arbitrariedad afectiva y el criterio del

deseo de la mayoría y no los argumentos son los que legitiman las decisiones. Este tipo de relación es nociva para la formación de niños y jóvenes. Primero porque tiene la apariencia de ser democrática, participativa y de estar del lado de los estudiantes, siendo que existe, en la mayoría de los casos, una simple manipulación afectiva de las situaciones y de las decisiones y, segundo, porque como contenido de aprendizaje lo que se estimula es el clientelismo y la pérdida de visión de los fines y bien comunes, más allá de intereses, deseos particulares o el gusto de la mayoría, lo que sólo se puede lograr por consideraciones y argumentos racionales y no solamente emocionales.

El resultado: instituciones escolares en confusos procesos de adaptación y re comprensión de su función social y del tipo de relaciones al interior de ellas, a través de un intensivo proceso de democratización. Por otra parte, profesores y profesoras que han ido experimentando día a día cómo se agotan todas las fuentes en la que se cimentaba su autoridad. En este contexto podríamos sentirnos tentados a querer volver a un estadio previo, considerar menos las opiniones e intereses de los estudiantes, poner más mano dura e imponer autoritariamente los contenidos escolares y las normas de relación al interior de las escuelas, querer establecer una diferencia radical entre el ámbito escolar (jerárquico, vertical) y el ámbito social (igualitario, simétrico), en la línea de lo que plantea Arendt⁴⁷ pero el problema es que ese instinto conservador que puede tentarnos, incluso en el ámbito educativo que es por sí mismo conservador, ya no es posible, porque nosotros mismos fuimos educados en la tensión de la que estamos hablando, ya no somos como nuestros bisabuelos, ni los niños ni los jóvenes son como eran niños y jóvenes hace 60 ó 70 años, ni el mundo que nos rodea es igual. Hoy tanto niños como jóvenes demandan otros modos de ser entendidos, mirados y escuchados (Cfr. Osorio, 2009, p. 19), la generación adulta se encuentra más bien desorientada con diversos valores en conflicto, mientras la Revolución Tecnológica avanza, llegando a todas partes, a todos los estratos a todos los niños y

⁴⁷ En *La crisis de la educación*, Hannah Arendt refiriéndose al carácter político de los Estados Unidos afirma, por ejemplo, que: “[el país] lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad sólo a costa de la autoridad del profesor y a expensas de los estudiantes más dotados” (Arendt, 1996b, p. 192).

jóvenes. Siguiendo la metáfora de Heráclito, ya no podemos bañarnos en el mismo río no sólo porque el río no es el mismo, sino porque nosotros tampoco lo somos. Pero, aunque fuera posible, ¿sería deseable? ¿A qué hemos adherido que nos impide añorar el pasado?

Añorar ese pasado sería desear el retorno de ideales y estructuras autoritarias, verticales, desiguales y poco participativas, esto es, renunciar a todos los ideales democráticos, igualitarios y participativos de los que nos sentimos (muchos, la mayoría) orgullosos. Se trata entonces de una crisis, una suerte de consecuencia inevitable de elecciones, luchas y convicciones democráticas profundas y, por lo mismo, se trata de una crisis sin nada que añorar, todo lo cual, lamentablemente, no aminora las dimensiones del problema. En efecto, por un lado parece que en educación no podemos prescindir de la autoridad pedagógica y, por otro, el movimiento desestabilizador de los procesos de democratización no ha podido ser estabilizado, no se encuentran los puntos de referencia que puedan reconstituir -no intentando reproducir el pasado- el sentido esencial de esa autoridad que necesitamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, pues, de una crisis normativa debido a la falta de referentes de orientación que sienten las bases de una relación entre profesor y alumno que garantice la igualdad y la participación sin intentar que los niños y jóvenes sean adultos ni fingir que los adultos son niños o adolescentes. ¿Cómo fijar límites a las libertades? ¿Cómo establecer una práctica indiscutible de autoridad no autoritaria? Pues, tratar a niños y jóvenes como adultos sería un error, en cierto sentido, sería como querer tratarlos como adultos pequeños (como sostenía la visión previa a Rousseau), haciendo caso omiso de todo lo que sabemos, de las diferencias que nos separan; desear, por otra parte, que los adultos se comporten como un niño o un joven es una farsa, que los mismos niños y jóvenes se encargan rápidamente de desenmascarar (Cfr. por ejemplo, Jacquard, Manent, & Renaut, 2004, pp. 46-47).

Nos encontramos ante una encrucijada que demanda una acción. Tenti Fanfani propone reconocer a los jóvenes y adolescentes sus derechos específicos y diseñar en las escuelas y liceos los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (Cfr. Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p. 12). En principio, nadie podría declararse en desacuerdo, pero, a

mi juicio, lo primero que debe tener lugar es el reconocimiento de nuestra ignorancia respecto a lo que significa, en términos prácticos, una familia y una escuela democráticas, que respete los principios de igualdad, libertad y participación, sin renunciar al traspaso generacional y a la autoridad. En el capítulo anterior se destacaron valores morales y epistémicos de la democracia. Al parecer y pese a todas las contradicciones e ignorancias prácticas que podamos tener, hemos incorporado los valores morales de igualdad y libertad, los valores epistémicos, sin embargo, permanecen aún a la sombra: justamente la búsqueda del entendimiento mediante razones, la justificación de las propias opiniones y la actitud crítica fundada parecen los grandes ausentes. Es probable que no podamos comprender nunca en términos prácticos qué significan la igualdad y la libertad en las relaciones generacionales de las escuelas y liceos sin la encarnación y vivencia de estos valores epistémicos, en cuanto ellos pueden otorgar algunas claves procedimentales para la fundación de una nueva convivencia y equilibrio en la convivencia entre generaciones.

CAPÍTULO III

NOCIÓN DE AUTORIDAD

A continuación se presenta un análisis de los componentes empíricos y normativos de cuatro conceptualizaciones filosóficas de la autoridad.

El análisis filosófico del concepto de autoridad consiste en una reflexión sobre sus componentes empíricos y normativos. La interdependencia de ambos factores en el concepto de autoridad y la consideración de cierta diversidad de perspectivas, constituye una base fructífera para la reconstrucción de una noción de autoridad pedagógica justificable en contextos democráticos y la discusión acerca del significado de la autoridad pedagógica.

La autoridad es un tópico central en los estudios políticos, pero algunos de esos estudios son fundamentalmente sociológico descriptivos: exploran las condiciones y causas de la emergencia de la autoridad, su desarrollo y desintegración, sus relaciones causales con factores políticos, culturales, económicos, etc. Pero lo que nos interesa aquí es determinar la noción de autoridad, comprender las bases de su justificación y determinar las condiciones de su legitimidad y límites. Desde esta perspectiva, se ha escogido un análisis filosófico del tema, centrado en aspectos conceptuales normativos y no en un análisis sociológico que se centre en aspectos descriptivos.

En este capítulo, sostengo la tesis de que es posible llegar a un acuerdo respecto al uso teórico o filosófico de la noción de autoridad. Esto bajo el supuesto de que aún vivimos en un mundo relativamente común, con significados relativamente compartidos en cuanto construidos intersubjetivamente y que, por lo mismo, es viable descubrir aspectos esenciales o un núcleo significativo común. Por lo mismo, es preciso buscar el apoyo a tal noción desde más de una fuente. Las fuentes serán: Emanuel Kant, desde sus reflexiones sobre educación; Hannah Arendt, desde la teoría política; Alexander Kojève, desde la el análisis fenomenológico y Joseph Raz, desde la teoría del derecho.

I. KANT. AUTORIDAD, LEGÍTIMA COACCIÓN Y AUTONOMÍA

Aunque Kant no formuló una teoría de la autoridad como tal, es interesante que no haya podido eludir una de las cuestiones centrales de la educación moral: la tensión inevitable entre coacción y cultivo de la libertad. En los apuntes para las lecciones de pedagogía que impartió en Königsberg (de las que más tarde salió el libro *Pedagogía*), escribió lo siguiente.

“Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria, ¿cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad y, al mismo tiempo, debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente”⁴⁸ (2003, pp. 42-43).

Para que los educandos aprendan a servirse de su libertad, sería necesario seguir tres normas durante su instrucción. 1) Se los debe dejar libres, excepto si se ponen en riesgo a sí mismos o su comportamiento molesta a otros. 2) Se les debe mostrar que no podrán alcanzar sus fines si no permiten que los demás alcancen los suyos. 3) Se les debe hacer ver (en lo posible considerando su edad), que la coacción que se ejerce sobre ellos tiene por objeto que aprendan a hacer uso de su libertad: que se les coacciona ahora para que en el futuro no dependan de otros (Cfr. 2003, p. 43).

Sumisión y obediencia juegan un papel central en esta visión de la educación moral de niños y jóvenes. En la primera infancia, la sumisión y la obediencia son pasivas (factor empírico) y la coacción, mecánica. Pero sumisión y obediencia deben llegar a ser activas (factor normativo), lo que se conseguiría permitiéndoles hacer uso de su reflexión y

⁴⁸ Kant, Immanuel (1803, 2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

libertad. La coacción mecánica debe transformarse en autocoacción o coacción moral, que es razonada (Cfr. 2003, p. 41 y pp. 71-72).

En general, la educación comprendería dos tareas: cuidados y formación. La primera es negativa: equivale a la disciplina para impedir que se cometan faltas. La segunda es positiva: equivale a la instrucción y a la dirección. Aquí entran la cultura y la moral (Cfr. 2003, p. 40). Kant distingue, además, entre educación física y educación práctica. Nuevamente son los cuidados la tarea de la primera. Esta educación descansa en el ejercicio y la disciplina; es pasiva para el alumno. La segunda es la educación moral, que no se apoya ni en la disciplina ni en la costumbre, sino en máximas. Educa al joven para vivir como un ser que obra libremente. Es una educación fundamentalmente activa, pues el joven ha de comprender el fundamento de las acciones morales y cómo se derivan de la idea de deber. (Cfr. Kant 2003, p.45 y pp. 66-67).

La distinción entre educación que proporciona cuidados, o física, y educación práctica es clave para comprender la reflexión de Kant sobre el papel del castigo en la educación de niños y jóvenes y para solucionar el problema de cómo educar la libertad mediante la coacción. La educación física, pasiva, basada en la disciplina, impide que los niños se hagan daño a sí mismos y que dañen a otros y *evita* los vicios: por eso es negativa. Considera los castigos como un instrumento válido. La educación moral, en cambio, debe inculcar los conceptos de lo bueno y lo malo y es activa en la medida en que es reflexiva y racional. No debe incluir los castigos en la forma en que se entienden en el ámbito de la disciplina.

“Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime que no se le puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina. Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter. Consiste éste en la facilidad para obrar por máximas. Al principio son las máximas de la escuela y, después, las de la humanidad” (2003, p. 72).

La disciplina sólo daría lugar a la costumbre y ésta se extingue con el pasar de los años. La misma inestabilidad se produciría si se castigara físicamente a los niños por obrar

moralmente mal o se les premiara por obrar bien. Así se los educaría para que actuaran en razón de recompensas y amenazas y, en consecuencia, para que hicieran el bien o el mal dependería del provecho que esperaran obtener con la acción (Cfr. 2003, p. 72).

Como la educación moral no puede recurrir al castigo físico y Kant cree que toda falta merece castigo, introduce el concepto de castigo moral y con él un segundo tipo de coacción. El castigo moral consistiría en “contrariar la inclinación a ser respetados y queridos” (2003, p. 74). Kant pone como ejemplo el caso de un niño que ha mentado. El castigo moral sería avergonzarlo, recibéndolo de un modo frío y distante (Cfr. p. 74). Así, pues, los castigos físicos se circunscriben a la educación física y los morales a la educación moral. Son dos tipos de castigos muy diferentes, que tienen diferentes fines. Kant afirma que ningún quebrantamiento de las leyes de la escuela puede quedar impune, que “toda infracción por un niño de lo mandado es una falta de obediencia, que lleva consigo un castigo; tampoco está demás en la infracción de una orden cuando es por descuido” (2003, p. 74), pero también que “el castigo necesariamente debe ser apropiado a la trasgresión” (2003, p. 72).

La idea de que a toda infracción sigue un castigo, lo lleva a distinguir entre castigo natural y artificial. El natural sigue a la conducta de un individuo sin intervención directa de un tercero, como cuando un niño se enferma por comer demasiado. Los artificiales son los aplicados por otra persona (Cfr. 2003, p. 74). Kant piensa que los castigos naturales son los mejores porque los seres humanos pueden experimentarlos toda su vida y no sólo cuando son niños, pero sus reflexiones se concentran en los artificiales, probablemente porque sólo ellos requieren de justificación racional. Ya que son acciones y no eventos, deben responder a criterios de lo correcto. Por otro lado, afirma claramente que el ser humano no es por naturaleza un ser moral, sino que sólo lo será en la medida en que eleve su ‘razón a los conceptos del deber y de la ley’ (Cfr. 2003, p. 86).

Considero interesante la mención que hace Kant de los castigos naturales e incluso que llame castigos a estos eventos. Como se ve en su ejemplo, la denominación resalta las

consecuencias de la acción. Al niño que come en exceso, se le podría decir “no comas tanto; después te va a doler el estómago” y esperar que deje de comer para evitar una consecuencia desagradable. Aunque no tengo evidencia suficiente para sostenerlo, me parece que este tipo de argumentación consecuencialista es lo que lleva a Kant a llamar castigo a un evento natural y a calificarlo como uno de los mejores. Ahora, el ejemplo sólo se refiere al ámbito de la educación física, lo que podría hacer pensar que quizás Kant aceptaba este tipo de argumentación centrada en las consecuencias en ámbitos que no son propiamente morales.

Estos rasgos de las reflexiones de Kant sobre el castigo muestran que intenta responder en dos pasos la pregunta por el modo de cultivar la libertad mediante la coacción. Primero, distinguiendo ámbitos y tipos de coacción (uno pasivo y otro activo, uno negativo y otro positivo, uno que incluye el castigo físico y otro que incluye sólo castigos morales). Segundo, vinculando la libertad a un tipo particular de coacción: la autocoacción que brota de la comprensión de que el deber es el único motivo moral de la acción y del reconocimiento de que la máxima de la acción realizada es contraria a él.

El problema que Kant considera central en la educación podría caracterizarse en estos otros términos: ¿cómo concebir la autoridad para educar la libertad y no generar servidumbre? Las distinciones que hace Kant apuntan al meollo de la cuestión: cómo justificar la autoridad, cómo legitimar la coacción. Según parece, su respuesta es que la coacción es legítima en este caso si cumple tres condiciones. Primero, si no es un medio para beneficiar a quien la ejerce, sino a quien la padece. Segundo, si su fin es la autocoacción. Tercero, si salvaguarda la libertad del que la padece, evitando que la obediencia se transforme en servilismo.

Habría que plantear entonces tres preguntas para determinar si la coacción ejercida es legítima. 1) ¿Cuál es el propósito de la coacción? 2) ¿Quién se beneficia de ella? 3) ¿Cómo se justifica (cuál es el criterio para definir los límites de la coacción ejercida)?

En *resumen*, los problemas centrales planteados por las reflexiones de Kant sobre educación son dos: el problema de la legitimidad de la coacción, es decir, el problema de su justificación; y el problema de educar la libertad comenzando por la obediencia. La contribución de este enfoque a la comprensión de la noción de autoridad pedagógica es el concepto de coacción legítima, cuyo propósito es lograr la autocoacción o, lo que sería igual, el uso de la libertad y cuyo beneficiario es en primera instancia el que obedece. Esto recuerda la clásica tesis de que no podrá mandar quien no haya aprendido a obedecer, aunque en este caso se trata finalmente de mandarse y, por tanto, obedecerse a sí mismo: de alcanzar una suerte de poder sobre sí mismo llamado autonomía. Pero existe una diferencia no despreciable entre la relación mandatario (gobernante) - gobernado y la relación profesor – estudiante. La primera, por lo menos en un régimen democrático, es en principio una relación simétrica, entre iguales; en cambio, la segunda es asimétrica: el que da las órdenes puede darse órdenes a sí mismo, pero el que obedece sólo puede obedecer.

II. ARENDT. AUTORIDAD, CRISIS Y EDUCACIÓN

Igual que Kant, Hannah Arendt se concentra en el problema teórico de la legitimidad de la coacción en educación y en el problema teórico-práctico de cómo educar la libertad mediante la obediencia (o de cómo resolver la tensión entre autoridad y autonomía). Arendt analiza desde un punto de vista histórico y fenoménico el alcance y el significado de la autoridad y diagnostica una crisis general de la autoridad tradicional, que afecta también al ámbito educativo. Su análisis del fenómeno de la autoridad me parece especialmente valioso para los fines de este capítulo, pues permite hacer relevantes distinciones entre autoridad y otros fenómenos con los que se le confunde. El diagnóstico de crisis proviene del análisis histórico. Hay dos escritos en que aborda directamente ambos temas: “La crisis en la educación” y “¿Qué es la autoridad?”.

En “¿Qué es la autoridad?”, Arendt intenta hacer tres cosas: 1) visualizar el fenómeno de la autoridad, distinguiéndolo fundamentalmente de la persuasión y de la fuerza, 2) determinar las fuentes de la fuerza y el significado de la autoridad y 3) dilucidar lo que ha

sido la autoridad en la historia, es decir, la autoridad tradicional, que se ha esfumado del mundo moderno.

Preguntar qué fue y no qué es la autoridad le parece a Arendt la forma más adecuada de entrar en el tema, debido a que no existiría una experiencia común, auténtica e indiscutible en que apoyar el análisis del concepto de autoridad. La crisis de autoridad en el mundo moderno tendría un origen político en la ruptura de la autoridad tradicional (Cfr. Arendt, 1996^a, p. 101). De modo que lo que se habría extinguido es sólo una forma de autoridad y no la autoridad misma en toda su extensión (Cfr. Arendt, 1996^a, p. 102). Este diagnóstico plantea la pregunta: ¿será posible concebir formas de autoridad acotadas a ciertos ámbitos, que no posean el sustento político-ideológico-cultural de la autoridad tradicional?

La trayectoria histórica de la autoridad tradicional que reconstruye Arendt comienza en Platón, continúa en Aristóteles, pasa por las ideas romanas sobre la autoridad, traspasadas luego al cristianismo y culmina con su crisis en el mundo moderno. Tras la muerte de Sócrates, Platón habría comprendido que la persuasión es insuficiente para conducir a los seres humanos a un compromiso común sin hacer uso de la violencia. Luego habría descubierto que sólo verdades evidentes podían cumplir este papel, pues en cierto sentido obligan a la obediencia sin necesidad de violencia. El origen de la autoridad tradicional sería la búsqueda de una guía que aúne a los seres humanos en pos de metas comunes, sin recurrir ni a la persuasión ni a la violencia. Probablemente de aquí vendría la idea de que la autoridad da más que un consejo y menos que una orden.

Platón busca un modelo de relación interpersonal que tenga como efecto una obediencia inmediata, basada en la relación misma y previa a toda indicación. En otras palabras, busca un modelo de relación en que la obediencia es voluntaria y no depende de la asimetría de fuerzas o de las características personales del que obedece, sino que es producto de las ideas que es capaz de percibir el que está en la posición de autoridad. En este sentido, Platón destaca dos modelos de relación interpersonal: la relación médico-

paciente y la relación amo-esclavo (Cfr. Arendt, 1996^a, pp. 118-119). El primer modelo es transparente. El enfermo obedece al médico por una razón poderosa: quiere curarse y confía en que el médico puede ayudarlo. La relación entre amo y esclavo es, en cambio, más controvertida. El esclavo parece depender constantemente del amo y tener con él una relación esencialmente asimétrica. Sin embargo, Platón considera que el acto de sumisión al amo es más característico de la relación que la asimetría de poder entre ambos. Más adelante (en este mismo capítulo), volveré a esta figura al abordar el análisis fenomenológico de la autoridad que hace Kojève.

Lo central en ambos tipos de relación interpersonal es que ni el poder, ni la fuerza o violencia, ni la capacidad de persuasión es lo que obliga a la obediencia. La obediencia no dependería de algo que esté en manos del médico o del amo, sino del saber en el caso del paciente y del acto del sometimiento en el caso del esclavo. El saber del experto es la fuente de legitimación de la autoridad del médico que despierta confianza en el paciente. Siguiendo este modelo de relación, Platón compara las actividades del carpintero, del médico y del político. Así como el carpintero está en condiciones de hacer muebles y el médico de curar a los enfermos, el político está en condiciones de ocuparse de la vida pública de los seres humanos (Cfr. Arendt, 1996a, p. 121). La comparación de la actividad del político con la del médico es menos problemática que con la del carpintero, pues en los casos del político y del médico la relación es entre seres humanos (como también en el caso del amo y el esclavo), en el caso de la comparación entre el político y el carpintero existe una resistencia moral importante, pues en la acción del saber experto del carpintero necesariamente hay un hecho violento, se cortan árboles para hacer una silla, se enfrenta violentamente el carpintero a la naturaleza y se legitima su acción por el saber experto. En el caso de relaciones entre seres humanos, en el caso del político no es tan claro que su saber experto legitime la violencia para con sus gobernados. Desde este punto de vista, la legitimidad de la coacción sobre seres humanos no puede basarse exclusivamente en el saber experto, éste resulta insuficiente desde un punto de vista moral. La aceptación del uso de la metáfora del saber experto del carpintero como similar al del político podría llevar

fácilmente a la creencia y justificación de que a veces el político debe ‘romper unos cuantos huevos para hacer una tortilla’.

Desde la perspectiva de la autoridad del profesor -y como ya hemos indicado en el capítulo anterior-, la crisis de su autoridad surge en parte debido a que la autoridad docente se sustentaba en este saber experto, basado en la creencia del acceso privilegiado de los profesores al ‘saber’ y la ‘verdad’, autoridad que ha sido devastada, fundamentalmente, por la masificación de la escolarización y la democratización del acceso a la información mediante diversos medios tecnológicos.

Aristóteles se habría percatado, según Arendt, de la limitación que poseían los ejemplos extraídos del campo de la fabricación o artesanía en el campo de la política y busca otra fuente de la autoridad que no sea la superioridad del saber experto. De este modo sostendría que el cuerpo político se compondría de los que gobiernan y los que son gobernados, intentando buscar una diferencia ‘natural’ entre ellos. De este modo, Aristóteles estableció la diferencia entre viejos y jóvenes, estando unos destinados a gobernar y los otros a ser gobernados (Cfr. Arendt, 1996a, p. 127). La legitimidad de la autoridad se encuentra en este vínculo generacional, dado en cierto modo por naturaleza. Establece así una suerte de jerarquía o asimetría natural que adquiere especial sentido, pues es en la crianza y en la educación de los niños –dice Arendt- donde la necesidad de la autoridad se hace más evidente. Así los viejos gobernarían legítimamente, en cuanto serían representantes del pasado y formadores de las generaciones jóvenes. Pero el poner la política y la educación como equivalentes va a adolecer de una inconsistencia inevitable, especialmente atendiendo a la propia definición de polis que diera Aristóteles, pues ‘la polis sería una comunidad de iguales en busca de una vida que sería potencialmente mejor’. Si esto es así, se entiende que la política es propiamente una relación entre iguales, en cambio lo propio de la educación se daría en una relación entre potencialmente iguales. En el campo político se trata entre adultos, entre aquellos que ya han sido educados y en la educación, en cambio, se trata con personas que aún no se admiten en la política y que se preparan para eso. Mezclar ambos ámbitos sería un error porque podría llevar a los

gobernantes a tratar como niños a los gobernados, que en realidad son adultos o a tratar a los jóvenes como iguales (políticamente) cuando están en formación. Esta idea, sin embargo, ha tenido mucha fuerza en la política, entre otras cosas, porque permite comprender, a través de la idea de la educación, el necesario traspaso de modos de relación política y de la tradición a las nuevas generaciones.

De acuerdo a Arendt, esta idea fuerte de tradición, representada por antepasados que pasaban a ser las autoridades en el plano no sólo de la política, sino en el plano de las teorías, la filosofía y la poesía fue acogida por los romanos, asumiendo como padres fundadores y ejemplos de autoridad a los antepasados griegos. Trascendería también entre los romanos la idea de que no sería el poder (representado desde la fuerza o violencia) el que daría legitimidad a la autoridad. Por ello, la característica propia de los que poseen autoridad es que no tienen poder. La autoridad vendría de los ancianos en la forma de una opinión, así mientras el poder estaba en el pueblo, la autoridad estaría en el senado (Cfr. Arendt, 1996a, p. 134-135). La autoridad romana sería la autoridad de los padres fundadores y sus representantes que se caracterizarían por tener influencia y no poder.

Esta idea romana de la autoridad sería, siguiendo la tesis de Arendt, traspasada al cristianismo. No son los ‘padres fundadores’ sino los apóstoles los que en la iglesia estarían investidos de autoridad, transmitiendo su testimonio de vida junto a Cristo, en la forma de una tradición de una generación a otra. El cristianismo se habría apoderado de la tríada religión, autoridad y tradición que ya se encontraba en sus cimientos entre los romanos. Una evidencia de ello, según Arendt, es que la iglesia adoptó el mismo tipo de vínculo establecido entre autoridad y poder en los romanos, pues los papas representarían a los ancianos y al Senado (la voz que se escucha) y los reyes representarían el poder real (Cfr. Arendt, 1996a, p. 139).

El cristianismo construyó en base a la tríada religión, tradición y autoridad un pasado común al que todos podían referirse. La introducción del infierno platónico en los dogmas cristianos, introdujo un elemento simbólico de violencia que, sin embargo, no poseía la

visión romana. La idea del infierno disuelve incluso la autoridad romana en cuanto ésta se levantaba como una voz sin poder, que debe ser escuchada por pertenecer a los antepasados. El cristianismo al introducir la violencia del infierno socavó los fundamentos de la autoridad como deber sin violencia y quizás, fue ése el primer gesto para su propia disolución.

La fuerza de la tríada religión-tradición-autoridad queda confirmada, según la filósofa, también porque al cuestionar cualquiera de ellas se hace tambalear todo el edificio. Así Lutero que pensó que, pese a su ataque, la tradición y la religión podían quedar intactas o Hobbes y los teóricos políticos del siglo XVII, que pensaron que se podía salvar la tradición, sin autoridad ni religión o los humanistas, que creyeron que la tradición podía permanecer intacta en occidente sin religión y sin autoridad. De este modo, habrían sido corroídos los fundamentos de la experiencia común, haciendo desaparecer también la idea de autoridad tradicional, en el sentido recién descrito. Una autoridad que se recibe como una herencia recreada, que comienza con los escritos de Platón, sigue a través de escritos de Aristóteles, pasa al mundo romano y es absorbida por el cristianismo. Esta sería la misma autoridad que entró en crisis pasando de la esfera de lo político y llegando a la esfera prepolítica de la educación y la familia (Cfr. Arendt, *La crisis en la educación*, 1996b).

Pero este tipo específico de autoridad, la autoridad tradicional, no sería lo mismo que la autoridad en general. A continuación, se estudian las afirmaciones que Arendt realiza en torno a su visualización del fenómeno de la autoridad y, desde allí, se intentará determinar qué rasgos serían propios de la autoridad en general, de acuerdo a la filósofa y en qué consistirían.

En primer lugar, la base sólida de la autoridad sería la obediencia voluntaria (Cfr. Arendt, *¿Qué es la autoridad?*, 1996a, p. 121). En relación a esta idea, tres comentarios. Que la obediencia voluntaria sea la base de la autoridad, no significa lo mismo que la obediencia voluntaria sea el núcleo que define la autoridad. La obediencia voluntaria puede ser el mínimo por el cual la autoridad puede ser reconocida por cualquiera como fenómeno.

Así, cómo sé que alguien es una autoridad, bueno porque alguien ha dado una orden y otro ha obedecido voluntariamente. Esta parece ser la forma más básica del reconocimiento de una autoridad. Por otro parte, que tal obediencia sea voluntaria significa que quien obedece es un sujeto con libertad y deliberación, que obedece sin el uso de la violencia (por violencia o voluntariamente son claramente opuestos) y que podría no haber obedecido. Si se obedece voluntariamente, entonces también sería posible la desobediencia. Por último, esto significa que la autoridad misma demanda obediencia, por lo que se le suele confundir con cierta forma de poder o de violencia, pero esto no sería adecuado, pues la autoridad excluiría el uso de medios de coacción externa. El uso de la fuerza sería signo del fracaso de la autoridad (Cfr. Arendt, *¿Qué es la autoridad?*, 1996a, p. 102). No quedan excluidas, de acuerdo a esta perspectiva, formas de coacción interna o castigos morales, como lo entiende Kant.

En segundo lugar, tres distinciones: la autoridad se distinguiría tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. La relación de autoridad no se apoyaría ni en el poder ni en la razón, lo que habría de común entre el que manda y el que obedece sería la jerarquía misma, pertinente y legítima en cuanto reconocida por ambos y en donde ambos ocupan un lugar estable y establecido (Cfr. Arendt, *¿Qué es la autoridad?*, 1996a, pp. 102-103). Que la autoridad se distinga de la coacción por la fuerza (o externa) tiene que ver con el aspecto ya tratado de la obediencia voluntaria. Si hay coacción por la fuerza entonces no hay obediencia voluntaria y, por lo mismo, no podríamos hablar de la presencia de una autoridad. Pese a la demanda de obediencia por parte de la autoridad, esta demanda siempre puede ser desobedecida, de ahí la fragilidad de la autoridad.

Con la distinción entre autoridad y persuasión, Arendt introduce dos aspectos relevantes para caracterizar el fenómeno de la autoridad, pues afirma que mientras la persuasión supone la igualdad, la autoridad supone jerarquía y mientras la persuasión opera por la persuasión y se la reconoce por eso -podríamos agregar-, la autoridad opera por la obediencia voluntaria. Autoridad y persuasión pertenecerían a dos órdenes muy distintos: orden jerárquico y orden igualitario (Cfr. Arendt, *¿Qué es la autoridad?*, 1996a, p.102). Esta

distinción plantea dos cuestiones ¿en qué radica la jerarquía? Y ¿cómo se legitima? Arendt incluye la perspectiva del reconocimiento mutuo de la jerarquía y del lugar que ocupan en ella los implicados como un primer elemento de legitimación. Se trata de una suerte de consentimiento voluntario y libre de tal jerarquía, pero cabe la pregunta acerca de si tal consentimiento puede actuar del todo como legitimación.

La distinción entre tiranía y gobierno de autoridad colabora en el esclarecimiento de este asunto. Arendt afirma que “el tirano manda según su voluntad y su interés propios, en tanto que aun el más draconianamente autoritario de los gobiernos está limitado por unas leyes.” (...) “En un gobierno autoritario, la fuente de la autoridad siempre es una fuerza externa y superior a su propio poder; de esta fuente, de esta fuerza externa que trasciende el campo político, siempre derivan las autoridades su “autoridad”, es decir, su legitimidad y con respecto a ella miden su poder” (Arendt, ¿Qué es la autoridad?, 1996a, p. 107). El segundo elemento de legitimación surge entonces de un factor externo al que gobierna, pues mientras el tirano obedece a sus propios intereses, la autoridad hace referencia a un orden externo a sí mismo, es decir, que sirve a los intereses de un orden diferente a los de sí. ¿El reconocimiento mutuo de la jerarquía existente entre el que manda y el que obedece, tendría relación con el reconocimiento de la relación del que manda con este orden externo, ajeno a la consecución de intereses puramente egoístas o quizás, sólo con el reconocimiento de que la orden no tiene como propósito la satisfacción de esos intereses?

En tercer lugar y con el fin de comprender mejor el fenómeno de la autoridad en general, se considerarán algunos escritos de Arendt referidos a la autoridad del profesor, es decir, un tipo de autoridad específica. En *la Crisis en la Educación* Arendt afirma que la fuente más legítima de la autoridad del profesor es: “ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (Arendt, 1996b, p. 194). El saber y el poder⁴⁹ serían la fuente más legítima de autoridad del profesor. En este caso parece

⁴⁹ Por el contexto de la frase parece entenderse poder, no, al menos en primer lugar, en el sentido de fuerza o violencia, sino como capacidad de hacer e intervenir en el mundo tanto de las cosas como de los seres humanos.

tratarse del saber experto del profesor como fuente de legitimidad. Dicho de otro modo, lo que ambas partes de la relación reconocerían sería que uno sabe y puede más que el otro. Esto le daría legitimidad a la autoridad en cuanto sería una clara fuente de jerarquización, externa a sí mismo y debería ser una razón para obedecer voluntariamente por parte del alumno. Siguiendo el argumento previo, el otro factor clave de legitimidad que debería estar presente en la autoridad del profesor es que el propósito de los mandatos de la autoridad no sería la satisfacción de sus propios intereses, sino que deberían estar al servicio de la fuente de su legitimidad, esto es en este caso, el saber y el poder. El profesor como autoridad debería poder decir -y que le crean-, algo como lo siguiente: tú como alumno deberías obedecer mis mandatos porque sé y puedo más que tú y te mando no porque quiera satisfacer en primer lugar mis deseos egoístas, sino porque con mi orden deseo que tú sepas y puedas, con lo que sirvo a la fuente de mi legitimidad. La verdad es que esta segunda fuente de legitimidad, aunque está esbozada y da lugar a esta interpretación, no se encuentra desarrollada por Arendt y pese a que me parece de crucial importancia, debo reconocer que se trata de una interpretación que excede sus propios dichos. Pese a ello y debido a los intereses perseguidos en esta investigación, persistiré a través de otras dos fuentes. También en *La Crisis en la Educación* Arendt afirma: “En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra” (1996b, p. 197) y “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (1996b, p. 208). En primer lugar, el hecho de que en el acto de educar se asumirían tres tipos de responsabilidades (con la vida, con los hijos y con la perpetuación del mundo), que no siempre son coincidentes y que incluso pueden entrar en conflicto entre sí, pone de manifiesto una cuarta responsabilidad a la hora de educar, la

de mantener los equilibrios entre las tres primeras responsabilidades. De acuerdo a la consideración de la segunda cita de Arendt, podríamos inferir que esto es posible, al menos en parte, por el amor que sentimos a la vida (perpetuación de la especie), a nuestros hijos y al mundo, que como adultos hemos colaborado en construir. Continuando con este argumento, podríamos aventurarnos a decir que quizás parte de la legitimidad de todos los que asumen la responsabilidad de educar proviene de la confianza que seamos capaces de transmitir a las nuevas generaciones de que ese amor es verdadero y que tenemos un interés, más allá de nosotros mismos, en la perpetuación de la vida y del mundo y de lo que los nuevos puedan hacer con ello.

III. KOJÈVE. TRES TESIS SOBRE LA NOCIÓN DE AUTORIDAD

Kojève plantea, mediante un análisis fenomenológico, tres problemas centrales respecto a la noción de autoridad, a saber: ¿Qué es la autoridad? ¿Cómo se la reconoce? o ¿por qué existe? Y, finalmente, ¿cuál es la génesis de la autoridad? y derivada de esta pregunta, ¿cómo se transmite? Al primer problema responde con una tesis acerca de la definición de autoridad; al segundo problema, con el planteamiento de una tesis acerca de la existencia de cuatro tipos puros o irreductibles de autoridad del que se derivarían todos los demás y al último problema, con una tesis acerca de la distinción entre la génesis espontánea de la autoridad y la condicionada, de la cual se derivaría el estudio de la transmisión de la autoridad. En lo sucesivo presentaré, en lo esencial, el planteamiento de Kojève en relación con los tres problemas planteados sobre la noción de autoridad y sus respectivas tesis.

i. Definición de autoridad

Kojève defiende la tesis de que 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” (Kojève, 2005, p. 36). De acuerdo a esta definición, lo primero que se puede afirmar es que la autoridad es un fenómeno esencialmente social, no

individual, pues es preciso que al menos existan dos para que uno actúe sobre otro (Cfr. Kojève, 2005, p. 36). Esto significa entonces también que la autoridad se define y determina en esa relación.

Para comprender el alcance de la tesis acerca de la noción de autoridad, lo que ésta significaría, la analizaremos descomponiéndola en sus partes y recogiendo los aspectos destacados por el propio Kojève en su análisis.

En primer lugar, para Kojève que la autoridad sea *la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro)*, supone que el soporte real de la autoridad es un agente, esto es, un ser libre y consciente (divino o humano) que posee en un momento dado la posibilidad real de actuar o no sobre otro(s). En este sentido, la autoridad es activa y no pasiva, pues quien está investido de ella hace cambiar o inicia un movimiento en otro(s) por una acción libre y consciente. Por lo demás, que el acto influya en otro significa también que no necesariamente el agente de la acción autoritaria sufre un cambio con su propia acción (Cfr. Kojève, 2005, p. 35 y p. 36).

En segundo lugar, que la autoridad sea *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*, supone que el acto de autoridad se distingue de otros actos, por el hecho de que no encuentra oposición por parte de él o los que reciben la acción. Esto presupone, por cierto, la posibilidad real de una oposición y la renuncia consciente y voluntaria a la reacción posible (Cfr. Kojève, 2005, p. 36).

En otras palabras, “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” (Kojève, 2005, p. 36). Así, siendo la autoridad un fenómeno social, posee en su propia definición -y como en toda relación- dos partes: la primera referida al agente que tiene la posibilidad de actuar sobre otro(s); la segunda, referida al paciente quien reconoce la autoridad del agente renunciando libre y voluntariamente a una acción contra el agente.

Desde esta perspectiva el reconocimiento es una de los aspectos esenciales, ya contenidos en la definición misma de autoridad, que la determinan y la legitiman. De este modo, la acción autoritaria sería en sí misma legítima, pues la autoridad se legitimaría en el hecho mismo de renunciar consciente y voluntariamente a una reacción frente al acto de autoridad. Dicho de otro modo, si el paciente o ser consciente y con voluntad que recibe la acción del agente, reaccionara en contra de la acción de éste último, no existiría reconocimiento y, por lo mismo, tampoco autoridad. La autoridad no es sólo una posibilidad que tiene un agente de actuar sobre otros, sino que lo decisivo se haya en el reconocimiento de este otro, quien renuncia a otras posibilidades de acción o reacción por seguir lo que el agente, soporte de la autoridad, realiza, dice, hace, prohíbe, etc.

Por lo mismo, la autoridad no sería una cualidad de los sujetos (agentes) sino que sería más bien algo de lo que algunos agentes, bajo ciertas circunstancias, podrían estar investidos; los agentes serían como el soporte material de la autoridad que no recide en un sujeto o sujetos, sino que en una relación con particulares características. Esta tesis sostenida por Kojève rompe con la idea habitual, también transmitida en los diccionarios de la lengua, que la autoridad es el poder de una persona sobre otra⁵⁰ (Real Academia Española, 1992, p. 234). Y se encuentra más en la línea de otras definiciones como el de Larousse, que se destaca el que la persona con autoridad es la persona revestida de poder o aquella a la que se le concede crédito⁵¹.

⁵⁰ Autoridad “1. Carácter o representación de una persona por su empleo, mérito o nacimiento// 2. Potestad, facultad// 3. Potestad que en cada pueblo ha establecido su constitución para que lo rija y gobierne, ya dictando leyes, ya haciéndolas observar, ya administrando justicia.// 4. Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada.// 5. Persona revestida de algún poder, mando o magistratura. // 6. Crédito y fe que, por su mérito y fama, se da a una persona o cosa en determinada materia.// 7. Ostentación, Fausto, aparato //8. Texto, expresión o conjunto de expresiones de un libro o escrito, que se citan o alegan en apoyo de lo que se dice” (Real Academia Española, 1992, p. 234).

⁵¹ “Derecho o poder de mandar, de hacerse obedecer: autoridad de las leyes, paterna, etc.// Persona revestida de poder, mando o magistratura// Crédito concedido a una persona o cosa en determinada materia: la autoridad de Platón// Texto que se cita en apoyo de lo que se dice: diccionario de autoridades.” (García-Pelayo, 1991, p. 82).

Dado que Kojève recurre a la definición del fenómeno de la autoridad para diferenciarlo de otros que estén relacionados o emparentados, parece necesario -como él mismo lo hace- diferenciar del fenómeno de la autoridad de dos fenómenos vinculados a éste: el derecho y el amor.

El Derecho se vincularía con la autoridad, por la misma definición de derecho, pues se puede decir que alguien tiene derecho a algo cuando puede alcanzarlo, ocuparlo o hacerlo sin que existan reacciones opuestas, siempre que alcanzar, ocupar o hacer ese algo sea posible, por supuesto. La similitud es clara, un agente actúa sobre otro(s) o sobre algo, sin oposición de los otros (Cfr. Kojève, 2005, p. 37). Las diferencias son dos (Kojève se refiere sólo a la segunda): en primer lugar, la autoridad actúa fundamentalmente sobre otro(s), en cambio el derecho (entendido como se ha definido aquí como derecho a algo) puede actuar sobre otro(s), pero también sobre algo. Esta diferencia es importante porque las cosas no pueden reaccionar libre y voluntariamente frente a la acción de un agente, con lo cual se delimita la noción. En segundo lugar, como afirma Kojève, “la autoridad excluye la fuerza, el Derecho la implica y presupone, al ser algo diferente de sí misma” (Kojève, 2005, p. 37).

Esto explica por qué la autoridad necesariamente es legal o legítima, pues la autoridad necesariamente es una autoridad reconocida, si no se reconoce una autoridad se la niega, se la destruye. En cambio, el derecho presupone la fuerza, los tribunales y la policía que ejecuta por la fuerza, si es necesario, las órdenes del tribunal. No hay derecho sin la posibilidad de reclamarlo incluso por la fuerza (según Kojève). En el caso de la autoridad, el sólo hecho de ocupar o necesitar de la fuerza para ejercerla, sería lo mismo que negarla, es poner de manifiesto que no hay una autoridad. Por otra parte, no se podría hacer que la gente hiciera algo que no estaría dispuesta a hacer espontáneamente, sin que o exista una autoridad o exista una fuerza para obligarla. El derecho existe tanto para los que lo reconocen, en este caso se reconoce la autoridad del derecho, como para aquellos que lo experimentan o padecen, según sea el caso. La autoridad sólo existe, sin embargo, allí donde es reconocida y de ahí su legitimidad (Kojève, 2005, p. 38-39). A través de la

diferenciación entre el Derecho y la autoridad, este filósofo introduce un nuevo elemento a la definición de autoridad y es que la gente no haría en forma espontánea (por sí misma) lo que estaría indicando la autoridad. Esto no sólo significa que el paciente renuncia a una posible reacción, sino que también sigue o hace algo que no haría espontáneamente por sí mismo. Este factor de actuar un poco a contrapelo o renunciar a actuar del paciente, es un factor clave para diferenciar, de acuerdo a los criterios de este autor, el fenómeno del amor del fenómeno de la autoridad.

El fenómeno del amor, de la relación entre el amado y el amante, se asemeja en los resultados al fenómeno de la autoridad: el amante hace, dice o piensa lo que el amado desea. Pero existen diferencias importantes, bosquejadas por Kojève: como el amante actúa por el fuerte sentimiento de amor que lo liga al amado, actúa espontáneamente, esto es, no sería el caso de no reaccionar, pues no niega algo en sí mismo y, además, por el deseo de agradar al amado, no necesariamente el amado ha actuado realmente sobre el amante, puede ser que el amante reaccione rápidamente a todo lo que el amado desee o quiera, por ejemplo (Kojève, 2005, p. 38). Parece interesante que Kojève no haya considerado el factor no consciente, no racional del fenómeno del amor, pues desde esa perspectiva y siguiendo su razonamiento, el argumento de que el acto de autoridad supone la acción de un agente libre y consciente sobre otro(s) y la represión consciente y voluntaria de una posible reacción de este último, parece no aplicable completamente al fenómeno del amor, en donde los límites de la libertad, la consciencia y la voluntad parecen ser tensados y puestos en cuestión. Esta podría ser una forma de diferenciar ambos fenómenos y, al mismo tiempo, la forma de vincularlos, pues el amor no está exento de libertad, consciencia y voluntad.

Kojève realiza, además, una curiosa distinción al interior del concepto mismo de autoridad, hablando de autoridad divina y autoridad humana. Curiosa, pues vincula ambas autoridades en cuanto ambas suponen la ausencia de reacción en el otro(s), pero omite una gran diferencia, no menor que la que distanciaba al fenómeno del Derecho o del amor del de autoridad. Pero él mismo reconoce que, siendo coherente con su propia definición, la autoridad divina sólo estaría emparentada con la autoridad propiamente tal, que sería la

humana. De este modo, sería necesario agregar que la autoridad es un fenómeno social *humano*. Al definir la autoridad como un fenómeno social, de algún modo, ya estaba excluida la autoridad así llamada divina, pues esta relación evidentemente no es social sino religiosa. Por otra parte, la autoridad, como fue definida, supone la posibilidad de la reacción, por lo mismo la represión de una reacción posible, pero frente a lo divino, sería absurdo hablar de *reacción posible*, pues no sería real ninguna reacción. Como indicamos antes, la definición poseería dos partes: una primera referida al agente que tiene la posibilidad de actuar sobre otro(s); una segunda, referida al paciente quien reconoce la autoridad del agente renunciando libre y voluntariamente a una acción contra el agente. En el caso de la autoridad divina, el agente cumpliría con el requerimiento de la definición de poder actuar libre y conscientemente sobre otro en cuanto ser racional, pero no se podría cumplir con la parte de la definición referida a la represión de una reacción posible del paciente en el acto de autoridad, pues lo divino es por concepto inatacable.

Aceptando la claridad del argumento creo, sin embargo, que en el ámbito religioso, particularmente en el cristianismo, sí se da la posibilidad en el ser humano de la obediencia voluntaria, en cuanto ya no es sólo aceptar porque no hay alternativa sino que aceptar porque se acepta el propio destino o la voluntad divina. Para ello, dos ejemplos bíblicos y uno de la oración, la anunciación de María por parte de arcángel Gabriel⁵², la aceptación voluntaria del propio destino expresado por Jesús en la oración del huerto de Getzemaní⁵³, la expresión *amén*, como un *así sea hecha la voluntad de dios, yo lo acepto*. Cabría preguntarse hasta qué punto María pudo haberse negado, o el mismo Jesús, pese a ello la importancia de la entrega voluntaria podría vincularse con la necesidad del reconocimiento para que la acción pase de ser una acción autoritaria a una acción de autoridad y por lo mismo libre, un aspecto que podría ser relevante dentro de la lógica del amor del Nuevo Testamento.

⁵² “He aquí la esclava del Señor”, -dice María- “Séame hecho según tu palabra” Lucas 1, 38.

⁵³ [Jesús] “Y se alejó de ellos a distancia como de un tiro de piedra y, habiéndose arrodillado, oró así: “Padre, si quieres, aparta de Mí este cáliz; pero no se haga mi voluntad, sino la tuya”” Lucas 22, 41 -42.

Si aceptamos, por otra parte, que la autoridad es en sí misma un fenómeno social y humano, entonces no queda sino afirmar la fragilidad, la falibilidad, el riesgo constantemente presente en los actos de autoridad (Kojève, 2005, p. 40). La autoridad (humana) es esencialmente perecible, pues en cada acto de autoridad la represión de la posible reacción puede liberarse, la reacción puede ganarle al deseo de hacer lo que no se haría espontáneamente, con ello se desconoce la autoridad y en el mismo momento se destruye, ya que, como hemos indicado, no reconocer la autoridad es negarla, destruirla, desbaratarla. Los actos de autoridad representan pues, un desafío y un riesgo constante para quien los ejerce. No hay autoridad ganada, en este sentido, pues la autoridad requeriría de su actualización en cada ejercicio de ella.

Considerando los aspectos esenciales que se han ido analizando y delimitando de la definición, podríamos establecer también una distinción importante entre autoridad y autoritarismo. El autoritarismo podría definirse como la acción posible de un agente sobre otro(s), que no tiene reacción porque ésta o no es posible, por la diferencia de fuerza existente entre el agente y el paciente o el agente amenaza con la fuerza de tal modo de impedir cualquier reacción real. En otras palabras, en el caso del autoritarismo no existe la posibilidad de reacción sin consecuencias que pongan en riesgo la integridad física y/o mental del que reacciona.

ii. Tipos puros de autoridad

El hecho de que de acuerdo a la definición sea posible una reacción por parte de quienes son objeto de la acción de autoridad y que, sin embargo, la repriman e incluso hagan lo que no harían espontáneamente, lleva al planteamiento acerca de por qué existe la autoridad y cómo se la reconoce. Planteado de otro modo, cuál es su razón de ser, cómo se justifica o qué la causa. La tesis de Kojève sostiene que, por una parte, todas las formas de autoridad (humana) tienen en común el que se ejerce una acción que no provoca reacción, porque al reconocer la autoridad del que ha ejercido la acción, aquel que podría de hecho reaccionar renuncia libre y voluntariamente a ello. Pero, existirían distintos tipos de

autoridad dependiendo de cómo se conteste a la pregunta acerca de por qué se renuncia a la reacción, dependiendo de la razón que se da para la obediencia voluntaria (Kòjeve, 2005, p. 39-40). Partiendo de este punto, sostiene también este autor que existirían cuatro tipos puros, simples o elementales de autoridad asociados cada uno a una teoría sobre la autoridad, de los que surgirían todas las autoridades reales (Cfr. Kòjeve, 2005, p. 40, 41, 43, 54). Cada teoría considera como única forma de autoridad el tipo de autoridad que desarrolla, sin tomar en cuenta otros tipos. El trabajo de Kojève consiste un poco en establecer que cada teoría representa a un tipo puro de autoridad, pero que las autoridades reales serían en su mayoría mixtas (Cfr. Kòjeve, 2005, p. 54). Existirían, a su vez, autoridades totales que englobarían los cuatro tipos puros o irreductibles de autoridad y las autoridades selectivas, que estarían integradas por un tipo o una mezcla de diversos tipos puros de autoridad, siendo alguno de ellos el predominante o su base. La relevancia de determinar hasta dónde se extiende una autoridad real tendría que ver con el deseo de conocerla, por un lado, pero de otro, sería también el modo de establecerla, ejercerla apropiadamente, conservarla en el caso que se posea y transmitirla de la mejor manera, si es el caso (Cfr. Kòjeve, 2005, p. 55). La comprensión de los cuatro tipos puros o elementales de autoridad son la base para la mejor comprensión de los fenómenos reales de autoridad. Estos cuatro tipos puros serían: la autoridad del amo sobre el esclavo, fundada en la teoría hegeliana; la autoridad del jefe sobre la banda, basada en la teoría de Aristóteles; la autoridad del juez, fundada en la teoría de Platón y, la autoridad del padre(s) sobre el hijo, fundada en la teoría escolástica o teoría teológica (teocrática). A continuación, se caracterizará cada uno de los tipos siguiendo el razonamiento de Kojève.

iii. La autoridad del amo sobre el esclavo

Este tipo puro de autoridad se fundaría en la teoría hegeliana sobre la autoridad, que vería todas las formas de autoridad como una derivación de la autoridad del amo sobre el esclavo. Es importante destacar que Hegel no elaboró una teoría de la autoridad, sin embargo, y de acuerdo a la definición de autoridad, la relación entre el amo y el esclavo sería una forma típica de relación de autoridad (Cfr. Kòjeve, 2005, p. 43). En la figura del

amo y el esclavo en la *Fenomenología del Espíritu*, el futuro amo y el futuro esclavo se enfrentan a muerte por el *reconocimiento*. Se trataría de un objetivo fundamentalmente humano, no animal ni biológico, pues ambos desean ser reconocidos por el otro en su realidad. El futuro amo enfrenta la prueba de lucha, riesgo y esfuerzo superando o dominando su temor a la muerte, propiamente animal, mientras que el esclavo se ha vuelto esclavo, por no poder dominar su temor. Lo que hace a uno amo y al otro esclavo lo constituye su capacidad para dominar su temor animal a la muerte, lo que se hace evidente en la lucha y, por lo mismo, el ya esclavo reconoce la superioridad del vencedor y se somete a él como su esclavo. Así, nace la autoridad del amo en el reconocimiento. Se trata de un reconocimiento mutuo en que el esclavo reconoce que el acto del amo está desprovisto de valor biológico, pues ha superado su instinto de conservación; mientras que el esclavo ha supeditado lo humano a lo animal, prefiriendo su vida a su libertad. De ahí surgiría la autoridad, pues el esclavo estaría renunciando consciente y voluntariamente a su posibilidad de reaccionar contra el amo, porque sabría que reaccionar pondría en riesgo su vida y no quiere aceptar ese riesgo. El esclavo se pone él mismo en la condición de esclavo, porque no está dispuesto a poner lo humano sobre lo animal. Por lo mismo, la autoridad del amo sobre el esclavo sería análoga a la autoridad del hombre sobre la naturaleza o el mundo animal.

La teoría de Hegel daría cuenta de un tipo de autoridad, pero no sería válida para otros, pues supone la relación de dominio o asimetría, mientras en otros casos la relación se podría dar entre humanos socialmente iguales, tampoco daría cuenta de situaciones en que no está en juego la lucha ni la propia vida, como es el caso del que juzga (Cfr. Kojève, 2005, p. 43-45).

Algunas variantes nombradas como propias de este tipo de autoridad son: la Autoridad del Noble sobre el Villano; la Autoridad del Militar sobre el Civil; la Autoridad del Vencedor sobre el Vencido; etc. (Cfr. Kojève, 2005, p. 42). En todos los casos se trataría de un tipo de relación de dominación, que por suerte, no es el único tipo de autoridad posible.

iv. La autoridad del jefe sobre la banda

Las variantes de este tipo de autoridad serían: la autoridad del Superior –ya sea director, oficial, dux, Duce, Führer, leader, etc. – sobre el Inferior- empleado, soldado, ciudadano, etc.-; la Autoridad del Maestro sobre el Alumno; la Autoridad del Sabio, del Técnico, etc.; la Autoridad del adivino, Profeta, etc. (Kojève, 2005, p. 42). La teoría que da sentido a este tipo de autoridad sería la de Aristóteles, que de acuerdo al modelo y a algunas de las variantes también se daría en parte en un tipo de relación de dominación, esta cierta dominación estaría dada por una cierta superioridad, pero no en relación a la lucha y al poner en riesgo la vida, sino en la capacidad del Jefe para *prever*, no registrando sólo las necesidades inmediatas y dejándose arrastrar por ellas. Por ello, se aplicaría a otro tipo de autoridad. Es la autoridad del que ve más lejos, del capaz de proponer un proyecto, de liderar un proceso, de aquel que pone nuevas ideas en el mundo y observa con la perspectiva del futuro. Es en palabras de Kojève “la Autoridad del “inteligente” sobre el “animal”, del “civilizado” sobre el “bárbaro”, de la “hormiga” sobre la “cigarra”, del “clarividente” sobre el “ciego”” (Kojève, 2005, p. 45).

Kojève propone el ejemplo de un grupo de chicos que se reúnen para jugar. Uno de ellos se da cuenta de que un vecino tiene un manzano y propone a sus colegas ir a robar manzanas a su jardín. En ese mismo momento, se constituye en jefe de la banda. El cambio se ha debido a que ha visto más allá que los otros, ha concebido un proyecto. De acuerdo a Kojève, todo haría suponer que los primeros jefes surgieron de esta manera: una banda se reúne, uno de sus miembros concibe un proyecto, convirtiéndose así en jefe y permaneciendo investido de esta autoridad mientras dure el proyecto (o conciba otro) (Cfr. Kojève, 2005, p. 45). Aunque el ejemplo de los chicos que juegan juntos es muy ilustrativo para comprender la forma en que de pronto destaca como jefe uno de sus miembros por sobre los demás, me parece que no enfatiza lo suficiente la necesidad del reconocimiento para el surgimiento del jefe. El hecho de que uno de los miembros de la banda conciba un proyecto, no es suficiente para que se convierta en jefe, lo clave es que ese proyecto debe

parecer bueno, conveniente o realizable para los otros, es decir, el proyecto, la idea, etc., debe ser reconocida por los demás miembros como viable y de calidad para que estén dispuestos a seguir al gestor de la idea o proyecto como un líder. Dicho de otro modo, difícilmente será un jefe o un líder alguien que concibe proyectos y tiene ideas, pero a quien no sigue nadie. La autoridad del jefe no se encuentra entonces sólo en la capacidad de prever o mirar más allá, eso sería admitir sólo la primera parte de la definición de autoridad, lo decisivo está en que por algún motivo -en este caso la calidad y viabilidad del proyecto por ejemplo- los otros reconocen una razón para renunciar conciente y voluntariamente a su posibilidad de reacción, es decir, a la posibilidad de que otro diga en este caso: “No, vayamos mejor a la piscina”.

La familiaridad de este tipo de autoridad con sus variantes, resultaría clara en la relación del Superior con sus inferiores, dice el autor. El director o el oficial verían más lejos, tendrían información sobre el futuro y desde ahí serían más capaces de concebir planes y proyectos que el empleado y el soldado, que estarían apegados a lo inmediato. La estructura básica sería que siempre el superior tendría más información sobre el futuro, podría preverlo, lo vería más profundamente y, por lo mismo, tendría más posibilidades de moldearlo que el que está en una situación inferior. Lo mismo ocurriría en la relación del alumno con su maestro, pues el alumno estaría dispuesto a renunciar voluntariamente a reaccionar frente al maestro, porque este último se encontraría en el lugar donde él mismo estará sólo después. El maestro estaría *adelantado* en relación al alumno. Las mismas observaciones cabrían para la autoridad del sabio o del técnico o del adivino, profeta, etc. (Cfr. Kòjeve, 2005, p. 47). Insisto, sin embargo, que siendo coherente con la propia definición de autoridad, también en estos ejemplos, Kojève no enfatiza lo suficiente el reconocimiento de este tipo de autoridad, pues parece más o menos evidente que la situación de *adelantamiento* por sí misma, o de previsión, o de manejo de información, o de proyección en ideas, etc., no es en sí misma la que da lugar a la autoridad, sino que es la valoración de ellas, su reconocimiento como valiosas por una banda o grupo el que determina la autoridad de un jefe.

De cualquier manera, esta forma de autoridad parece ser efectivamente diversa a la autoridad del amo y diferente a las otras como se verá más adelante.

v. La autoridad del juez

Las variantes serían: la autoridad del árbitro; la autoridad del inspector, del censor, etc.; la autoridad del confesor; la autoridad del hombre justo u honesto, etc. (Cfr. Kojève, 2005, p. 42). La autoridad del juez no domina por sobreponerse al miedo a la muerte, ni puede predecir ni prever lo que ocurrirá con anticipación, tampoco propone una idea o proyecto: lo fundamental de la autoridad del juez es juzgar lo que es, siendo lo fundamental la justicia y no el profundo conocimiento de las leyes lo determinante (Cfr. Kojève, 2005, p. 47).

La teoría que da cuenta de este tipo de autoridad es la de Platón. Para éste toda autoridad debería estar basada en la justicia y en la equidad, siendo otros tipos de autoridad ilegítimas. Toda verdadera autoridad descansa necesariamente en la justicia, pues no habría otro modo de sostenerla. La fuerza sería otro modo, pero con ello perdería en legitimidad. Toda forma de mantenimiento de la autoridad sería necesariamente precaria, por lo mismo.

Kojève reconoce en la teoría de Platón la existencia de otro tipo puro de autoridad y en ese sentido la considera cierta, pero cuestiona fuertemente la creencia de que este tipo de autoridad sea el único modo de ella. La teoría sería verdadera en cuanto a la descripción de este tipo de autoridad fundada en la justicia y falsa en relación a su pretendida exclusividad. La autoridad del amo sobre el esclavo o la del vidente sobre los sujetos corrientes, serían otro tipo de autoridad, no menos que la del juez, en cuanto permanecen los aspectos esenciales de la definición y lo único que varía es la razón por la cual se renuncia a la reacción posible. Con ello, Kojève enfatiza el carácter formal de la definición de autoridad por sobre la de carácter material a pesar de que los contenidos específicos posibles no son de carácter infinito (se trataría de cuatro tipos puros de autoridad y no más).

La tesis de Kojève respecto a la autoridad del juez se constituye en dos partes: por una parte se afirma que la justicia serviría de base a una autoridad *sui generis* y, por otra se afirma que Platón se equivocaría sólo en negar la existencia de otros tipos de autoridad. Para apoyar su punto de vista, Kojève recurre a dos recursos argumentativos, uno tendiente a apoyar la primera parte y el otro a apoyar la segunda parte de la tesis. La existencia de posibles conflictos entre la autoridad del amo o la del jefe o la del padre y la autoridad del juez, llegando esta última a contrabalancear o destruir los otros tipos de autoridad, en algunos casos, sería prueba de que la autoridad fundada en la justicia puede ser un tipo de autoridad pura de la misma categoría que los otros tipos ya caracterizados. Serían muchos los ejemplos de esto. Pensemos algunos: un hijo podría destruir la autoridad del padre por seguir la autoridad del juez, poniendo así la justicia por sobre sus lazos paternos; lo mismo podría ocurrir si se ven enfrentadas la autoridad del jefe con la del juez, en fin. La fuerza del conflicto estaría dada justamente porque los elementos tensionados poseerían de algún modo el mismo status (Cfr. Kòjeve, 2005, p. 47). Para apoyar la tesis de que la justicia puede dar lugar a un tipo específico de autoridad, recurre a la leyenda sobre el nacimiento de la monarquía de los medos⁵⁴ (Cfr. Kojève, 2005, p. 48). Aunque sólo se trata de una leyenda, ella se presenta de manera plausible el origen de una autoridad exclusivamente desde la justicia.

La autoridad del árbitro, no sólo sería una variante de la autoridad del juez, sino una manifestación del tipo puro y esto porque no se reacciona frente a los actos de autoridad del árbitro, incluso cuando son adversos, no sólo porque ha sido libremente elegido, sino porque se supone en él la imparcialidad, esto es, se reconoce que él encarna a la justicia.

⁵⁴ Historia referida por Heródoto I, 96-100 y narrada por Kojève. “Los medos vivían en la anarquía (en el Estado natural se diría mucho después), donde reinaba la injusticia absoluta (el *bellum omnium contra omnes* de Hobbes). Uno de ellos (que por ambición aspiraba al poder), se puso a practicar la justicia. Los demás vinieron a someterle sus diferencias, las que él juzgaba en cuanto árbitro respetado. Los clientes comenzaron a ser numerosos, pero él se negaba a recibirlos a todos diciendo que también debía ocuparse de sus propios asuntos. Entoces los medos lo eligen como Rey, a los efectos de liberarlo de sus preocupaciones personales. Después de convertirse en rey, reclama ‘guardias para afianzar su poder’. Habiéndolos obtenido, ‘continuó observando la justicia, pero le agregó la severidad’, persiguiendo a los culpables, incluso si nadie se lo pedía. (Dicho de otra manera, de árbitro que era pasó a ser juez y fiscal) (Kojève, 2005, p. 48).

Ante la pregunta de por qué se obedecería libre y voluntariamente a este tipo de autoridad, la respuesta sería que se reconoce en él un agente la justicia.

vi. El cuarto y último tipo puro es la autoridad del padre(s) sobre el hijo

El tipo de autoridad paterna es asociada por Kojève con la teoría escolástica o teoría teológica de la autoridad. En esta teoría se asociaría y se reduciría toda autoridad al tipo de autoridad paterna. Las variantes serían: “la Autoridad que nace de un gran distanciamiento entre edades –la Autoridad de los viejos frente a la juventud-; la Autoridad de la tradición y de quienes la posean o representen; la Autoridad de un muerto –testamento-; la Autoridad del ‘Autor’ sobre su obra, etc.” (Kojève, 2005, p. 41).

Lo primero que se hace necesario aclarar es el vínculo entre la autoridad del padre y la teoría teológica. Lo central es la transmisión por vía de herencia. Para la teoría teológica, toda autoridad verdadera y legítima provendría de dios, esto significaría que cualquier autoridad, digamos, terrena implica el principio de transmisión de la autoridad. En el caso de la autoridad basada en la relación entre padre(s) e hijo(s), el principio de la transmisión y de la herencia procede naturalmente, en cuanto la autoridad del padre pasa al hijo (o puede pasar) en la medida en que el hijo se vuelve él mismo padre. De este modo, la autoridad del padre no se haría en primera instancia en el padre mismo sino más bien en recibir la autoridad de otro. El mérito cede su lugar a la naturaleza. La autoridad viene a ser como un regalo que se traspa de una generación a otra por vía de herencia.

Naturalmente, que siendo dios el ser supremo y total⁵⁵, en la teoría teológica y en su máximo referente, la biblia, encarna en sí mismo todos los tipos puros de autoridad. Dios es para el hombre amo y señor; jefe en cuando líder; juez máximo, de absoluta justicia y, dios padre en cuanto creador de todo lo existente. Dios sería la autoridad total por excelencia en todas sus manifestaciones y a pesar de que, como hemos indicado anteriormente, una

⁵⁵ Aunque no se tenga fe, puede admitirse como concepto.

reacción ante sus actos no es posible realmente. Pero la manifestación que nos interesa ahora es la de dios en cuanto padre. Esta noción adquiere todo su valor en la medida que dentro de la tradición judeo-cristiana islámica, dios es concebido como el creador del mundo y del hombre. Dios es el padre de todos los seres humanos, porque él los ha engendrado, él los ha creado desde la nada. Es la relación entre la causa y el efecto y este último no puede renegar de la causa que lo ha engendrado. La comprensión del origen de todo lo humano, llevaría a la renuncia voluntaria de toda reacción contra los actos divinos. El reconocimiento, que sería el aspecto clave en toda relación de autoridad, es el reconocimiento del propio origen, de la procedencia, aquello que no puedo negar y que en la medida que voy comprendiendo más van cediendo en la misma medida las posibilidades de reacción.

A la pregunta acerca de por qué estaría dispuesto a renunciar voluntariamente a las posibilidades de reacción frente a los actos divinos, frente a la autoridad del dios-padre, se responde con el argumento de la relación entre el efecto y su causa, de la relación entre la creatura y su creador. Nada tiene que ver, entonces, este tipo de autoridad con la autoridad del amo, del jefe o del juez, a pesar de que en sentido estricto, desde otras perspectivas de lo divino pueden observarse.

Ahora, dado que toda autoridad humana provendría de la autoridad divina, de acuerdo a la teoría teológica y que toda autoridad existente sería una variante de la autoridad del padre, entonces es coherente que la teoría teológica de la autoridad se haya convertido en la teoría de la Monarquía hereditaria en lo político público y también como modo de transmisión de la autoridad de la iglesia católica, por ejemplo, a través de la autoridad transmitida de dios a Pedro y de Pedro a su representante en el papado.

La autoridad del Padre va a estar relacionada con aquel que es causa de otro(s), con aquel que da continuidad a los grupos y cohesión en cuanto todos sus descendientes tendrían el mismo origen y serían naturalmente hermanos entre sí. Es por ello, que la autoridad del padre refiere a los ancestros, a los orígenes, que en última instancia es

divino⁵⁶ y que imposibilitan cualquier reacción por parte del efecto, la creatura, el hijo hacia su causa, creador, padre(s) (Cfr., por ejemplo, Kojève, 2005, p. 52).

Todas las variantes de la autoridad del padre, a saber: la autoridad del viejo sobre los jóvenes, la autoridad de la tradición y de quienes la sustentan, tienen en común la noción de paternidad, la noción de causa, de creadores. No se trata ya de creador directo ni padres biológicos, sino por extensión ‘padres espirituales’. La tradición y quienes la sustentan representan para las nuevas generaciones jóvenes una suerte de causa o fuerza creadora que ha determinado la realidad social, política y cultural a la que han llegado. Reaccionar contra esas raíces, dice Kojève, sería una suerte de suicidio, en cuanto a eliminar aquello que los acoge y los sustenta en el mundo en que han llegado a nacer, pues la figura del padre o también la representación de la tradición contribuyen al mantenimiento de la identidad consigo mismo (Cfr. Kojève, 2005, p. 53). Las otras variantes como la autoridad del fundador o el jefe de una escuela literaria, filosófica, etc., obedecerían a la misma lógica.

Existirían cuatro tipos puros de autoridad y desde esta perspectiva cada teoría que los sustentaría sería acertada en cuanto reconoce en cada uno de los tipos de autoridad un tipo único, pero estaría equivocada en creer que existe sólo un tipo exclusivo de autoridad. Esto lleva a afirmar que existirían cuatro teorías irreductibles de la autoridad.

Los casos concretos de autoridad serían casi siempre complejos, combinándose entre sí diversos tipos de autoridad, predominando unos tipos sobre otros o siendo un tipo la base de todos los demás. Existirían además autoridades totales que engloban los cuatro tipos de autoridad y las autoridades selectivas, que integran uno, dos o tres de estos tipos. Toda autoridad selectiva tendría la tendencia a convertirse en autoridad total y además, la ausencia total de uno de los tipos puros de autoridad señalados podría, eventualmente, anular o al menos debilitar la autoridad selectiva que se ha reconocido. Así, por ejemplo, si

⁵⁶ Expresión de este referente a la autoridad del padre se puede evidenciar en el cuarto mandamiento referido a honrar padre y madre.

un jefe es nulo en cuanto juez e incluso es injusto, este hecho tiende a anular su autoridad como jefe (Cfr. Kojève, 2005, p. 55).

Se distingue entre *autoridades absolutas* y *autoridades relativas*. Las primeras serían aquellas cuyos actos no provocan reacción, en cambio en el caso de las autoridades relativas, se debe determinar primero a qué tipo de autoridad selectiva pertenece, delimitar su alcance para saber frente a qué tipo de actos no va a reaccionarse. En otras palabras, no todos los actos de la autoridad relativa no suscitan reacción.

Para saber cómo establecer, ejercer, conservar y transmitir una autoridad del mejor modo posible, es fundamental determinar hasta dónde se extiende una autoridad, qué tipos de autoridad pura involucra y cómo se relacionan estos tipos entre sí. De ahí la relevancia de esta tipología y la necesidad de establecer diferenciaciones (Cfr. Kojève, 2005, p. 55).

vii. Génesis y transmisión de la autoridad

Respecto a la problemática de la génesis de la autoridad, Kojève sostiene la tesis de que existirían dos tipos de génesis: la espontánea y la condicionada. La génesis espontánea de la autoridad sería aquella que surge de los actos que emanan de quien la va a poseer y no presupone actos ‘exteriores’ ni la existencia previa de cualquier otra autoridad. La génesis condicionada de la autoridad, surge de actos que no pertenecen a quien la va a poseer y en general, presupondría la existencia de otra autoridad de la que depende. Es por ello, que la pregunta por la génesis condicionada conduce al estudio sobre la transmisión de la autoridad (Cfr. Kojève, 2005, p. 56).

A primera vista podría parecer que, con excepción de la autoridad del padre(s), todos los otros tipos de autoridad podrían generarse espontáneamente, en cuanto emanan de actos de los que la van a poseer: El futuro amo realiza el acto del riesgo personal; el futuro jefe propone un proyecto, una idea o prevé una situación y el futuro juez juzga de forma imparcial y equitativa, convirtiéndose así en autoridad para los demás. Sólo en el caso de la

autoridad del padre parece que quien va a poseer tal tipo de autoridad no requiere hacer nada. Sin embargo, Kojève sostiene que todos los tipos puros de autoridad pueden ser generados espontáneamente, incluso en el caso del padre. La diferencia entre este último y los demás casos es que cualquiera puede potencialmente convertirse en padre (es cosa de tiempo) o puede hacer algo para convertirse en padre, en cambio en los otros casos (amo, jefe y juez) se trata de actos que no puede potencialmente realizar cualquiera, se requiere de superar el temor a la muerte, poder proyectar una idea o juzgar imparcialmente una situación. Todos éstos son actos que no todos los seres humanos están en condiciones de hacer a diferencia del caso de la autoridad del padre. El argumento de los tipos de acción diversos entre el que genera la autoridad del padre y los demás tipos de autoridad, es la base para afirmar que todos los tipos puros de autoridad podrían ser generados espontáneamente.

Se ha afirmado que el estudio de la génesis condicionada conduce al estudio sobre la transmisión de la autoridad (Cfr. Kojève, 2005, p. 56), porque la génesis condicionada de la autoridad, surgiría de actos que no pertenecen a quien la va a poseer y, en general, presupondría la existencia de otra autoridad de la que depende.

Me voy a detener en este punto pues a partir de aquí, se tematiza el sentido y alcance de la idea de transmisión de la autoridad y la diferenciación entre la génesis de una autoridad y los signos exteriores de su reconocimiento (manifestación). Se presenta de manera didáctico explicativa la hipótesis del ‘contrato social’. Esta hipótesis sostiene que la ‘primera’ autoridad política nació de una decisión de carácter colectivo, de un acto, no de quien iba a ejercer la autoridad, sino de quienes iban a experimentarla. De esta manera la autoridad resulta estar condicionada por algo distinto a ella misma, condicionada por actos que no pertenecen al que la encarnaría. Esto es lo que ocurriría siempre que se elige una autoridad por sorteo o se es designado para algo, no por los propios méritos o la personalidad (Cfr. Kojève, 2005, p. 57). Aunque se reconoce que se trata de una hipótesis de trabajo y no de algo que haya ocurrido efectivamente, su análisis permite afirmar que la génesis condicionada de la autoridad siempre se devela en última instancia como un caso de transmisión de la autoridad. Esto significa que las autoridades generadas de manera

condicionada no generan una nueva autoridad, sino que la autoridad ya se encuentra allí (ha sido reconocida) y de lo que se trata es de cambiar su soporte material (humano), haciendo pasar la autoridad de un individuo a otro, esto es transmitirla (Cfr. Kojève, 2005, p. 58). Serían claros los casos del Dalai Lama o el Papa, como ejemplos de génesis condicionada de autoridad que en realidad son un caso de transmisión.

En primer lugar, es importante destacar que la génesis de la autoridad es la génesis del reconocimiento por parte de quienes la van a experimentar y que, en último término, la autoridad y el ‘reconocimiento’ de la autoridad son una sola cosa, pero que se puede distinguir también entre el reconocimiento de la autoridad (y es necesario hacerlo) y la manifestación de ese reconocimiento. Ahora, en el caso de la elección política nos encontraríamos con un caso de transmisión porque la autoridad pasaría de los electores al elegido; los electores se desprenden o renuncian voluntariamente a su poder en beneficio y como un acto de confianza para con el elegido. La elección, por otro lado, no engendraría la autoridad sino que es la instancia que la confirma; la elección es la manifestación del reconocimiento de la autoridad. Si no hubiese ese reconocimiento, no hubiese habido elección. En otras palabras, la elección no puede generar una autoridad del tipo condicionado, pues la elección no es más que la manifestación del reconocimiento de una autoridad previamente existente y, por lo mismo, un caso de transmisión. Que alguien haya sido elegido por mí no le da autoridad sobre mí, sólo el que el otro sea reconocido por mí, le da autoridad, esto es, da lugar a mi renuncia voluntaria a reaccionar frente a sus actos (Cfr. Kojève, 2005, p. 58-59).

En *síntesis*, seis son las ideas clave en el pensamiento de Kojève en torno a la autoridad: en primer lugar, el reconocimiento de las partes, para dar lugar a la obediencia voluntaria. En otras palabras, el reconocimiento como motivo para la acción, lo que naturalmente se encuentra íntimamente ligado a la idea de la noción de autoridad como esencialmente social o relacional. En segundo lugar, la idea vinculada a la anterior, pues siendo el reconocimiento el motivo para actuar, entonces, necesariamente la autoridad es legítima, pues la sola obediencia a una autoridad dejaría en evidencia su legitimidad. La

tercera idea, es que los agentes estarían investidos de autoridad serían, en los términos hegelianos de Kojève, el soporte material de la autoridad, lo que supone que una autoridad encarna un tipo específico de ideal compartido tanto por el que ordena como por el que obedece. La cuarta idea clave en la comprensión de la noción de autoridad es su comprensión como fenómeno social y humano y, por lo mismo, afirmar su fragilidad, su falibilidad, el riesgo constante en cada acto de autoridad. La quinta idea se refiere a la tesis de que no existe un sólo tipo de autoridad sino que cuatro que se diferencian entre sí sólo en relación al tipo de reconocimiento específico que se realiza, es decir, por la génesis del reconocimiento y, por último, muy ligada a la idea recién expuesta, es la diferenciación entre dos tipos de génesis de la autoridad: la espontánea y la condicionada, lo que podría contribuir a pensar el tipo de génesis de la autoridad pedagógica.

IV. RAZ. LA JUSTIFICACIÓN COMO ASUNTO CENTRAL

Hemos visto que en los análisis de Kant, Arendt y Kojève el tema de la justificación o legitimación de la autoridad es clave. Joseph Raz hará de éste el foco de su investigación. Él se plantea cuatro cuestiones, todas ligadas a la justificación: primero, qué consideraciones podrían justificar la autoridad desde el ámbito político; segundo, los factores que determinan quién está sujeto a ella; tercero, quién tiene el derecho a sostenerla y, por último, si existe un límite moral general a la autoridad. La preocupación por la existencia de un límite moral de la autoridad será uno de los aportes más significativos para la construcción posterior de la noción de autoridad pedagógica en contexto democrático, en la medida en que tal contexto podría establecer límites de este orden.

Raz se pregunta qué tipo de autoridad es la autoridad política. Para avanzar hacia una respuesta, comienza afirmando la existencia de al menos tres usos de la palabra autoridad. El primer uso se referiría a tener un derecho creado de permiso a hacer algo que generalmente está prohibido; el segundo uso refiere a poder conceder tal permiso y el tercer uso refiere al saber experto que es capaz de verificar la confiabilidad de una información particular. Esta autoridad del experto podría ser llamada autoridad teórica en cuanto

consiste en una autoridad sobre lo que se cree, sobre las creencias de las personas. La autoridad política tiene derecho a dirigir, a hacer las leyes y regulaciones, a juzgar y castigar las fallas por no ajustarse a determinados estándares, a ordenar reparaciones para las víctimas de violaciones y a operar como fuente confiable de información. Por lo mismo, podemos acertar en concluir que la autoridad política abarca los tres usos de la palabra autoridad ya nombrados: dar permisos, poner reglas y verificadora de la confiabilidad de cierta información (Cfr. Raz, Introduction, 1990, pp. 2-3).

Ni Raz ni otros autores como Anscombe (1990), Dworkin (1990), Finnis (1990), Friedman (1990), Ladenson (1990), Hart (1990) y Nagel (1990) entre otros, creen que la autoridad política sólo significa establecer poder, más bien apoyan la idea de que ni la fuerza bruta por sí misma, ni la influencia cándida, ni el poder por sí sólo pueden constituir ya sea a una persona o a un cuerpo como autoridad. Raz y todos los autores mencionados y presentes con artículos en su libro *Authority*, comparten también la idea de que sólo aquellos que tienen poder real pueden, en circunstancias normales, llegar a poseer una legítima autoridad política. Esto es así, pues, mediante el examen de muchos artículos exitosos que dan cuenta de las condiciones bajo las cuales una autoridad es legítima, se han percatado de que muchas condiciones bajo las que una autoridad es legítima dependen de que se posea poder de facto. De aquí que se distingue entre autoridades legítimas y autoridades de facto. Raz se concentra en el análisis de las autoridades legítimas y sólo recurre a las de facto cuando requiere de un contraste. Esta distinción parece tener especial sentido en el ámbito político y es coherente con la idea de la autoridad definida por Raz como aquel derecho a dar permisos, establecer reglas y verificar información, es decir, con aquella definición que no incorpora como parte de la noción de autoridad su legitimidad. Es por ello, también que el problema de Raz no se plantea como la justificación del uso de la autoridad sino como la legitimidad de la autoridad legítima distinguiéndola de aquella de facto. Este análisis puede llegar a ser de gran interés para interpretar y comprender algunos eventos referidos a la autoridad del profesor en contextos escolares. La autoridad legítima está allí por derecho, la autoridad de facto demanda tal derecho y por eso se distingue también del poder puro o la pura fuerza (Cfr. Raz, Introduction, 1990, p. 3).

Pero, ¿qué molesta de la autoridad? se pregunta Raz. Paul Wolff en *In Defense of Anarchy* se habría dado cuenta de que el problema de la autoridad no estaba en el poner reglas, sino que el punto problemático se encontraría en el deber de obedecer al que pone las reglas, porque el deber de obedecer lleva a una abdicación de la autonomía. Si hay una autoridad que es legítima, entonces los sujetos a ella tienen el deber de obedecer, ya sea que estén de acuerdo o no. Este deber es claramente inconsistente con la autonomía, con el derecho y el deber de actuar responsablemente a la luz de la razón (en primer lugar la propia). Por esta razón Wolff niega la posibilidad moral de la autoridad legítima. Este es el desafío que impone el anarquismo filosófico.

R. Ladenson (1990) intenta argumentar que tener autoridad consiste en el derecho a poner reglas y que este derecho es muy similar al derecho a leer los correos electrónicos del jefe. Que alguien tenga el derecho a leer los correos electrónicos del jefe significa tanto como que está autorizado a hacerlo o que se le permite hacer algo. Este algo, en el caso de la autoridad, sería el uso de la coacción en circunstancias en que habitualmente está prohibido. Ahora, si el derecho a poner reglas no significa otra cosa que estar autorizado a usar la coacción, entonces el deber de obediencia está excluido de la noción de autoridad, con lo que se elude el problema del deber de obediencia planteado por el anarquismo filosófico.

G. E. M. Anscombe (1990) y J. M. Finnis (1990) piensan que las autoridades se justifican en términos de una tarea que se debe cumplir. De este modo, el derecho a poner reglas es el resultado de una necesidad de ser reglado, que surge de las necesidades e intereses de una comunidad y de sus miembros por desarrollar facilidades y servicios comunes en vista al mejoramiento de la vida de los miembros. Desde este punto de vista, la autoridad se justifica en la medida en que sirve a estas necesidades e intereses. Por eso, tenemos la obligación moral de obedecer a una autoridad legítima, porque en este acto servimos mejor a las necesidades e intereses que nos importan y que las autoridades están para servir. El problema de este argumento utilitarista es que agrega razones para obedecer

eludiendo el problema de la autonomía, pues el punto es que la autoridad sería elegida como la autoridad del experto que conoce los mejores medios para lograr los intereses y necesidades de una comunidad, lo que de cualquier modo significaría eludir la responsabilidad de evaluar individualmente esos medios, es decir, cedieron su derecho a determinar cómo cumplir con las metas propuestas.

Estas u otras perspectivas utilitaristas podrían estar concibiendo a la autoridad desde la necesidad de coordinación, esto es, bajo la creencia de que es mejor si actuamos coordinados que si no actuamos así. La coordinación presupone que todos tienen metas con las que están de acuerdo o, al menos metas, con las que deberían estar de acuerdo, pero no presupone que cada participante mejore necesariamente su condición al coordinarse. Según Raz la necesidad de coordinación social surgiría de dos fuentes: por una parte, sin un esfuerzo de coordinación un bien podría perderse o, por otra parte, un esfuerzo de coordinación permitiría que algo fuese asegurado por un número X de personas. Desde esta perspectiva, una autoridad coordinativa, ya sea una persona o un cuerpo, estaría justificada si es capaz de determinar cuándo hay un problema de coordinación y qué hacer al respecto. Estas prácticas serían las que estarían justificando la legitimidad de la autoridad, dentro de ciertos límites. Pero esta perspectiva deja de lado el problema de la obediencia, pues, al parecer, la evaluación de las prácticas una vez que han sido realizadas permitiría decidir a posteriori si se trata o no de una autoridad legítima, lo cual no resuelve el problema de obedecer cuando lo requiere la autoridad, esto es antes de que se realice tal práctica (Cfr. Raz, Introduction, 1990).

Otro modo de responder al anarquismo filosófico sería afirmar que no existe violación de la propia autonomía, en el caso de que se acceda obedecer a una legítima autoridad mediante el consentimiento de todos los gobernados a través de un contrato social original en que se estipula ser gobernados de un determinado modo y cuya condición es el consentimiento. Pero, ¿qué beneficios agregaría el consentimiento? Supongamos el clásico ejemplo de que alguien decida venderse como esclavo, podría haber consentimiento sobre la base de pleno conocimiento y, sin embargo, no nos parece aceptable esta situación en

términos morales, en cuanto va más allá de lo que sería aceptable para la mayoría de nosotros. Además, consentir a algo con conocimiento en un determinado momento de nuestras vidas no debería mantenernos atados para siempre, que es lo que involucra la condición de esclavo. De ahí que Raz argumente que la racionalidad o el requerimiento moral respecto a la responsabilidad sobre nuestra propia vida no se puede descargar de una vez y para siempre, ni siquiera aunque involucre un dominio de nuestras vidas una vez y para siempre. Tanto R. P. Wolff como otros autores defensores del anarquismo filosófico, concluyen que el único consentimiento consistente con la responsabilidad de la propia vida sería aquel que se da en relación a cada simple acto de gobierno. Pero esto niega radicalmente la posibilidad de la autoridad legítima.

A partir de dos premisas, en las que todos podríamos estar de acuerdo, Raz va a sacar las conclusiones que le permiten rebatir la perspectiva anarquista. La primera, transferir autoridad a otro significa abdicar de las responsabilidades de la propia vida. Pero, transferir autoridad puede ser esencial en la satisfacción de las expectativas de la propia vida, por ejemplo, el profesor que considera todos los asuntos concernientes a la educación de tus hijos y elige una que considera mejor. Esto muestra que asumir la responsabilidad de la propia vida puede ser consistente con ceder poder a alguien más, que está mejor capacitado que uno para así poder concentrarnos en aquellos aspectos de la propia vida para los que estamos mejor capacitados o tenemos más aptitudes o más interés y formación. Lo mismo, respecto al agente de cuentas del banco, al médico, al financista, al organizador de un tour, etc. De las premisas se siguen dos conclusiones: primero, el desafío como es planteado por los anarquistas es exagerado. Si cualquier transferencia de autoridad a otro es inaceptable porque significa abdicar respecto a las responsabilidades de la propia vida, entonces, tampoco se podría obedecer al médico, el profesor, el financista, etc. Si la autoridad limitada a ámbitos específicos de la vida es lo que puede ser legitimado, entonces la autoridad gubernamental siempre debe ser limitada. Dicho de otra manera, ninguna autoridad ilimitada puede ser legitimada o sólo un gobierno limitado puede ser legitimado.

Por las mismas razones es claro que el consentimiento por sí mismo no es fundamento suficiente para legitimar la autoridad. El consentimiento podría legitimar la autoridad sólo dentro de ciertos límites muy precisos y sujeto a limitaciones articuladas por la misma doctrina del consentimiento.

Una doctrina de gobierno limitado tendría dos partes: un gobierno no tendría autoridad para lo que no puede hacer eficientemente y la otra, un gobierno de este tipo le pondría límites a lo que se autorizaría a hacer, esto es, excluiría de su ámbito de jurisdicción ciertos asuntos, aun cuando los pudiera manejar eficientemente. Estas partes de la doctrina acerca de los límites de la autoridad, formulada así, de forma muy abstracta, serían sensibles a variaciones sociales, circunstancias culturales, avances tecnológicos, lo que afectaría no sólo la habilidad de los gobiernos para llevar a cabo las metas, sino que también el significado y porte moral de sus acciones (Cfr. Raz, Introduction, 1990, pp. 12-13).

Anscombe (1990) y Finnis (1990) implícitamente habrían asumido que cuando la autoridad es exitosamente guiada por consideraciones válidas, no surgiría el problema de la subyugación o la obediencia. El problema de la subyugación surgiría sólo cuando alguien debe servir a otro superior o está sujeta a una voluntad arbitraria. Raz considera errada esta percepción. Este punto no tiene que ver con el problema de Wolff de abdicar a la propia responsabilidad respecto a las propias acciones, pues el punto es que el tema de la subyugación dependería de si la autoridad es exitosa o no, no del hecho de que se tenga que obedecer. Se trata más bien de un problema con los límites de las perspectivas morales o, como lo expresa Raz, se trata de un problema de las relaciones entre una persona y otra. Se tiene una visión, en términos generales, de qué relaciones nos parecen moralmente aceptables. Éstas envuelven el respeto mutuo, la reciprocidad, etc., y la sumisión a una autoridad violenta se encuentra al margen de lo que consideramos moralmente aceptable en las relaciones humanas (Cfr. Raz, Introduction, 1990, p. 16).

La pregunta acerca de los límites morales de la autoridad, más allá del cumplimiento eficiente de las metas comunes, es un asunto que Raz quiere afrontar y que no puede ser resuelto por el consentimiento.

En el artículo *Authority and Justification*, Joseph Raz defiende una concepción de la naturaleza de la autoridad práctica, esto es, una autoridad con poder para requerir una acción. La explicación de tal defensa procede mediante tres tipos de tesis normativas: una tiene que ver con el tipo de argumento que se requiere para justificar la afirmación de que cierta autoridad es legítima; la segunda, establece de modo general el carácter de las consideraciones que deben guiar las acciones de las autoridades y, la tercera, se refiere a cómo la forma de la existencia de una autoridad obligatoria afecta el razonamiento de los sujetos acerca de la autoridad. A modo de preámbulo, se tocarán aquí también algunos aspectos generales de la noción de autoridad.

i. Autoridad y rendición de razones

Mientras a Ladenson (1990) le parece que una autoridad tiene un derecho justificado a poseer y a ejercitar su poder para ejercer coacción, a Raz le parece bastante claro que el poder coersitivo es una cosa y que la autoridad es otra. El ejercicio del poder no es un ejercicio de autoridad mientras no haya un llamado (un *appel*) a obedecer por parte del que está sujeto a la autoridad. El ejercicio del poder no involucraría la invocación del deber de obedecer, si no, no hay obediencia voluntaria. Por ello, una autoridad de facto a diferencia del ejercicio del poder afirma el derecho a poner reglas, a establecerlas y mantenerlas, pero sólo es autoridad legítima en la medida que su derecho es justificado, se le permite un deber de obediencia. Así, el mero ejercicio del poder no requiere del consentimiento, mientras la autoridad de facto lo requiere, pues en nuestro mundo se requiere de un alto grado de consentimiento si se quiere tener un control político efectivo. Por otra parte, la autoridad legítima requiere del consentimiento, pero éste no es suficiente para justificar su derecho.

Hart se pregunta en su artículo *Commands and Authoritative Legal Reasons* en qué consiste la rendición del juicio. Esto lo explica a partir de un ejemplo del jefe con su subalterno. El jefe intentaría que su oyente considere como una guía para la acción su voluntad (la del jefe) en vez de la suya propia. El subalterno pondría entonces, en lugar de considerar cualquier deliberación o razonamiento propio, poner por encima la voluntad del jefe, es decir, lo que el jefe le ha dicho que hay que hacer. La voluntad del jefe intenta que el oyente evite cualquier deliberación, independiente del oyente acerca de los méritos en pro o en contra de hacer algo, un acto. Esta perspectiva sería errada, según Raz, pues lo que cuenta para la autoridad no es lo que el sujeto piense sino lo que hace. El oyente está haciendo lo que le exige la ley si sus conductas se ajustan a ella (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 118).

Friedmann evita la objeción que distingue el nivel del pensamiento del nivel de la acción, pues lo que cuenta, en relación a la rendición del juicio privado, es que se obedece a un jefe simplemente porque se ha acordado que se le dio el derecho de reglar. Esto significa que el sujeto que obedece no condiciona su obediencia a su propio examen y evaluación personal del asunto que se le está pidiendo hacer. El sujeto que obedece ha aceptado como razón suficiente para seguir una prescripción el hecho de que proviene de alguien reconocido por él mismo como una autoridad para reglar. El sujeto que acepta la autoridad rinde su juicio individual porque no insiste en que se le den razones que le satisfagan como condición de su obediencia. Recordemos que se puede tener autoridad limitada o más bien, que ésta es una de las condiciones para su legitimidad, como son los casos del árbitro de fútbol, el militar, el guía de un tour, etc.). Friedmann pondría el énfasis en la deliberación de los sujetos sobre sus acciones, incluyendo así el nivel del pensamiento y el de la acción. Lo fundamental del argumento de Friedmann es que los sujetos estarían aceptando a alguien como autoridad si su voluntad de obediencia no está condicionada a su acuerdo acerca de los méritos de ejecutar las acciones requeridas por la autoridad. Si esto es así, dice Raz, entonces esta concepción está abierta a dos interpretaciones: la minimalista sostendría que se tiene la voluntad de obedecer si no se tiene juicios propios acerca de los méritos de ejecutar la acción requerida. Los que sostienen la interpretación minimalista

sostendrían que no vale la pena dilatar una decisión hasta que se formen su propio juicio y que por eso se obedece. Los que sostienen la interpretación maximalista dirían que ellos deberían obedecer aun si su creencia personal, su propio balance de razones respecto al mérito de la acción requerida, va en contra de ejecutar el acto. Ninguna de las dos interpretaciones rinde su juicio, en el sentido de abstenerse de formar su propio juicio, aunque se esté dispuesto a actuar en contra de él. Desde esta perspectiva, la autoridad sería legítima sólo si hay razones suficientes para aceptarla, es decir, suficientes razones para seguir sus directivas sin considerar el balance propio de razones sobre los méritos de la acción. De este modo, una razón reemplaza a otra: las razones que legitiman la autoridad reemplazan el balance de razones sobre el mérito de un requerimiento concreto. Es la exigencia de la acción la que excluye necesariamente a una de las razones. Una razón que reemplaza a otra será llamada razón de prioridad por Raz. El modelo es el de la autoridad del árbitro. El único modo de agradecer la autoridad del árbitro es tomar sus razones como la razón que reemplazará la propia evaluación de razones. La razón del árbitro es la razón para actuar (Raz, *Authority and Justification*, 1990, pp. 119-120).

ii. La tesis de dependencia

Raz afirma que las razones que se tienen para cumplir con las directivas de una autoridad legítima es una razón dependiente. La razón depende del hecho de que el cumplimiento es la mejor forma de actuar de acuerdo con aquellas razones que están reflejadas en las directivas de autoridad (Cfr. Raz, *Introduction*, 1990, p. 6). También formula la tesis como sigue: toda directiva de autoridad debe basarse, en lo fundamental, en razones que ya independientemente de si son aplicadas a sí mismos (los sujetos de las directivas), deben ser relevantes para su acción en las circunstancias cubiertas por la directivas. Tales razones serían las razones dependientes (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 125). La razón dependiente depende entonces particularmente de si la autoridad está actuando dentro de los límites que se establecieron para esa autoridad al momento de establecerla como legítima (límite de la autoridad), de si la acción está justificada y es eficiente (no sólo relevantes para la acción sino que la mejor forma de

actuar dentro de los límites preestablecidos). La tesis de la dependencia es, por lo mismo, una tesis moral respecto a la forma en que las autoridades deberían usar su poder.

Con el fin de clarificar un poco más la tesis de la dependencia, intentaré reconstruir aquí la estructura argumentativa que sigue Raz.

Raz se pregunta si el árbitro es una autoridad típica o si las características previamente descritas (se obedece por razones de prioridad y por las razones que generaron tal autoridad como legítima) son propias sólo de la autoridad del árbitro y de unas pocas más y no de la autoridad en general. Para ello, continúa profundizando en el modelo relacional del árbitro. La autoridad del árbitro sería una autoridad adjudicativa a diferencia de la autoridad legislativa. En el caso de la adjudicativa, el rol de la autoridad es juzgar qué razones aplican a los sujetos y decidir de acuerdo a eso, esto es, la autoridad adjudicativa declara qué debe hacerse en un determinado caso. La autoridad legislativa, por su parte, consiste en crear nuevas razones para los sujetos, las que serían nuevas no sólo en el sentido de reemplazar a otras de las que dependen previamente, sino en que no signifique reemplazar cualquier razón. Si entendemos adjudicativo y legislativo en sentido amplio, todas las autoridades prácticas pertenecen por lo menos a uno de esos tipos.

Un aspecto importante de la argumentación reside en que una decisión del árbitro sería obligatoria aun si se equivoca, porque se supone que decide sobre la base de razones dependientes por lo que sus decisiones son prioritarias. Raz está argumentando así a favor de una tesis principal que afirmarí que las razones de autoridad son prioritarias, esto significa que, si una autoridad requiere la ejecución de una acción, ésta es una razón para su ejecución que no se agrega a todas las otras razones relevantes cuando se evalúa qué hacer, sino que debe excluir y tomar el lugar de ellas. Esto siempre pensando en una autoridad legítima, esto significa que no toda directiva es una autoridad y, por lo mismo, no siempre es una razón para la acción. Sólo serían autoridades legítimas aquellas que dan directrices en base a razones dependientes, razones que determinan las condiciones de su legitimidad y

ponen los límites de su poder de derechos (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, pp. 124-125).

Sin embargo, Raz sostiene que las autoridades no sólo estarían limitadas por la clase de actos que pueden o no pueden regular, sino que también estarían limitadas por las razones sobre las cuales se basan para tomar sus decisiones y regular las directivas y por las razones que sus decisiones pueden priorizar (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 125).

La tesis de dependencia no afirma que las autoridades siempre actúen por razones de dependencia, sino solamente que deberían hacerlo, pues Raz intenta explicar la noción de autoridad legítima a través de lo que se podría describir como un ejercicio ideal de la autoridad. La importancia de tal referencia radica en que las autoridades son reconocidas públicamente en base a un ideal y son evaluadas a partir de él. Entonces, aunque una autoridad no siempre actúa de acuerdo al ideal, lo debe hacer suficientemente a menudo para justificar su poder, legitimarlo (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 126).

Las autoridades proporcionan a los sujetos razones que antes no tenían, esto hace una gran diferencia en sus deliberaciones prácticas. En este sentido se está hablando de una autoridad teórica en cuanto es capaz de generar o cambiar la creencia en ciertas proposiciones de la gente. Es la llamada autoridad del experto. Casi todos estaremos de acuerdo en que todos los expertos están para dar consejos en base a las mismas razones que deberían inclinar a las personas comunes que desean formar sus propias opiniones de manera independiente. La ventaja del experto es que él tendría fácil acceso a la evidencia y una mayor habilidad desarrollada para captar el significado de determinada evidencia o suceso.

Desde una cierta perspectiva las autoridades teóricas y las prácticas podrían tener en común que dan razones o consejos para distintas cosas y quizás por ello puedan compartir la misma estructura básica. Si fuera así, considera Raz, el hecho de que la tesis de

dependencia sea cierta para las autoridades teóricas, sería una fuerte evidencia para suponer que también sostendría la legitimidad de las autoridades prácticas.

iii. Justificación de la autoridad

Ligada a la tesis moral de la forma en que las autoridades deberían usar su poder, se encuentra la tesis acerca del tipo de argumentos que podrían usarse para establecer la legitimidad de la autoridad.

Raz distinguirá entre la tesis de justificación normal y primaria, de razones secundarias o desviadas de justificación de la autoridad. El filósofo reconoce también que estos juicios de normalidad son normativos, pero lo justifica considerando que tales distinciones permiten la existencia de las instituciones y la determinación de sus funciones.

En primer lugar, la forma normal y primaria de establecer que una persona debería ser reconocida como teniendo autoridad sobre otra, incluye mostrar que el que está sujeto a la autoridad es más probable que obedezca por razones que se aplican a él (a diferencia de las directrices autoritarias), incluye que este sujeto acepte las directivas de la supuesta autoridad como obligatorias y que trate de seguirlas, más que tratando de seguir las razones que se aplican a él (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 129). Esta forma de justificar la autoridad legítima mediante el reconocimiento de los que están sujetos a ella a través de la obediencia, naturalmente no es la única, pero sí sería la más normal y primaria.

Como razón desviada para seguir un consejo a una 'autoridad' pone el caso de que muchas personas adultas se sienten obligadas a seguir consejos de sus padres, reconociéndolos como autoridad para no dañar sus sentimientos. El trasfondo puede ser bueno, pero desviado en cuanto se finje el reconocimiento de cierta 'autoridad' cuando no es legítima realmente, porque la razón para obedecer voluntariamente es el afecto o amor que se tiene a los padres y no el reconocimiento de su autoridad.

Como ejemplo de razón secundaria, da el caso de aceptar la autoridad de una persona o una institución como una forma de definir nuestra identidad como miembro de una nación o de un grupo. Tal razón puede ser válida, piensa Raz, pero siempre sería complementaria de una razón primaria. Naturalmente, argumenta, que la identificación es un fuerte piso, muy propicio para aceptar la autoridad, pues puede ser visto como expresando confianza en la persona o en la institución de autoridad y una voluntad de compartir el bienestar del grupo, que sería en gran medida determinado por él. Pero la confianza en una autoridad es confianza en que la autoridad es probable que realice sus deberes adecuadamente, eso supone un principio que debe gobernar sus actividades. Aceptar una autoridad como forma de identificación con un grupo es justificado sólo si la confianza no está equivocada. Sería muy extraño que una persona expresara su identificación con un grupo apoyando una institución que traicione groseramente sus deberes al grupo. Eso significa que la justificación de la autoridad como identificación con un grupo es una razón secundaria en cuanto depende de ser acompañada por la razón primaria para adquirir sentido (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 131).

Las razones secundarias, entonces, serían aquellas razones válidas, que en casos normales son suficientes cuando se combinan con razones primarias. Las razones desviadas, en cambio, pueden reemplazar las razones primarias.

La tesis de justificación normal y la de dependencia se refuerzan mutuamente. Es muy difícil resistir la tesis de dependencia si admitimos que la forma más normal y primaria de justificar la legitimidad de una autoridad es que es más probable que actúe exitosamente sobre razones que se aplican a sus sujetos, pues la tesis de dependencia no afirma otra cosa que las autoridades deberían hacer aquello para lo que están. A la inversa, es lo mismo si se acepta la tesis de la dependencia se refuerza la tesis de justificación normal. Ambas tesis en conjunto presentan una visión global de la naturaleza y rol de la autoridad legítima. Ellas articulan la concepción de servicio de la función de autoridad, esto es, la visión de que el rol y función primaria de la autoridad es servir al gobernado. Esto no significaría que el único rol de la autoridad fuera seguir el interés de cada uno o de todos

los sujetos, sino que se trata de ayudarles a actuar sobre las razones que los atan a todos (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 131).

La tesis de justificación y la dependencia no sólo se refuerzan mutuamente, sino que la primera establece la subordinación de las razones no dependientes que pueden guiar la acción de una autoridad a una dependiente. De este modo, la tesis de justificación viene a establecer una jerarquía necesaria (también desde el punto de vista moral) de las razones dependientes por sobre las independientes.

El tema del reconocimiento lo plantea Raz en el contexto de una posible objeción. Él plantea dos cuestiones: en primer lugar, la justificación normal o primaria de una autoridad no puede ser establecida a menos que esa autoridad goce en alguna medida de reconocimiento y de ejercicio de poder real entre algunos sujetos. La legitimidad de una autoridad política, por ejemplo, descansaría en gran medida en su capacidad para resolver problemas de coordinación y librar a la población de situaciones complejas (como el dilema del prisionero). Esto supone otra vez el reconocimiento. Desde esta perspectiva, no podríamos diferenciar entre la justificación normal y el reconocimiento. Por ello, la segunda cuestión es más decisiva. Raz reconoce que el reconocimiento es una condición para poseer autoridad legítima, pero atendiendo al asunto de fondo de la legitimidad considera que más que un asunto de significado (el reconocimiento) el asunto crucial es de justificación normativa. Esto significa que la legitimidad de la autoridad se juega en primera instancia por el conjunto de normas al que se adscribe la autoridad, el reconocimiento de que la autoridad realiza realmente eso que ha prometido sería una razón secundaria, es decir, que por sí misma no sería suficiente para otorgar legitimidad a una autoridad.

iv. Tesis prioritaria

Desde la tesis de dependencia y de justificación normal no hay sino un pequeño paso a la tesis prioritaria. La tesis de dependencia pone límites normativos a la autoridad, la

justificación normal es la justificación de la legitimidad de la autoridad, lo que significa que existen razones suficientes para aceptarla, es decir, suficientes razones para seguir sus directivas sin considerar el balance de razones propio sobre los méritos de la acción. Por lo tanto, el signo claro que indica que una autoridad es legítima es al mismo tiempo la razón para considerar la razón de la autoridad prioritaria respecto a otras razones.

Las directivas de la autoridad son a menudo reglas, aun cuando a veces no lo sean del todo por no poseer la generalidad suficiente, pero se sigue más o menos el mismo razonamiento.

La ventaja social que significa operar bajo la normalidad que procede a través de la mediación de reglas es muy grande. Éstas capacitan a las personas a considerar y formarse una opinión sobre aspectos generales de situaciones recurrentes por anticipado. Capacita a las personas a llevar a cabo resultados que pueden ser conseguidos sólo mediante el compromiso por adelantado de un conjunto de series de acciones más que un examen caso a caso (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 134).

En sociedades plurales la aceptación de las reglas que pone la autoridad o el que la gente pueda confiar en los juicios de algunas personas o instituciones es muy importante. Significa que pueden confiar en que personas o instituciones que tienen autoridad restringirán sus ámbitos de competencia de acuerdo a la tesis de dependencia y orientarán su juicio primariamente de acuerdo a razones dependientes que sean apropiadas al caso. Esto hace legítimas tales autoridades y hace comprensible el porqué las razones de la autoridad serían razones para la acción. Cuando quiera que uno tome una regla o una directiva como razón uno no le puede agregar un hecho adicional independiente de las razones que lo justifiquen. De esto surge la tesis de prioridad. Raz continúa el argumento indicando que ya que la justificación de la fuerza obligatoria para las directivas de autoridad descansa en razones dependientes, las razones que cada uno tiene (en la medida que la directiva sea vista como legítima) son reemplazadas por aquellas planteadas por la autoridad y no agregadas a ellas. La concepción de servicio guía la tesis de prioridad. Ya

que las autoridades no tienen el derecho de imponer deberes ajenos o independientes a la gente, porque sus directivas deben reflejar razones dependientes, esto es, que están al servicio de las personas, entonces las autoridades tienen el derecho de reemplazar el propio juicio de la gente sobre los méritos de un caso, por sus propias razones que deben guiar a esas personas. Esto porque sus razones son adecuadas al caso y eficientes, entonces, las razones de la autoridad tienen prioridad por sobre el balance individual de razones que cada uno pudiera hacer. Pero esto tiene que ver con el éxito de las autoridades directivas, esto es, aquellos que sí realizan el balance de razones sobre el mérito de una determinada acción. El éxito de la autoridad sería la justificación de la obligatoriedad de una normativa (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, pp. 134-135).

¿El éxito o fracaso determinaría, entonces, la validez de una autoridad? La respuesta es sí, de acuerdo a Raz y esto tendría que ver con el carácter limitado de toda autoridad. Dice por ejemplo que si una directiva está siempre equivocada, esto es, siempre falla en reflejar correctamente la razón, estaría completamente equivocada y con ello desaparecería la ventaja ganada de aceptar la autoridad como una guía más confiable y exitosa por buenas razones. Al intentar establecer si la directiva actual refleja bien la razón de los sujetos, se confiará más en los propios juicios que en la autoridad, la cual se supone, debiera ser más confiable (Cfr. Raz, *Authority and Justification*, 1990, p. 135-136).

v. Joseph Raz: Ideas clave

A modo de síntesis, se relevarán algunos aspectos de la teoría de Raz sobre la autoridad que se ha descrito, con el fin de levantar algunos puntos centrales para la discusión de la noción de autoridad pedagógica.

El primer asunto que se impone al pensar la autoridad parece ser distinguir entre dos tipos: la autoridad teórica o del experto que consistiría en la influencia sobre lo que se cree, sobre las creencias de las personas y la autoridad práctica que consiste en aquella con poder de requerir una acción, la que a su vez puede ser adjudicativa (jurídica), cuyo rol es juzgar

qué razones aplican a los sujetos y decidir de acuerdo a eso, esto es, sus decisiones declaran qué debe hacerse en un determinado caso y la legislativa, cuyo rol consiste en crear nuevas razones para los sujetos, las que serían nuevas en dos sentidos, por una parte reemplazan a otras razones previas y por otro, que no reemplaza cualquier razón sino sólo las estipuladas.

El segundo asunto se refiere al uso relativizado de la autoridad. Esto supone que no existe una autoridad absoluta y que, por lo mismo, tiene límites tanto temporales, como espaciales (dentro de un contexto), como del tipo de atribuciones, competencias y facultades que se le permiten. El uso siempre relativo de la autoridad permite además vincular la autoridad a un ámbito específico de legitimación y, al mismo tiempo, pone a los ‘subordinados’ en una posición de autonomía en cuanto pueden actuar como controladores sociales de la autoridad y pueden eventualmente ponerla en cuestión si se sobrepasa de sus límites. Esta sería una forma de romper con la disyuntiva entre autoridad y autonomía.

En tercer lugar, al pensar la noción de autoridad nos enfrentamos a que los problemas conceptuales no son independientes de los problemas de justificación. Y esto porque es necesario usar criterio normativo en la tarea de elucidación conceptual, esto es, clarificar la noción de autoridad, significa al mismo tiempo y necesariamente, definir cómo debe ser, cómo debe comportarse y cuáles son los criterios de legitimidad de una autoridad. Raz habla de un concepto normativo-explicativo. Además, determinar las condiciones de legitimidad de una autoridad significa establecer el modo correcto o ‘ideal’ de establecer legitimidad. De este modo, los problemas conceptuales no pueden separarse de problemas normativos, pues clarificar un concepto de autoridad significa tanto como establecer las condiciones ideales de su ejercicio.

Respecto a la distinción entre justificación y legitimidad. Lo fundamental respecto a la legitimidad es la tesis de la dependencia, esto es, una autoridad es legítima cuando da directrices en base a razones dependientes, razones que determinan por una parte las condiciones de su legitimidad y por otra, ponen límites a los derechos especiales que poseen. En lo fundamental la tesis de la dependencia indica que las autoridades están ahí

para hacer el trabajo que ha sido definido y cuyos derechos especiales han sido estipulados previamente. La justificación, por su parte, refiere más bien a cuáles son las condiciones o circunstancias bajo las cuales una autoridad se justifica, esto es, se justifica que el balance de razones que cada uno debe hacer normalmente sea reemplazado por las razones que da una autoridad. En contexto democrático, normalmente se piensa en el consentimiento como aspecto central de la justificación, pero esta perspectiva es criticada por Raz en cuanto esta justificación no está necesariamente ligada a algún criterio de uso legítimo de la autoridad. Como se argumentó en el apartado anterior, los problemas conceptuales no pueden desligarse de los problemas normativos de legitimidad, por esta razón cuando nos preguntamos acerca de las condiciones de justificación de una autoridad, tampoco podemos desligarnos del todo de la problemática de su legitimidad. Desde esta perspectiva el consentimiento es insuficiente en cuanto, como hemos dicho, no garantiza condiciones de legitimidad, no pone límites. La única forma válida de justificación de la autoridad, según Raz, es en torno a una tarea que se debe cumplir, la autoridad se justifica en la medida en que sirve a las necesidades e intereses que una comunidad se ha puesto a sí misma. De tal modo, que obedecemos porque así servimos mejor a nuestros propios intereses. La autoridad se legitima en cuanto obedecerla sería el mejor modo de alcanzar las metas y satisfacer las necesidades o intereses propuestos por una comunidad y se le reconoce el que sirva a intereses superiores a ella misma. El reconocimiento vendría a jugar un rol secundario, lo primario sería la legitimidad. En otras palabras, el reconocimiento es el reconocimiento de la legitimidad de una autoridad.

Por último, quisiera destacar en vistas a la discusión posterior respecto a la autoridad pedagógica la tesis de Raz de que sólo una autoridad *de facto* puede convertirse en una autoridad legítima. Una autoridad *de facto* es aquella que posee poder real, pero que no incorpora la legitimidad como parte de su definición, no incorpora los aspectos normativos y se circunscribe a los aspectos empírico-descriptivos. El argumento de base de la tesis es más o menos el siguiente: sólo una autoridad de facto tiene la oportunidad de resolver problemas de convivencia si estos problemas forman parte de lo que la propia comunidad quiere resolver bajo determinados criterios y limitaciones que la autoridad de facto ha

respetado, entonces esta autoridad se legitima. Pero ninguna autoridad podría tener la posibilidad de resolver problemas de este tipo sin ser una autoridad de facto. Por otro lado, una autoridad de facto podría no legitimarse si resuelve los problemas de convivencia en una comunidad, saliéndose de los límites que la comunidad ha admitido como válidos, por ejemplo, resolviendo el problema desde la violencia. Del mismo modo, una autoridad legítima podría eventualmente deslegitimarse si durante un periodo de tiempo en forma persistente y constante sobrepasa los límites establecidos por la comunidad. Deslegitimar o no legitimarse como autoridad significa aquí tanto como que cada individuo no renuncia al balance de razones propio en vez de confiar y considerar las razones de la autoridad como razones excluyentes de otras (incluso de las suyas).

V. LA NOCIÓN DE AUTORIDAD: LO ESENCIAL

En este capítulo se defendía la tesis de que es posible sostener la existencia de un núcleo significativo común en la noción de autoridad, independientemente del tipo de autoridad al que se refiriera. Esta tesis depende de dos subtesis que la apoyan: la subtesis 1 dice que: todas las formas de autoridad se pueden reducir a la obediencia voluntaria y que lo que cambia es la razón o motivo para obedecer, que es el que constituye la jerarquía en una relación de este tipo. Si esto es así, entonces el concepto de autoridad puede permanecer en lo esencial e ir cambiando sólo respecto al motivo de la obediencia. Y la subtesis 2 que dice: la autoridad es una forma de poder legítimo. Lo que cambia entre una autoridad y otra es la forma específica de legitimación. Esto supone que determinar la especificidad de la autoridad pedagógica significa tanto como determinar, por una parte, el motivo de la obediencia y el tipo de jerarquía y, por otra, la forma o formas en que la autoridad pedagógica legitima su poder, pero que los lineamientos esenciales de su definición serían los mismos para cualquier tipo de autoridad. La veracidad de esta tesis, por último, justificaría además el uso de fuentes provenientes de la filosofía del derecho, el análisis fenomenológico realizado por Kojève y la filosofía política para la comprensión de la autoridad pedagógica, en cuanto todas compartirían un cierto núcleo significativo común.

i. Subtesis 1

Todas las formas de autoridad se pueden reducir a la obediencia voluntaria. Lo que cambia es la razón o motivo de la obediencia, que es la que evidencia la jerarquía en una relación de este tipo. En Arendt, Kojève y Raz existe total coincidencia respecto a concebir la autoridad en primer lugar como una relación que, por lo mismo, es definida como un tipo de vínculo social. Ahora que todas las formas de autoridad se puedan reducir a la obediencia voluntaria no significa que ésta sea la base de la autoridad, sino solamente que es la forma más natural y evidente de reconocerla, aunque no baste. Así, si alguien da una orden y otro la obedece voluntariamente, tenderemos a pensar en primer lugar que se trata de un caso de autoridad. Que la obediencia sea voluntaria significa también que quien obedece es un ser libre y consciente y quien da la orden también. Esto es relevante, porque el hecho de que sea la obediencia voluntaria la forma básica de reconocimiento de una autoridad, supone también que es posible la *desobediencia* y, considerando el contexto humano, entonces debemos concluir también que la autoridad es extremadamente frágil, pues en cada mandato se pone a prueba, puede ser desobedecida y, por lo mismo, destruida. Además, el soporte de la autoridad, esto es, quien da la o las órdenes, es un agente capaz de actuar sobre otro(s) realizando un cambio o iniciando un movimiento en otro(s). Por último, que la obediencia sea voluntaria significa también que no es central a la autoridad ni la fuerza, ni la violencia, ni la persuasión, incluso excluiría el uso de medios de *coacción externa*, porque lo que motivaría la obediencia voluntaria sería algo que no le pertenece a ninguna de las partes completamente, pero en la que ambas partes quieren participar, un determinado saber, una determinada habilidad, una determinada destreza, mayor facilidad de acceso a las fuentes o criterios de selección, etc. La obediencia voluntaria depende entonces del reconocimiento de una cierta jerarquía que genera la suficiente confianza para seguir las instrucciones de otro(a). En el caso de Kojève no sólo se obedece voluntariamente ante el reconocimiento de una autoridad, sino que también se renuncia a toda reacción posible, pudiendo hacerlo. Raz argumenta en términos de que las razones de la autoridad son razones prioritarias, esto significa que si una autoridad solicita la ejecución de una acción, esto es razón suficiente para realizarla y no es una razón más que se agrega a

otras razones relevantes cuando se evalúa qué hacer, sino que excluye otras razones y toma su lugar. Voy a poner algunos ejemplos. Primer ejemplo: llega una persona a la consulta del médico con un fuerte dolor estomacal, inmediatamente el médico realiza un examen manual sencillo y luego ordena una ecografía de la zona. Finalmente, da un diagnóstico y ordena un tratamiento con un jarabe por 10 días 3 veces al día. La persona debe volver a control apenas acabe el tratamiento. Lo que motivaría la obediencia voluntaria de la persona enferma es el deseo de sanarse y el reconocimiento de que el médico posee un acceso privilegiado a los medios y las formas necesarias para lograrlo. La jerarquía se basa entonces en el saber experto. Segundo ejemplo: durante una ejercitación en clases, la profesora de matemática, que se ha dado cuenta que uno de sus estudiantes con dificultades en su sector de aprendizaje es más kinésico que visual, le solicita al estudiante que no intente contestar los ejercicios sin copiarlos completamente antes de responder. El estudiante lo hace. En este caso la obediencia se basa también en la confianza en un cierto saber experto atribuido a la profesora y al reconocimiento de una jerarquía en relación a este conocimiento. Tercer ejemplo: dos estudiantes están a punto de golpearse el uno al otro, otros estudiantes que observan la situación llaman al profesor jefe del curso. Éste se reúne con los implicados y llegan a un acuerdo. Tanto en este ejemplo como los anteriores se puede apreciar que las autoridades se han reconocido como autoridades para reglar y que debido a eso se ha obedecido voluntariamente, considerando la razón de la autoridad como razón prioritaria, debido al reconocimiento de una jerarquía basada en el saber experto: conocimiento médico, conocimiento pedagógico y justicia. Lo relevante es que, independientemente del ejemplo que se presente, lo común será la obediencia voluntaria y el reconocimiento de la jerarquía.

No obstante, podríamos decir, siguiendo un ejemplo presentado por Raz, que a veces personas adultas siguen las órdenes de sus progenitores, ya viejos, por amor a ellos. Existe entonces obediencia voluntaria, por lo que desde lo externo no podría distinguirse de un caso de autoridad. Lo que no tiene este caso, es el reconocimiento de una jerarquía real que justifique la obediencia; se obedece voluntariamente por el amor y por el reconocimiento del vínculo jerárquico existente antaño. Otro posible contraejemplo es el caso de alguien

que luego de escuchar a muchas personas en referencia a un problema concreto que tiene, elige uno de esos consejos como el más adecuado y lo sigue. La persona que dio el consejo podría creer que ya que el otro ha seguido voluntariamente el consejo que le ha dado, representa una autoridad para el otro, pero aunque ha existido obediencia voluntaria es necesario también, como hemos dicho, que el motivo de la obediencia sea una razón excluyente, en términos de Raz, esto es, que se haya renunciado al propio balance de razones respecto a la situación, lo que evidentemente aquí no ha ocurrido.

Estos ejemplos, no hacen sino evidenciar que aunque la obediencia voluntaria es la forma básica de reconocimiento de una autoridad, no es suficiente para caracterizarla. En otras palabras, se podría contestar a la pregunta acerca de cómo se podría hacer para que la gente haga voluntariamente algo que no estaría dispuesta a hacer espontáneamente, al menos de tres maneras: por fuerza o violencia, por amor (compasión, pena, etc.), o por el reconocimiento de una autoridad. Es necesario, entonces, que en el caso de autoridad la razón de la obediencia se dé en algún tipo de relación jerárquica o asimétrica respecto a alguna dimensión de la vida de las personas y que posea una fuente reconocida por las partes para establecer su legitimidad.

ii. Subtesis 2

La autoridad es una forma de poder legítimo. Lo que cambia entre una autoridad y otra es la forma específica de legitimación. Las preguntas claves respecto a esta tesis son, por una parte, en qué sentido es la autoridad una forma de poder y, por otra, qué distingue a la autoridad como poder legítimo de uno que no lo es. No parece existir mayor inconveniente en aceptar que la autoridad sea una forma de poder. De hecho, lo que hace la autoridad es influir en las decisiones de otro(a), introducir nuevas ideas o creencias en una persona, hacer que otro haga algo y que además renuncie, en la mayoría de los casos, a realizar por sí misma el balance de razones de evaluación de la situación, esto es, renuncia en cierta medida y respecto a un cierto ámbito de su vida a su autonomía y su responsabilidad consigo misma. En toda autoridad deberíamos poder reconocer este poder

de un sujeto sobre otro, pero esto lleva a la pregunta acerca de las condiciones de su legitimidad, el papel que puede jugar o no la coacción y, por lo mismo, a la pregunta acerca de las diferencias entre autoridad y autoritarismo y entre autoridad y persuasión.

Existen fundamentalmente dos formas en que el poder de la autoridad se legitima. Una primera forma es la del reconocimiento de la jerarquía en la relación por parte del que manda y del que obedece⁵⁷. La legitimidad proviene en este caso del reconocimiento de ambas partes de la relación de autoridad, que es lo que motiva la obediencia voluntaria. Este planteamiento permite distinguir entre la autoridad del poder bruto y de la persuasión, como lo hace Arendt (Cfr. Arendt 1996a, pp. 102-103). Del poder bruto en cuanto la autoridad no podría basarse en la violencia o coacción externa, pues justamente la demanda de obediencia voluntaria exige la posibilidad de la desobediencia, por lo que la autoridad se separa de la violencia o la coacción externa. De cualquier manera, el reconocimiento y el consentimiento parecen no ser suficientes si es que existe la intención de que tal autoridad posea legitimidad moral. Por lo mismo, esta perspectiva parece una condición necesaria para la legitimidad de una autoridad, pero insuficiente si la autoridad pretende ser también moral. Lo mismo ocurre respecto al consentimiento, el caso más evidente es el de la 'esclavitud voluntaria', podría ser que en una relación se reconociera una cierta jerarquía entre dos personas y existiese consentimiento de ambas partes para el uso de poder arbitrario, convirtiéndose uno en sirviente permanente de otro. Esta idea pone en evidencia que hoy en día la igualdad y la libertad condicionan las formas de relación que consideramos aceptables entre las personas. En otras palabras, no es posible aceptar moralmente una relación de autoridad cuya legitimidad se funde exclusivamente en el reconocimiento de la jerarquía y el consentimiento, dado que hoy nos parecen aceptables sólo aquellas relaciones en que existe un trato igualitario, se respeta la libertad del otro(a) y no se renuncia a las responsabilidades respecto de la propia vida, autonomía, es decir, se hace necesaria la delimitación de ámbitos específicos, condiciones y límites en que se realiza un reconocimiento de jerarquía y se otorga un consentimiento.

⁵⁷ La perspectiva de Hannah Arendt y Alexander Kojève fundamentalmente.

Existen, por otra parte, dos argumentos para distinguir la autoridad de la persuasión a partir de esta perspectiva del reconocimiento. Primero, la persuasión supone una relación entre iguales y justamente lo que se dice aquí es que lo que ambas partes reconocen es la jerarquía misma, lo cual es evidentemente contradictorio y, segundo, la persuasión supone la argumentación por razones, pero como argumenta Raz, en gran parte de los casos, lo relevante es que se obedezca la autoridad, más que el convencimiento de que existen razones suficientes para actuar de determinada manera. Esto significa, por una parte, poder distinguir entre el nivel del pensamiento del de la acción y que el sujeto que obedece no condiciona su obediencia a su propio examen o evaluación personal, lo cual en sentido estricto, no le impide pensar. En otras palabras, la obediencia voluntaria no exige la renuncia al propio discernimiento, sino sólo la obediencia: la acción.

La segunda forma en que el poder de la autoridad se legitima, es en referencia a un orden normativo externo al cual la autoridad sirve. Esto significa que la fuente de la autoridad no está en quien la ejerce sino en un orden externo y que, por lo mismo, la autoridad no sirve en primer lugar a sus intereses sino que a un orden diferente de sí. Esto es lo que distinguiría a una autoridad de un tirano, pues en el caso del tirano, incluso si se reconoce una cierta jerarquía en la relación o existiese consentimiento por parte de sus subordinados, lo que no hay es un orden externo al que sirva, pues el tirano sólo sirve a sus propios intereses. Kant (2003) planteaba este mismo asunto de la legitimidad desde la coacción, argumentando que sólo es legítima la coacción en la educación si conduce a la autoacción mediante el uso de la libertad y la razón. De este modo, la legitimidad es dada por el propósito al que se sirve y depende de si los criterios de la acción son la libertad y la autonomía del otro, esto es, sirve a un fin externo a sí mismo y determinado por los fines de la enseñanza. El reconocimiento de la autoridad de un agente va a depender, entonces, de la adecuación de las acciones de quien sirve a esos fines. La existencia de un orden normativo externo al cual se sirve pone de manifiesto que la autoridad no sería una cualidad que determinados sujetos poseen, sino que los sujetos serían, como lo indica Kojève (2005, p. 40), el ‘soporte material’ de la autoridad. Por lo mismo, las autoridades pueden ser

medidas y evaluadas en cuanto encarnan efectivamente —o no— la fuente de la autoridad que debiese ser común, tanto a quienes mandan como a quienes obedecen.

Ambas subtesis podrían combinarse en una desde la perspectiva de una dimensión más amplia del reconocimiento que se ha trabajado hasta ahora. Podría decirse que lo esencial de una autoridad, a diferencia del autoritarismo, la persuasión o la tiranía, es la obediencia voluntaria fundada en el reconocimiento de una jerarquía y el cumplimiento de un ideal compartido expresado en un orden normativo común. La subtesis 1 y 2 son por lo mismo complementarias en cuanto el reconocimiento básico de una autoridad es posible por la obediencia voluntaria y su legitimidad depende de un referente externo a sí por el cual es medida ella misma. La referencia al marco normativo externo y fuente de la autoridad permite, por otra parte, establecer un cierto distanciamiento entre poder, entendido como fuerza, y la autoridad. Tal como afirma Arendt (Cfr. Arendt, 1996^a, p. 134-135) que ocurrió entre los romanos y que trascendió entre los cristianos, la existencia de un referente externo hace que la fuente de la autoridad pertenezca a quienes han participado en la construcción de esa normativa (posiblemente, el pueblo o la comunidad) y que la autoridad real sea la expresión de esa voluntad compartida y que, por lo mismo, no tenga el poder (la fuerza), sino que sólo use esos derechos especiales que se le han permitido. Parece relevante aquí resaltar la presencia de la confianza como expresión de reconocimiento de la autoridad. Se trata de la confianza que la autoridad va a cumplir con sus deberes, lo cual supone tanto que la autoridad concreta está en condiciones de hacerlo como la existencia de principios normativos que gobiernan sus actividades y que atan a todos los involucrados.

Ya que el reconocimiento de la jerarquía expresada en la obediencia voluntaria y el orden normativo superior a la autoridad serían las fuentes de legitimidad de toda autoridad (lo común a ella), habría que determinar ahora los factores que darían identidad propia a cada tipo de autoridad y que permitirían caracterizar la autoridad pedagógica en particular.

De este modo, podemos aventurarnos a un primer ensayo de definición: la autoridad es un tipo de poder legítimo que se expresa en la obediencia voluntaria. Se legitima por el reconocimiento del lugar que se ocupa en una relación, desde algún punto de vista, asimétrica, por la representación de un ideal determinado participativamente y por unas limitaciones que son conocidas por todos y todas. Su virtud es la confianza.

CAPÍTULO IV AUTORIDAD PEDAGÓGICA

La desestabilización del vínculo educativo tradicional entre profesor(a) y alumnos(as) que ha impuesto la elección del sistema democrático y sus valores; la visión y valoración de la infancia y juventud; la masificación de la educación que lleva a las aulas nuevos perfiles de estudiantes; el reconocimiento no sólo de derechos de cuidados sino también de libertades a niños y jóvenes hasta 18 años junto al descrédito de las instituciones educativas como única fuente de imposición de significados y la desvaloración de su forma proposicional de acceso al conocimiento -centrada en la lectura y la escritura-, frente a la forma no alfabética, no proposicional propia de la cultura de la imagen en que viven niños y jóvenes hoy, son el origen educativo del desmoronamiento de la autoridad pedagógica en el aula. En otras palabras, los agentes pedagógicos hoy, no tienen garantizada ni la escucha, ni el respeto ni el reconocimiento por parte de sus estudiantes. Sin embargo, la autoridad del profesor(a) en el aula sigue siendo una condición indispensable para los aprendizajes de los estudiantes. Es preciso construir, entonces, un nuevo concepto de autoridad pedagógica. Nuevo en el sentido primordial de que tanto sus fuentes de legitimidad, como de reconocimiento no dependan de las que dieron legitimidad y reconocimiento a la autoridad pedagógica tradicional. Se trata de una nueva noción de autoridad pedagógica que responda y esté a la altura de los tiempos y de nuestros niños y jóvenes. Esta es la tesis que se desarrolla en este capítulo mediante la discusión de algunas ideas relevantes presentadas en los capítulos anteriores.

Las preguntas fundamentales a las que se pretende contestar aquí son: ¿En qué consiste la autoridad pedagógica? ¿Cómo se genera? ¿Cómo se justifica? ¿Cómo se legitima? Y, ¿Cuáles son sus límites?

Tedesco y Tenti Fanfani, bajo este mismo diagnóstico, proponen recurrir a nuevas técnicas y dispositivos de seducción (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, p. 12). Por ahora, sólo quisiera *descartar* esta propuesta por dos razones que serán profundizadas en este

capítulo desde diversas perspectivas. En primer lugar, no se trata de un mero cambio de técnica, pues se requiere reconceptualizar y realizar un trabajo reflexivo acerca de la profunda modificación de las actuales condiciones en las aulas y en el comportamiento de sus estudiantes y, en segundo lugar, hablar de ‘nuevos dispositivos de seducción’ llama a pensar en persuasión, en recurso a la retórica o en formas indirectas de control. Quiero enfatizar que tal idea es totalmente incompatible con el reconocimiento de derechos de los niños y jóvenes, el debido respeto que se merecen y nuestro deber de formar ciudadanos que sean capaces de determinar conscientemente su futuro y no meros consumidores que toman partido de acuerdo a la efectividad de las estrategias de persuasión. Asumiendo estas últimas convicciones valóricas, no queda más alternativa que buscar otro camino.

I. CARACTERIZACIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Particularmente Joseph Raz y Alexander Kojève han contribuido con tipologías y caracterizaciones que permiten pensar el tipo particular al que la autoridad pedagógica pudiese pertenecer. Raz distingue entre autoridad teórica o del experto y autoridad práctica, Kojève distingue entre cuatro tipos puros de autoridad, pero también entre autoridades totales y selectivas, autoridades absolutas y relativas y génesis espontánea y condicionada de la autoridad.

Se comenzará con la distinción más general: la *distinción entre autoridad absoluta y relativa*. Kojève caracteriza la autoridad absoluta como aquella cuyos actos no provocan reacción alguna y que pertenecería a Dios; mientras respecto a una autoridad relativa es necesario determinar el ámbito de su fuente de legitimidad y delimitar su alcance para saber frente a qué tipo de actos no va a reaccionarse. Desde el punto de la determinación de los aspectos comunes a la autoridad, resulta complejo aceptar una autoridad absoluta en cuanto pone en tela de juicio la obediencia voluntaria y el referente a una normativa externa a la autoridad⁵⁸. Dado que la investigación iniciada aquí hace referencia a lo humano, lo único

⁵⁸ Confrontar discusión sobre el tema planteada en el capítulo III, Kojève, Tipos de autoridad, especialmente Autoridad del padre(s) sobre el hijo.

que podemos aceptar en sentido estricto es un tipo de autoridad relativa o, en palabras de Raz, una autoridad que actúa por razones dependientes de un contexto normativo, por lo mismo, no queda otro camino que aceptar que la autoridad pedagógica consiste en un tipo de autoridad relativa y que, por lo mismo, se trata de un tipo de autoridad que debe determinar sus ámbitos de competencia y sus límites.

A continuación, se realizará un análisis con el afán de clarificar entre cuáles de los cuatro tipos puros de autoridad propuestos por Kojève se encuentra la autoridad pedagógica. Debemos recordar que este análisis permitirá determinar a su vez si la autoridad pedagógica es clasificable como una autoridad total, es decir, que engloba los cuatro tipos puros de autoridad o como una autoridad selectiva, esto es, que se integra por uno o varios tipos puros de autoridad siendo alguno de ellos el predominante.

El tipo de autoridad que parece no tener relación con la autoridad pedagógica es la del *amo sobre el esclavo*. La idea hegeliana consiste en que el futuro amo y el futuro esclavo se enfrentan a muerte por el reconocimiento. El amo se transforma en amo por ser capaz de superar el temor a la muerte propiamente animal y el esclavo se transforma en esclavo por no ser capaz de dominar su temor. Se trata de un tipo de relación regido por la dominación, que no se compara ni se ajusta a una relación de autoridad entre profesor(a) y alumno(a), en primer lugar, porque la lucha inicial por el reconocimiento entre el futuro amo y el futuro esclavo es una lucha entre iguales respecto a capacidades y posibilidades, asunto que no ocurre entre profesor(a) y alumno(a) en que la diferencia etaria y de capacidades ganadas es desigual. En segundo lugar, no hay una lucha (o no debiera haberla) entre profesor(a) y alumno(a) por la superación de la condición animal y el reconocimiento propiamente humano que supera la muerte. Por último, tampoco el resultado de la lucha debiera dar lugar a una relación de dominación estable, pues si suponemos el ideal, como lo hemos hecho hasta ahora, la lucha por el reconocimiento entre profesor(a) y alumno(a) debiese tener como horizonte final la igualación sistemática respecto a la asimetría inicial. La autoridad pedagógica no tendría que ver con la relación amo y esclavo, porque parte de una

situación inicial opuesta, porque el motivo de la lucha por el reconocimiento no es el mismo y, finalmente, porque el resultado de la relación tiene propósitos contrarios.

Dado que la *autoridad del padre(s) sobre el hijo(a)* nace de un distanciamiento importante entre edades y que interpreta a la autoridad de la tradición y quienes la poseen y representan, es necesario evaluar si la autoridad pedagógica pertenece o no a una autoridad de este tipo. El reconocimiento de la jerarquía en esta relación es dada por el reconocimiento del propio origen, de la procedencia, de aquello que no es posible negar y que en la medida que se va comprendiendo se hace más voluntaria la obediencia. Tal autoridad otorga cohesión a los individuos, en cuanto miembros de una comunidad de igual procedencia. En el caso de la autoridad *del padre(s)*, el mérito cede su lugar a la naturaleza, en cuanto el traspaso de autoridad se realiza por herencia. Si la autoridad pedagógica perteneciese a este tipo de autoridad, ésta sería muy débil. Por una parte, aunque existe una diferencia etaria importante entre profesores(as) y alumnos(as) no parece que lo fundamental sea eso. De hecho, esto pondría en serias dificultades a profesores(as) recién egresados que tienen apenas unos años de diferencia con los estudiantes de enseñanza media. Por otra parte, la diversidad étnica y cultural de nuestro país y las migraciones por etapas que lo han caracterizado, no parecen cumplir con este requisito de origen común. El tema problemático del origen y la identidad en naciones como la nuestra, que recién cumplen 200 años como nación, constituyen un impedimento importante a la hora de establecer una tan clara procedencia común. Sin embargo, en cuanto representantes de la tradición, si entendemos por ella, los valores, saberes e historia que han caracterizado los lineamientos generales de esta nación con identidad en conflicto, puede ser que el profesor(a) encarne de algún modo este tipo de autoridad, pero quizás como un tipo de reconocimiento a largo plazo, en cuanto el o la profesor(a) podrían decir algo relevante respecto al lugar en que se vive y su historia. Quizás más bien como transmisor(a) de lo que ha sido en el pasado y de las decisiones que se han tomado en el presente para poder mirar hacia el futuro. Por ello, parece necesario vincular este tipo de autoridad a la autoridad del jefe.

La *autoridad del jefe sobre la banda* es vinculada por Kojève con la autoridad del maestro(a) sobre el alumno(a). La relación se basaría en el tipo de superioridad del *prever*. Quien posee la autoridad del jefe es aquel que no se deja arrastrar por el presente y ve más lejos, proponiendo un proyecto, liderando un proceso, poniendo nuevas ideas en el mundo, observando lo que ocurre y evaluando con mirada en el futuro, concibiendo planes y eligiendo los mejores medios para llevarlos a cabo. Pero, como se indicó en el capítulo III, no sólo puede tratarse de este potencial de mirada y proyección creativa hacia el futuro, pues las indicaciones del *jefe* para ser reconocidas, aceptadas y finalmente obedecidas requieren del reconocimiento de su calidad y viabilidad, pues nadie va a seguir u obedecer a otra persona simplemente porque tenga una idea o proponga un proyecto; es necesario que tal proyecto o idea sea valorado y considerado viable por los que lo sigan. El reconocimiento de la calidad y posibilidad de realización del proyecto son, por lo mismo, condiciones centrales de la obediencia.

La autoridad del *jefe* reconoce la desigualdad inicial de la relación, pero al mismo tiempo reconoce la posibilidad que cualquiera puede igualarse. En el caso de la autoridad pedagógica, esta dimensión es relevante pues las o los estudiantes podrían reconocer también la autoridad del o de la profesor(a) en cuanto ellos(as) mismos(as) podrían estar en el lugar que ocupa la autoridad en la jerarquía, bajo la condición de proponer planes y proyectos viables e interesantes para el grupo. No se trata por lo mismo de una relación definitivamente desigual, sino de una relación que en sí misma puede provocar la igualación en cualquier momento. Si pensamos en la labor de un profesor(a) y la relevancia del lugar que ocupa la planificación y la anticipación en la organización de las actividades de aprendizaje, es posible afirmar que el tipo de autoridad del *jefe* es, sin duda, un tipo de autoridad al que se acerca la autoridad pedagógica del profesor(a). Por otra parte, si pensamos en que la anticipación y la planificación se realizan (o debieran realizarse) en base a las condicionantes sociales, psicológicas, culturales, históricas y situacionales de un contexto nacional, regional, comunal, de barrio, institucional, etario, de género, etc., entonces, podemos pensar que la posibilidad de *prever* del profesor(a) y, por lo mismo, de moldear el futuro, se potencia en su calidad de representante del pasado, de aquel que ha

participado en parte de la fuerza que ha determinado en cierta medida la realidad social, política y cultural a la que han venido a incorporarse niños(as) y jóvenes. Prever cómo se efectúan aprendizajes de calidad para grupos de niños(as) y jóvenes, basado en el conocimiento de los saberes que enseña y cómo se aprenden, sin duda, constituye gran parte del quehacer de un(a) docente, esto constituye la confianza y la fuente de reconocimiento que podría dar lugar a la obediencia voluntaria, aunque no es suficiente. El trabajo con grupos de personas y las labores de coordinación requieren de la capacidad de juicio y toma de decisiones emparentadas con la autoridad del *juez*.

Lo característico de la autoridad del *juez* es su capacidad para juzgar lo que es, siendo su virtud fundamental la justicia basada en la equidad y la imparcialidad. Se obedecería libre y voluntariamente en cuanto se reconoce como un agente de justicia. Kojève destaca el hecho de que no es el conocimiento profundo de las leyes o normativas existentes lo que constituiría el llamado a la obediencia voluntaria, sino la capacidad de juzgar de forma imparcial y justa (Cfr. Kojève, 2005, p. 47). El inevitable rol de mediador entre conflictos de diversa índole del que debe hacerse cargo eficazmente un(a) profesor(a), pone al descubierto la necesidad de que la autoridad pedagógica debe encarnar también la autoridad del *juez*. Esta es una dimensión relativamente nueva, en cuanto, hasta hace relativamente poco se consideraba que la actividad fundamental de un docente en aula era la enseñanza de los contenidos estipulados en el currículum, entendidos éstos estrictamente como contenidos conceptuales. El énfasis de la Reforma Educacional chilena, por un lado, inspirada por las tendencias internacionales, dejó en evidencia la necesidad de aprender dimensiones procedimentales y actitudinales que se encontraban en la dimensión ‘oculta’ del currículum. Por otro lado, la creciente preocupación por crear las condiciones que permitan aprendizajes de calidad dejaron al descubierto esta dimensión y énfasis en el nuevo rol del o de la docente en cuanto mediador de conflictos, juez en cuanto árbitro y representante de valores de justicia que animan a la sociedad y al currículum. De este modo, la autoridad del o de la docente en cuanto *juez* deja de ser algo deseable y pasa a ser un requisito de la labor docente.

Podemos pensar, entonces, que la autoridad docente es un tipo de autoridad relativa y no total, que engloba en lo fundamental la autoridad del *juez* y del *jefe*, que se encuentra apoyada en la autoridad del *padre(s)*, en cuanto representante del pasado y los valores recogidos en la educación. Por lo mismo, la autoridad del *padre* por sí misma no posee la fuerza necesaria para suscitar la obediencia voluntaria y sólo puede suscitarla en los casos en que predomina la autoridad del *jefe* y del *juez*.

Desde el punto de vista de la distinción entre autoridades *teóricas* y autoridades *prácticas* aportada por Raz, pareciera ser que dada la complejidad de la autoridad pedagógica, ésta se mueve más o menos en los dos planos. La *autoridad teórica*, recordemos, es aquella capaz de generar o cambiar la creencia de la gente en ciertas proposiciones y está para dar consejos en este sentido. La *autoridad práctica* da razones para la acción, ya sea como *autoridad adjudicativa*, es decir, que juzga qué razones aplican a determinados sujetos y decide de acuerdo a eso, lo que significa que declara qué debe hacerse en un determinado caso; ya sea como *autoridad legislativa* que consiste en crear nuevas razones para los sujetos en términos de cómo deben actuar, crea las reglas. Las *autoridades teóricas* como las *prácticas* tienen en común el que dan consejos o razones para distintas cosas y, por lo mismo, compartirían la misma estructura básica. De hecho, ambos tipos de autoridad proporcionan a los sujetos razones que antes no tenían y esto hace una gran diferencia en sus deliberaciones prácticas, aunque la realidad sigue apoyando el hecho de que siempre es posible para los seres humanos pensar, creer o tener una razón para algo y, sin embargo, no actuar conforme a razones. Por otra parte, también es posible actuar de una determinada manera aunque las creencias, pensamientos y razones para ello vayan en otra dirección. De este modo, la distinción es de gran utilidad.

Es posible pensar la *autoridad pedagógica* como perteneciente a los dos tipos, tanto en lo que tienen de común, como respecto a la relación entre pensamiento y acción que hemos planteado. Sin mayor dificultad podemos admitir que la *autoridad pedagógica* es un tipo de *autoridad teórica*, en cuanto gran parte de su tiempo es asignado a generar y cambiar (o al menos modificar parcialmente) las creencia y pensamientos respecto a ciertas

proposiciones que tienen los estudiantes acerca del mundo. De hecho, gran parte de los estudios pedagógicos actuales se preguntan acerca de la forma de producir cambios conceptuales y de los modos de producir cambios en las creencias de manera eficiente, pues una pregunta generalizada de la pedagogía hoy consiste en cómo producir aprendizajes profundos. Esto significa que los estudiantes no ‘repitan’ aquello que se ha enseñado, sino que puedan modificar sus preconcepciones para un aprendizaje de calidad, esto es, un aprendizaje que sea constructor de conocimiento, activo y no pasivo. La concepción del profesor(a) como aquel(la) que crea las condiciones de nuevos conocimientos mediante desequilibrios cognitivos tendientes a desestabilizar las razones preexistentes en las mentes de los estudiantes, es la que se encuentra en gran parte a la base de la idea del profesor(a) como *autoridad teórica*. Entender la autoridad del o de la docente como una autoridad teórica significa comprender el aprendizaje, y no la enseñanza, como el foco central del quehacer docente y comprender la función del o de la docente centrada en la ampliación, reestructuración, reorganización y cambio de unas razones por otras en el marco de creencias de los estudiantes. En otras palabras, que la autoridad pedagógica sea una autoridad teórica significa que es una autoridad para producir aprendizajes en los alumnos.

Pero la *autoridad docente* también da razones para la acción. Tanto desde el punto de vista de las materias que se enseñan como desde diversos conflictos entre personas que pueden darse en el aula, la autoridad pedagógica declara qué debe hacerse en un determinado caso, de acuerdo al juicio que realiza respecto a las razones que aplican a una situación o a un sujeto. En efecto, la *autoridad pedagógica* es una *autoridad práctica adjudicativa*. Y, al mismo tiempo, es una *autoridad práctica legislativa* en cuanto crea nuevas razones para los estudiantes respecto a cómo deben actuar, esto es, determina algunas reglas. Aunque hay que ser cautelosos, pues el/la docente no crean cualquier regla, -de hecho la mayoría es estipulada por la comunidad, los lineamientos ministeriales y la propia naturaleza de lo que se enseña-, lo que significa que antes de ser legislativa es adjudicativa. Supongamos una clase de química, los/as estudiantes se encuentran haciendo un experimento X, de pronto se produce una respuesta inusitada del material experimentado frente a la cercanía del fuego, el o la estudiante pregunta qué hacer. La docente ordena:

“¡retíralo del fuego!” La orden de la profesora constituye una razón para la acción que sustituye el propio balance de razones. Pero esta situación, que podría traducirse en la regla: ‘ante una reacción inesperada de un material frente al fuego, hay que alejarlo de él’, no es una regla puesta por la profesora, porque lo que ésta hace es evaluar el caso y aplicar el criterio adecuado de acuerdo a su conocimiento, no está creando la regla y, por lo mismo, no es una *autoridad legislativa*. Supongamos otra situación, un conflicto entre dos estudiantes en el aula, en el caso que el docente intervenga, lo que hará es escuchar a las partes para luego, dar una recomendación respecto a lo que es conveniente hacer de acuerdo a las normativas del establecimiento, las políticas existentes y los valores compartidos que estén en juego, es decir, tampoco crea reglas, sino que las aplica. Por lo mismo, podemos decir que la autoridad pedagógica es *teórica y práctica*, pero *práctica adjudicativa* más que *legislativa*. Este asunto es relevante, porque como se mostrará más adelante, parte importante de la legitimidad de una autoridad se encuentra vinculada a un orden externo que, en el caso de la autoridad pedagógica, hace referencia a las materias enseñadas y al orden normativo común, como se indicará en el apartado sobre legitimidad.

La *autoridad pedagógica* se caracteriza por ser un tipo de *autoridad relativa*, *selectiva* que engloba en lo fundamental la autoridad del *juez* y del *jefe*, que se encuentra apoyada en la *autoridad del padre(s)* y es tanto *teórica* como *práctica adjudicativa*.

II. GÉNESIS DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Respecto a si la génesis de la autoridad pedagógica es espontánea o condicionada, habría que decir que ambas. Recordemos que la génesis espontánea sería aquella que surge de los propios actos de quien la va a poseer y no presupone actos ‘exteriores’ a ella, ni la existencia previa de cualquier otra autoridad. La génesis condicionada de la autoridad, por su parte, surge de actos que no pertenecen a quien la va a poseer y, en general, presupone la existencia de otra autoridad de la que depende. Ésta era la razón aducida para afirmar que el estudio de la génesis condicionada conduce al estudio de la transmisión de la autoridad (Cfr. Kojève, 2005, p. 56). En el caso de la autoridad pedagógica, podemos admitir dos

momentos o instancias de reconocimiento respecto a la autoridad pedagógica entendida como autoridad para la enseñanza y los aprendizajes. Una primera, en que luego de una formación en alguna institución validada para ello, una persona recibe el título de profesor(a), lo que se puede entender como el reconocimiento de sus capacidades, saberes y aptitudes para ejercer el rol docente. Y, una segunda, en que un(a) profesor(a) ya en el aula, cada vez y frente a cada curso nuevo al que se enfrente ejerce la ‘autoridad de facto’, pero aspira al reconocimiento de su autoridad por parte de sus estudiantes. La primera instancia pertenece claramente a un caso de una génesis condicionada de la autoridad. Se trata de un traspaso de autoridad permitido a las instituciones validadas que operan como autoridades, esto es, se trata de un traspaso de una autoridad a otra. La segunda instancia, sin embargo, pertenece a una génesis espontánea de la autoridad en cuanto el reconocimiento de ella depende exclusivamente de los actos de quien la va a poseer (o no). Si pensamos de dónde debiese provenir la fuerza que impulse a la obediencia voluntaria, hay que admitir que el reconocimiento de los estudiantes en el aula son la instancia crucial del reconocimiento de una autoridad pedagógica y que la primera instancia se restringe a una suerte de reconocimiento social, de una oportunidad para tener derechos especiales, pero cuya validez o reconocimiento definitivo sólo puede provenir de los estudiantes en primer lugar. De este modo, podemos afirmar que la génesis primera y fundamental de la autoridad pedagógica es la génesis espontánea y que, por lo mismo, no depende directamente de otra autoridad, sino que emana del reconocimiento de sus propios actos, como actos que suscitan la obediencia voluntaria. La autoridad pedagógica sería en principio entonces, una autoridad de hecho, pero que demanda de los/as estudiantes su *reconocimiento espontáneo* y, por lo mismo, no consiste ni en el poder puro ni en la pura fuerza.

III. JUSTIFICACIÓN DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

La pregunta por la justificación de la autoridad posee directa relación con la pregunta acerca de bajo qué condiciones parece aceptable, en un determinado momento y bajo determinadas circunstancias, que un sujeto se levante como autoridad, esto es, tome decisiones, mande, prohíba o permita determinadas acciones a otros. La primera condición

evidente es la creencia de que es mejor cuando actuamos coordinados, para lo que se requeriría de alguien que coordine y la segunda condición es que las autoridades, para ser justificadas y legítimas, deben ser eficientes respecto a las tareas de coordinación de un grupo. Como se indicó en el capítulo anterior, G. E. M. Anscombe (1990), J. M. Finnis (1990) y J. Raz (1990) argumentan que la autoridad se justificaría por la necesidad de ser reglado que surge a propósito de los requerimientos de coordinación, a partir de las necesidades e intereses de una comunidad que desea o debe actuar en conjunto. Estas necesidades pueden tener que ver con facilidades respecto al acceso a servicios o bienes comunes, por ejemplo. Se trata en este caso de la autoridad del experto que es capaz de elegir los mejores medios para la satisfacción de las necesidades comunes y el logro de los intereses de la comunidad. Esta sería la razón que justificaría la presencia de una autoridad, esto es, de la renuncia a la responsabilidad de evaluar individualmente los mejores medios para la satisfacción de necesidades y el logro de metas. Esto supone que todos poseen ciertas metas comunes y que están de acuerdo con ellas (o que deberían estarlo, dice Raz) y que efectivamente un bien compartido podría perderse o no sería suficientemente asegurado sin tal esfuerzo de coordinación. Una autoridad coordinativa o que está al servicio de ciertas tareas, estaría justificada entonces si es capaz de determinar los mejores medios para el logro de metas comunes, si es capaz de determinar problemas en la coordinación y si es capaz de hacer algo al respecto. Una autoridad ideal debería justificarse por la realización de las tres acciones descritas o al menos debería poder hacerlo, dice Raz, lo suficientemente a menudo para justificar su poder (Cfr. 1990, p. 126). En otras palabras, la justificación tiene que ver con la efectividad de las acciones de la autoridad. Cuántos errores y de qué magnitud pueden permitirse a una autoridad antes de comenzar a deslegitimarse y dejar de ser confiable, sin duda es un asunto que debe discutirse caso a caso y que constituye más bien una investigación de carácter empírico. El hecho es que el éxito o fracaso de una autoridad determinará su validez (la justificación de su existencia), pues si una autoridad está siempre equivocada entonces no existe razón alguna para confiar más en los juicios de otro que en los propios y esto no es otra cosa que el fin de toda autoridad. Por otra parte, la confianza se ve reafirmada por los éxitos en el cumplimiento de las metas comunes y la satisfacción de las necesidades.

Otra forma de justificar la existencia de una autoridad, muy ligada a la anterior y también planteada por Raz, consiste en admitir que muchas veces necesitamos transferir parte de nuestro poder a aquellos que están más capacitados que nosotros en determinadas áreas y así, concentrarnos en los aspectos de nuestra vida para los que estamos más capacitados, tenemos más aptitudes o somos más competentes. Del mismo modo que en los casos de justificación de la autoridad, en estos casos los criterios de eficiencia y de confianza son claves.

De acuerdo a lo expresado, habría que preguntarse, en primer lugar, si hoy existen en las instituciones educativas necesidades de coordinación en relación a la satisfacción de necesidades y logro de metas comunes y si es necesaria una coordinación respecto a la elección de los mejores medios para el logro de tales metas, la detección de problemas y la resolución de ellos que justifiquen la autoridad de un(a) profesor(a). La pregunta no es banal en dos sentidos: en primer lugar, se suponen metas y necesidades propias de las instituciones educativas, es decir, de los diversos actores de tal comunidad y no sólo de una instancia superior como el Estado y, en segundo lugar, se supone por parte del o de la profesor(a) un saber experto que, en parte, es justamente lo que se ha puesto en cuestión hoy (Cfr. capítulo II, sobre Crisis de la autoridad pedagógica tradicional).

El análisis realizado en torno a las políticas del Estado chileno que han ido democratizando las escuelas y liceos, tanto desde la perspectiva institucional y de normativas, como desde los contenidos del currículum, permite afirmar que se está en camino de considerar escuelas y liceos como mini sociedades con ciertas metas, propósitos y énfasis propios y expresados en un Proyecto Educativo Institucional. Por otra parte, lo que se ha puesto en cuestión es la autoridad pedagógica entendida como autoridad tradicional, como expresión de la tradición como instancia única y homogénea, pero parece imprescindible hoy una autoridad coordinativa que sea capaz de elegir los mejores medios para el logro de las metas establecidas como comunes y que sea capaz de seleccionar, organizar, jerarquizar, filtrar y traducir la enorme cantidad de información con la que

somos bombardeados, de tal manera que la información se vuelva comprensible, jerarquizable, seleccionable y reorganizable para los y las estudiantes. Por otra parte, la convivencia entre diversos impone muchos desafíos específicos de coordinación de los cuales los/las docentes deben hacerse cargo.

En síntesis, podemos afirmar que la existencia de una autoridad pedagógica es justificable, al menos, por las siguientes razones: primero, porque las escuelas cuentan (o deben contar) con metas y propósitos comunes de los que todos los miembros de esa comunidad deben hacerse eco, lo que implica actos de coordinación específicos para sus logros; segundo, porque hoy, casi como nunca, es necesario seleccionar, jerarquizar y reorganizar información, con el fin de transformar información suelta en conocimiento del mundo y, tercero, porque se requiere en las aulas personas capaces de resolver conflictos y dar buenos consejos para el mantenimiento y, eventualmente, mejoramiento de la convivencia entre diversos.

IV. LEGITIMIDAD DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Hemos considerado dos formas básicas de legitimar la autoridad: el reconocimiento de una jerarquía de las partes involucradas y la referencia a un orden normativo que se encuentra por sobre la autoridad. Hemos considerado también la confianza como expresión de legitimidad, en cuanto puede expresarse como confianza en la jerarquía y como confianza en el cumplimiento del deber, entendiéndose aquí deber como el constituirse en un(a) buen(a) representante de la fuente de su autoridad y de las razones que justifican su existencia. Algo así como decir: confío efectivamente que un ámbito determinado y durante un tiempo determinado, X es más competente que yo y que va a hacer aquello para lo que está. En lo inmediato se discutirán las fuentes desde las que el o la profesor(a) puede legitimar su autoridad. Comenzaré por la referencia al orden normativo externo a la autoridad.

A mi juicio, la legitimidad del orden normativo externo proviene en el caso de las y los docentes de dos instancias fundamentalmente: el Estado y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo donde se desempeñe. El Estado entrega la normativa general de funcionamiento, los Planes y Programas de Estudios y las Políticas referidas a educación que entregan lineamientos, principios de acción y normativas en vistas al alineamiento general respecto a las metas comunes y necesidades detectadas. Estos referentes son fuente de legitimidad básica para un(a) profesor(a). Esto es, un(a) profesor(a) que no conozca los lineamientos del Estado, las políticas y los Planes y Programas de Estudio, es alguien que se deslegitima (o debiera deslegitimarse) en el nivel más elemental. Lo que no significa que el docente tenga que aceptar ciegamente tales lineamientos o que no pueda tener una opinión crítica al respecto.

El otro nivel de referencia y legitimidad que otorga valor a la autoridad de los o las docentes es el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo donde se desempeñe en cuanto marco normativo específico y expresión de necesidades, intereses y expectativas de una comunidad. Esto supone necesariamente la participación de todos los actores involucrados en la construcción o aceptación de tal proyecto, pues de otra forma difícilmente va a ser reconocido como proyecto referencial común a todos y si esto no ocurre, no es posible la legitimación de la autoridad pedagógica por carecer de un suelo firme de referencia compartida. En efecto, la necesidad de democratización de las escuelas y liceos respecto al levantamiento de los propósitos compartidos deja de ser, de este modo, sólo una necesidad de la democracia y pasa a ser, al mismo tiempo, una necesidad de legitimación de la autoridad pedagógica en el aula, pues la toma de decisiones de la autoridad pedagógica debe obedecer a las razones dependientes de los lineamientos del Estado y del proyecto Educativo Institucional. En otras palabras, la toma de decisiones del o de las docentes debe ser justificable siempre desde este orden externo conocido y aceptado por todos, de tal modo que permita tanto la justificación como la eventual evaluación de sus acciones. Supongamos que un(a) profesor(a) toma la decisión de evaluar a un(a) alumna(o) en forma oral y no escrita como al resto de los estudiantes debido a que se ha detectado una dificultad específica en torno a la escritura de ese(a) estudiante. Sería

una razón dependiente si tomara tal decisión debido a la política estatal de integración y potenciación de los y las estudiantes y debido a que en esa institución se ha decidido acoger de forma especial la diversidad a través de diversos modos de expresión de los aprendizajes. Por otra parte, un proyecto educativo construido participativamente debiera dar lugar al no cuestionamiento de tal medida. Si el PEI⁵⁹, sin embargo, no enfatizara esta perspectiva o no fuese compartido o al menos aceptado por la comunidad, podría levantarse eventualmente un cuestionamiento a tal medida. Del mismo modo, si el o la docente actuara por razones independientes a los lineamientos del Estado o el PEI y argumentara a favor de la medida diciendo que él o ella tuvieron problemas similares al alumno(a) cuando era estudiante y que hubiese deseado ser tratado de modo especial en las evaluaciones. Aunque desde un punto de vista humano podría ser comprensible la situación del o de la docente e incluso sea adecuada la medida para el o la estudiante, tal acción no reafirma al profesor(a) como autoridad legítima en cuanto actúa por intereses propios y no en referencia a lo común. Podría argumentarse que tal docente ha actuado en vistas al bien de otro(a) y no para bien de sí mismo(a), pero la falta de respaldo normativo y la proyección de sí mismo(a) en el otro(a) como razón para la acción puede eventualmente suscitar simpatía, sin embargo, no legitimación.

Al mismo tiempo, errores sistemáticos en relación al orden normativo común (en este caso los dados por el Estado y el PEI, que debería expresar las expectativas de los miembros de la comunidad) dará lugar a la deslegitimación de la autoridad y, por lo mismo, al agotador proceso de evaluar cada decisión tomada por la ‘autoridad’, que conduce a un grave problema de eficiencia, las relaciones al interior del aula y fuera de ella y un grave deterioro de los aprendizajes de los y las estudiantes. Del mismo modo, la justificación permanente por razones *independientes* al orden normativo las que dan lugar a la deslegitimación de la autoridad. Podemos imaginarnos a un(a) docente que constantemente justifica sus acciones desde sí mismo(a), su subjetividad, sus inclinaciones e intereses y que no haga referencia, o sólo en parte, al cumplimiento de metas e intereses comunes, pero que con simpatía gane en cierta medida el corazón de sus estudiantes. Este tipo de docente

⁵⁹ De ahora en adelante Proyecto Educativo Institucional, PEI.

constituye un grave peligro a la legitimación y la credibilidad de la autoridad docente en cuanto desvirtúa la tarea para la que ha sido formado y, sin embargo, muchas veces no despierta del todo rechazo por parte de la comunidad.

Respecto al reconocimiento de la jerarquía por la autoridad y sobre todo por quien obedece voluntariamente, es necesario distinguir entre la relación de autoridad entre el o la docente y el o la apoderado(a) y la relación entre el o la docente y el o la estudiante. Dado que lo más complejo es la aceptación de la jerarquía por parte de quien obedece, el énfasis del siguiente análisis se hará desde esta perspectiva. Los padres, madres o apoderados(as)⁶⁰ realizan en primera instancia un reconocimiento indirecto de la jerarquía, se trata de hecho más de confianza que de reconocimiento, pues las apoderadas no eligen a los y las docentes de sus hijos(as), sino una escuela o liceo en el que depositan su confianza y esperan que se elija a docentes idóneos para sus cargos⁶¹. El reconocimiento de la jerarquía o de la experticia del o de la docente provendrá indirectamente a partir de comentarios de otras apoderadas, de los comentarios de su hijo(a) sobre la escuela o liceo o de la observación de sus comportamientos, problemas, etc. Directamente las apoderadas tienen pocas instancias de reconocimiento de la jerarquía, (reuniones de apoderadas, fiestas, actividades fuera de clases, etc.), por lo mismo la tarea de control respecto a la autoridad se efectúa de manera fundamentalmente indirecta; depende del conocimiento, participación y/o aceptación del PEI de la escuela o liceo, de lo que cuente o vea en su hijo(a) o compañeros(as) y de la coherencia o incoherencia que pueda detectar entre ambos niveles (la institución y el aula).

Por lo mismo, la forma más clara y directa de reconocimiento y por lo mismo de legitimación de la autoridad es por parte de los y las estudiantes. Los que, como hemos indicado deberían reconocer en el/la docente, un tipo de *autoridad relativa, selectiva* que encarna la autoridad del *juez* y del *jefe*, apoyada en la autoridad del *padre* sólo en cuanto

⁶⁰ En adelante sólo apoderadas.

⁶¹ Una posible fuente de confianza para el reconocimiento pudiera ser la calidad y prestigio de la institución de educación superior de formación docente en que fue formado como profesor(a) y los años de experiencia que posea, por ejemplo.

representante del pasado; una autoridad tanto *teórica* como *práctica adjudicativa*, cuya *génesis* es fundamentalmente *espontánea*, esto es, que depende de ellos.

V. LÍMITES DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y LA AUTONOMÍA

Se ha afirmado que la *autoridad pedagógica* pertenece al tipo de *autoridad relativa*, esto significa, un tipo de autoridad para la cual es necesario establecer los ámbitos de su competencia y límites. También se ha afirmado que se trata de una *autoridad selectiva*, esto es, que no engloba todos los tipos de autoridad, los que en este caso serían principalmente la autoridad del *jefe* y del *juez*, apoyadas en la del *padre(s)* en cuanto representante del pasado. La *autoridad pedagógica* se caracterizaría además, por ser tanto una *autoridad teórica* (capaz de generar o modificar creencias o proposiciones previas acerca del mundo) y *práctica adjudicativa*, pues más que crear reglas, la labor del docente consiste fundamentalmente en aplicarlas con justicia (autoridad del *juez*). La existencia de la *autoridad pedagógica* parece, por lo demás, justificada hoy debido a las necesidades de coordinación que surgen para lograr ciertas metas comunes, para transformar en conocimiento informaciones aisladas del mundo y para generar ambientes de convivencia, acordes con las exigencias de tiempos y espacios compartidos. Y finalmente, se han establecido las condiciones de legitimidad de una *autoridad pedagógica*. Estas son tres: en primer lugar, el reconocimiento por parte de los estudiantes de una jerarquía justificada y reconocida; la referencia a un orden normativo que se encuentra por sobre la autoridad y la confianza en que la autoridad actuará dentro del orden normativo establecido por la comunidad (y el Estado) en el que se inserta. ¿Qué viene a agregar el tema de los límites?

Es posible determinar diversos tipos de límites. Por una parte, las autoridades, en general también la pedagógica, está limitada por la clase de actos que puede regular dependiendo de la fuente de donde proviene su autoridad, pero, por lo mismo, está limitada también por las razones que puede aducir para tomar sus decisiones, regular las órdenes que da y las razones que debe priorizar en relación a otras, lo que se encuentra determinado por las razones que justifican su existencia y las condiciones de su legitimidad. Por otra parte,

podemos preguntarnos si existen límites morales más allá de los límites recién establecidos, es decir, si en pos del cumplimiento de sus metas y razón de ser puede la autoridad ocupar cualquier medio. A mi juicio, los límites morales de toda autoridad, también la pedagógica, se encuentran dados por la concepción de los valores democráticos como contexto. Esto significa que los valores morales democráticos de igualdad y libertad no pueden ser transgredidos incluso aunque en algunos casos sean la forma más eficiente de cumplir con lo que da sentido a la autoridad pedagógica en su contexto. Pero, aún queda otro tema por resolver, el planteado por Kant, por Raz y por la educación democrática, a saber: cómo vamos a cultivar la autonomía mediante la obediencia. Para ello, parece necesario cultivar al mismo tiempo los valores epistémicos de veracidad, justificación y pensamiento crítico de los que hemos hablado. Un nuevo límite moral epistémico, el límite de que la educación no puede convertirse sólo en transmisión del pasado mientras no esté al servicio de la recreación consciente del futuro.

La *autoridad pedagógica* debe generar la obediencia voluntaria en los límites de relaciones igualitarias y respetuosas de las libertades y cultivarse bajo los valores epistémicos que generen en los estudiantes la confianza en sí mismos y en las autoridades pedagógicas de que el interés y amor por el mundo de quienes los educan es lo suficientemente grande como para desear la perpetuación de la vida y del mundo y que se confía en lo que ellos puedan hacer en el futuro.

SÍNTESIS Y PALABRAS FINALES

En esta fase final voy a hacer fundamentalmente dos cosas, recapitular tanto los propósitos que perseguía con este trabajo en general como de cada capítulo, recogiendo las principales conclusiones a las que se ha llegado y plantear algunas preguntas, problemas pendientes y posibles caminos de continuidad de esta reflexión apenas comenzada sobre la autoridad pedagógica.

En el primer capítulo se intentó clarificar, como primer momento, qué significaría comprender la democracia como contexto. Para ello, se presentaron de manera general algunas características de la democracia, se establecieron vínculos entre educación y democracia, se caracterizó la educación democrática para, finalmente, proceder al análisis de cuatro documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, con lo que se mostraba de facto que los valores democráticos cumplen la doble función de servir de guía para evaluar las políticas y lineamientos existentes en el ámbito educativo y para proyectar más allá de la queja caminos futuros.

Algunas de las principales conclusiones del capítulo fueron las siguientes: en primer lugar, que la falta de un *ethos* educativo y cultural coherente con un sistema político democrático constituye un adversario para la democracia misma por dos razones: en primer lugar, porque sin una ciudadanía plenamente asumida no podría realizarse una concepción igualitaria de la justicia y, en segundo lugar, porque sin un *ethos* democrático se pondría en peligro la estabilidad de la democracia.

El segundo grupo de conclusiones se vincula con las formas en que se puede distinguir entre la educación democrática, otras formas de educación y la socialización política. Los criterios a los que se debe atender para distinguir entre una educación democrática y otras formas de educación progresista o alternativa son tres: los propósitos que se persiguen en un establecimiento educacional, la forma en que se justifican las medidas pedagógicas y los procedimientos empleados. Esto porque una escuela

democrática tiene el propósito de disminuir las desigualdades sociales que se manifiestan en ellas, intentando suprimir las condiciones que las crean; la justificación de las medidas que se adoptan deben estar siempre alineadas con el logro de una mayor justicia y acceso equitativo a los bienes culturales y los procedimientos que se emplean deben ser coherentes con los propósitos y justificables desde la igualdad y la equidad. En relación a la distinción entre la educación democrática y socialización política, lo fundamental estaba en el énfasis del carácter consciente de la reproducción social en el caso de la educación democrática. La socialización política consiste en educar (o inculcar) la reproducción social inconsciente y, por lo mismo, sólo se distingue de una educación conservadora respecto al contenido de los valores que se transmiten.

El tercer grupo de conclusiones guarda relación con los criterios para distinguir entre diversos tipos de educación democrática. El criterio distintivo se encontraba en la ponderación e interpretación que se hace respecto a los valores democráticos básicos. Por ejemplo, una escuela que enfatiza la igualdad o que considera las desigualdades como fuente central de conflictos, prioriza la participación de todos y todas, se asegura de que los grupos de interés estén representados en la toma de decisiones, fomenta la toma de consciencia de la diversidad existente en los grupos y dedica mayor tiempo a planear estrategias de integración de los actores y de fortalecimiento de su autoestima. Una escuela que enfatiza la libertad, por su parte, ya sea porque considera la libertad prioritaria sobre la igualdad o porque cree que beneficia más a la democracia, o porque la ve como el problema mayor que se debe enfrentar en la escuela, etc., pone en el centro de sus preocupaciones valores y virtudes liberales como la veracidad, la no violencia, la tolerancia religiosa, el respeto mutuo entre los que tienen diferencias razonables de opinión, la capacidad de deliberar y, por ende, de participar en la reproducción social consciente.

Finalmente y a través del análisis realizado a cuatro documentos oficiales a la luz de los dos principales lineamientos de la educación democrática (estructuras, procedimientos y normativas que configuran la convivencia y creación de un currículum que aporte experiencias democráticas), se concluyó que en materia de educación democrática en

Chile, el énfasis está puesto en la igualdad. Las libertades individuales son valoradas, pero se encuentran jerárquicamente al servicio de la igualdad. Existe también un énfasis en el logro de acuerdos mediante el diálogo, pero con temor a la disidencia y con escasa consideración de la minoría. La determinación consciente del futuro en torno a los proyectos de las escuelas y liceos involucra a docentes, directivos, administrativos y padres, madres y apoderados/as, pero aún restringido a ámbitos muy específicos respecto a los estudiantes. Lo mismo ocurre en torno a otros ámbitos de participación como el currículum.

En general se ha valorado el desarrollo de la participación de los involucrados en las decisiones y de su papel fiscalizador y colaborador en el logro de las metas de mayor calidad educativa. Hay existencia de metas comunes, pero parece necesario avanzar respecto al manejo de conflictos, respecto a la coexistencia entre diversos y la tolerancia con los desacuerdos.

La meta explícita de los documentos y políticas es el mejoramiento de la calidad educativa y no la democracia, con excepción de la Política de Convivencia Escolar, en la que el foco está puesto en la creación de condiciones de trabajo que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje, pero no así el cómo se crean. La concentración en la calidad de los aprendizajes en desmedro de las libertades individuales, puede dar lugar a que los aprendizajes se realicen para la mayoría pero no para todos, porque en realidad no todos están incluidos. En otras palabras los principios de no represión y no discriminación juegan en nuestro país un papel secundario y sería recomendable proyectar las políticas en vistas a un mayor protagonismo de un equilibrio entre igualdad y libertad.

En el segundo capítulo titulado Crisis de la autoridad tradicional en educación, se muestra cómo la autoridad pedagógica tradicional ha sido deslegitimada en un contexto democrático moderno. De hecho, se muestra aquí cómo la autoridad pedagógica tradicional se ha desbaratado y cuáles son los factores específicos de su deslegitimación. La tesis fuerte sostiene, sin embargo, que en lo fundamental este proceso no ha sido fruto de un

error, sino de nuestras convicciones democráticas modernas. Razón por la cual, pese a los síntomas negativos que se puedan percibir, debiésemos alegrarnos. Por lo mismo, más que intentar reconstruir el pasado, en el sentido de reinventar una autoridad tradicional, se hace necesario resignificar el concepto de autoridad pedagógica a la luz de los aspectos esenciales en el ámbito educativo y a la luz de los nuevos tiempos, en la convicción de que se trata de un elemento imprescindible en la relación educativa.

El capítulo se estructura en dos partes: una primera parte, en que se presentan los factores que han agudizado la crisis de la autoridad en la educación y se muestra cómo cada uno de estos factores ha minado los cimientos de la autoridad tradicional haciéndola —bajo esa concepción— insostenible (I) y una segunda, en que se muestra que estos desequilibrios en la relación pedagógica básica son, en gran parte, consecuencia de convicciones democráticas (II). Esto significa que la crisis de la autoridad pedagógica tradicional en educación no nace simplemente de un descuido, no se trata de algo que debamos lamentar o remediar, sino que se trata de una consecuencia (acaso no del todo indeseada) de decisiones y convicciones conscientes de sujetos democráticos modernos, particularmente con ideas igualitarias.

El capítulo se cierra con el reconocimiento de nuestra ignorancia respecto a lo que significa, en términos prácticos, una familia y una escuela democráticas, que respete los principios de igualdad, libertad y participación, sin renunciar al traspaso generacional y a la autoridad. En el capítulo sobre Educación y Democracia se habían destacado los valores morales y los epistémicos de la democracia. Al parecer y pese a todas las contradicciones e ignorancias prácticas que podamos tener, se concluye que se han incorporado, en algunos ámbitos, los valores morales de igualdad y de libertad, pero que los valores epistémicos permanecen aún en la sombra. La búsqueda del entendimiento mediante razones, la justificación de las propias opiniones y la actitud crítica fundada parecen los grandes ausentes. Es probable que no podamos comprender nunca en términos prácticos que significan la igualdad y la libertad en las relaciones generacionales de las escuelas y liceos sin la encarnación y vivencia de estos valores epistémicos, en cuanto ellos pueden otorgar

algunas claves procedimentales para la fundación de una nueva convivencia y equilibrio en la convivencia entre generaciones.

En el capítulo III, La noción de autoridad, se sostenía la existencia de un núcleo común en las nociones de autoridad de diferentes filósofos (Kant, Arendt, Kojève y Raz). Esta tesis se sostenía en dos subtesis: la subtesis 1 decía que todas las formas de autoridad se podían reducir en lo esencial a la obediencia voluntaria y que lo que cambia es la razón o motivo de la obediencia. Eso significaba que toda autoridad tendría como núcleo la obediencia voluntaria y que lo relevante para distinguir entre una y otra sería el motivo de la obediencia. Y la segunda subtesis decía que la autoridad es una forma de poder legítimo y que lo que variaría entre una autoridad y otra sería la forma específica en que se legitiman una u otra autoridad, a pesar de que todas las formas de legitimación serían las mismas.

Con excepción de Kant, que está centrado más bien en la tensión existente entre la coacción y la autonomía, tanto Arendt, Kojève como Raz coinciden en que la forma más natural y evidente de reconocer una autoridad es la obediencia voluntaria. Pero, también es una observación común el que ésta no baste para determinar la fuente de la autoridad. La obediencia voluntaria como la forma más natural de reconocimiento de la autoridad significa, por una parte, que el que obedece ha reconocido algo en el que manda, Arendt va a decir que ha reconocido la fuente de la jerarquía misma que le da una razón para obedecer. En el caso del juez es la justicia que es capaz de ejercer el que da una razón de obediencia a los juzgados, en el caso del líder es su potencial creativo y anticipador el que da una razón para seguirlo, en el caso de experto son la forma en que conoce un determinado saber el que motiva la confianza y da razones para obedecer. De este modo, se evidencia que aunque las razones de obediencia varíen, lo evidente al ojo externo es la obediencia voluntaria. Que sea voluntaria la obediencia significa que la autoridad no hace uso del poder, entendido éste como fuerza o violencia, sino que el reconocimiento de la asimetría existente por parte del que obedece, es razón suficiente para obedecer. Y si la razón para obedecer consiste en el reconocimiento de una cierta jerarquía, entonces la

autoridad tampoco es persuasión, pues se persuade o se trata de convencer a alguien que estoy viendo como un igual, en el sentido de una relación simétrica, mientras en la autoridad, justamente lo que no se reconoce es una asimetría. Que sea voluntaria la obediencia, por otra parte, muestra la fragilidad de toda autoridad, en cuanto siempre es posible desobedecer.

En relación a la subtesis 2, a saber: que la autoridad es una forma de poder legítimo (poder para dar órdenes, prohibir, permitir, establecer reglas, no en el sentido de violencia como ya se ha dicho), es necesario destacar la centralidad de la pregunta acerca de la legitimidad en todos los filósofos estudiados. En cierto sentido parece lógico que en el contexto de relaciones igualitarias y libres, es necesario justificar las diferencias de poder entre unos y otros o justificar el que a alguien se le otorguen derechos especiales. Pero esto que nos parece ‘lógico’ no es otra cosa que considerar los valores democráticos de igualdad y libertad como contexto de nuestras reflexiones. En otras palabras, es obvio que las asimetrías y la restricción de libertades deban justificarse porque los valores de libertad e igualdad son el límite moral de lo que pensamos.

En el caso de Kant el tema de la legitimidad de la autoridad se podía resolver poniendo como foco el beneficio de la acción realizada en quien obedece. Para ello, plantea tres preguntas para establecer la legitimidad de una coacción: ¿Cuál es su propósito? ¿Quién recibe el beneficio de ella? ¿Cuál es el foco o criterio que se usa para establecer los límites de la coacción ejercida? Si respecto a alguna pregunta se contestara el foco de atención fuera quien ejerce la autoridad y no quien la obedece, la acción se deslegitimaría.

Tanto para Arendt como para Kojève, lo que daría legitimidad a la autoridad sería, en primer lugar, el que no esté apoyada ni en la violencia ni en la persuasión y, en segundo lugar, el reconocimiento de ambos miembros de la jerarquía misma, reconocida por ambos y en la que ambos ocupan un lugar estable y establecido en el momento del reconocimiento. Pero también está presente, el hecho de que la fuente de la autoridad sea

un orden externo o superior a la autoridad (un saber, una habilidad, la capacidad de juzgar, etc.), del cual proviene la razón de la obediencia, lo que mostraría que una autoridad se legitima en cuanto sirve a unos intereses de un orden diferente a los suyos. Lo cual coincide con el criterio de Kant, de que el fin de la acción de autoridad no debe ser ella misma y también de Raz en cuanto la legitimidad de una autoridad tendría directa vinculación con el logro de los intereses que una comunidad específica se ha fijado. Para Raz una autoridad sería legítima sólo si hay razones suficientes para aceptarla, es decir, suficientes razones para seguir sus directivas sin considerar el balance propio de razones sobre los méritos de la acción y las razones que se tienen para cumplir con las órdenes de una autoridad legítima es una razón dependiente. Esto porque depende de dos factores: primero, si la autoridad está actuando dentro de los límites que se establecieron para esa autoridad al momento de establecerla como legítima (límite de la autoridad) y, segundo, de si la acción está justificada y es eficiente (no sólo relevante, sino que la mejor forma de actuar dentro de los límites pre establecidos).

Otro importante tema planteado en este capítulo, fue la tensión entre la obediencia voluntaria y la libertad o autonomía. El primero en plantear el problema como uno de los problemas más complejos de la educación fue Kant. El problema es “¿cómo cultivar la libertad por la coacción?” (Kant, 2003, p. 42) o ¿cómo educar la libertad a través de una autoridad que ejerce coacción sin generar servidumbre? Kant intenta resolver el problema desde los criterios de legitimación de la autoridad que ya han sido expuestos, Arendt no se plantea el problema muy directamente, Kojève intenta resolverlo desde la dinámica del reconocimiento, que se traduciría en una suerte de consentimiento en el lenguaje actual. Sólo Raz se plantea el problema como un aspecto central de su reflexión. La pregunta es ¿Por qué habría que obedecer? Para congeniar la obediencia voluntaria propia de la autoridad con la autonomía de los individuos, Raz plantea el siguiente argumento seguido de una importante consecuencia: Ser responsable con la propia vida puede ser consistente con ceder poder a alguien más que esté mejor capacitado que uno/a, en un determinado ámbito, de tal modo de poder concentrarnos en aquellos aspectos de la propia vida para los que estamos mejor capacitados, tenemos más aptitudes o tenemos mejores condiciones. En

consecuencia, solo la autoridad limitada a ámbitos específicos es lo que puede ser legitimada, entonces la autoridad siempre debe ser limitada. Por lo mismo, el consentimiento no es suficiente para la legitimación de la autoridad aunque es importante y necesario. Raz entonces determina los criterios para establecer límites. En primer lugar, se tendría autoridad para lo que se puede hacer en forma eficiente y, en segundo lugar, quienes van a obedecer la autoridad (o sus representantes) deben determinar los límites de la autoridad de acuerdo al fin que persiguen como grupo, esto significa que se ponen límites a la autoridad incluso respecto a situaciones o actos que pudiese resolver o manejar eficientemente. Las autoridades, además, no sólo estarían limitadas por la clase de actos que pueden o no regular, sino que también estarían limitadas, según Raz, por las razones sobre las cuales se basan para tomar sus decisiones y regular las órdenes y por las razones que sus decisiones deben o no priorizar.

En el capítulo IV La autoridad pedagógica, se plantea nuevamente el problema que motiva este trabajo, a saber: que, por una parte, el vínculo educativo tradicional entre profesor/a y alumno/a ha sido desestabilizado, que la autoridad docente está siendo puesta en cuestión desde diversos ángulos y que, por otras, la autoridad del profesor(a) en el aula sigue siendo una condición indispensable para los aprendizajes de los estudiantes. De este problema, se plantea la necesidad de reconstruir un nuevo concepto de autoridad pedagógica. Nuevo en el sentido primordial de que tanto sus fuentes de legitimidad, como de reconocimiento no dependan de las que dieron legitimidad y reconocimiento a la autoridad pedagógica tradicional. Se trata de una nueva noción de autoridad pedagógica que responda y esté a la altura de los tiempos y de nuestros niños y jóvenes. Esta es la idea que se desarrolla en este capítulo contestando a las siguientes preguntas a la luz de los trabajado en los capítulos anteriores: ¿En qué consiste la autoridad pedagógica? ¿Cómo se genera? ¿Cómo se justifica? ¿Cómo se legitima? Y, ¿Cuáles son sus límites?

En este capítulo se caracteriza a autoridad pedagógica como perteneciente al tipo de autoridad relativa, esto significa, un tipo de autoridad para la cual es necesario establecer los ámbitos de su competencia y límites. También se ha afirmado que se trata de una

autoridad selectiva, esto es, que no engloba todos los tipos de autoridad, los que en este caso serían principalmente la autoridad del jefe y del juez, apoyadas en la del padre(s) en cuanto representante del pasado. La autoridad pedagógica se caracterizaría además, por ser tanto una autoridad teórica (capaz de generar o modificar creencias o proposiciones previas acerca del mundo) y práctica adjudicativa, pues más que crear reglas, la labor del docente consiste fundamentalmente en aplicarlas con justicia (autoridad del juez).

En este capítulo se determina la génesis fundamentalmente espontánea de la autoridad pedagógica para luego proceder a la reflexión sobre la justificación. La autoridad pedagógica estaría justificada hoy debido a las necesidades de coordinación que surgen para lograr ciertas metas comunes, debido a la necesidad de transformar en conocimiento informaciones aisladas del mundo y debido a que se hace necesario generar ambientes de convivencia acordes con las exigencias de tiempos y espacios compartidos. También se determinaron las condiciones de legitimidad de la autoridad pedagógica. Estas serían tres: el reconocimiento por parte de los estudiantes de una jerarquía justificada y reconocida; la referencia a un orden normativo que se encuentra por sobre la autoridad y la confianza en que la autoridad actuará dentro del orden normativo establecido por la comunidad (y el Estado) en el que se inserta.

En relación a los límites, se establecieron diferencias de tipo. El primero consiste en la limitación de las autoridades, también la pedagógica, por el tipo de actos que puede regular dependiendo de la fuente de donde proviene su autoridad, lo que trae como consecuencia una nueva limitación, pues las razones que puede aducir para tomar sus decisiones, regular las órdenes que da y las razones que debe priorizar en relación a otras, se encuentra determinado por las razones que justifican su existencia y las condiciones de su legitimidad. El segundo gran tipo lo constituyen los límites valóricos, son los valores de lo que hemos denominado la democracia como contexto. Esto significa que los valores morales democráticos de igualdad y libertad no pueden ser transgredidos incluso aunque en algunos casos sean la forma más eficiente de cumplir con lo que da sentido a la autoridad pedagógica en su contexto y la justifica. El otro gran límite valórico sería el de los valores

epistémicos de la democracia: verificación, justificación y pensamiento crítico. El límite es el cultivo de la autonomía de los individuos para hacer posible que los/as estudiantes asuman la tarea de determinar conscientemente su futuro y también el nuestro cuando seamos viejos. Las autoridades pedagógicas tendrán entonces, la responsabilidad de mostrar a sus estudiantes que los saberes acumulados tienen la virtud de ser no sólo un cúmulo de conocimientos y reflexiones, sino que constituyen (o pueden constituir) un movimiento de comprensión, esto significa que son también método, instrumento, estrategia, recurso de crítica y movimiento de superación. Desde esta perspectiva activa y consciente, la relación con los saberes acumulados es al mismo tiempo una acción de conservación y de transformación.

En el contexto de esta reflexión final se plantean nuevas preguntas y surgen al mismo tiempo preguntas no aclaradas: ¿Los profesores no están cumpliendo con las metas comunes ni satisfaciendo las necesidades de la comunidad, gobierno y desarrollo del país? ¿Cómo debiese estructurarse una formación de profesores/as que considerase la autoridad pedagógica un aspecto central? ¿Qué significaría concretamente para una autoridad pedagógica considerar el contexto de valoraciones morales y epistémicas democráticas como criterio de evaluación y proyección de acciones en el aula? O ¿qué sería lo permitido y lo prohibido a grandes rasgos y como límite último de acciones más allá del Proyecto Educativo Institucional de una escuela en concreto? ¿Cómo formar en los valores epistémicos respetando los procesos cognitivos y de desarrollo de niños y jóvenes?

Pensando también formas de proyección y de mejoramiento de esta reflexión apenas iniciada, creo que podría ser interesante ahondar respecto a la autoridad pedagógica desde la perspectiva del reconocimiento. De hecho estuve familiarizándome con el texto de Axel Honneth *La lucha por el reconocimiento*, pero decidí renunciar a esa vía porque se salía del afán de clarificación conceptual que había elegido (razonablemente) como paso número uno. Lo que hace Honneth en el texto citado es desarrollar una teoría acerca de los conflictos sociales a partir de la lucha recíproca por el reconocimiento, lo cual podría ser de especial interés para comprender e interpretar las razones que dan lugar a diversos

conflictos en los establecimientos educacionales y en las aulas, pero no para comprender qué podemos entender bajo autoridad pedagógica. Ahora, su idea de que las tres formas básicas de reconocimiento (amor, derecho, valoración) encierran en sí su opuesto, algo así como el des(re)conocimiento, y por lo mismo el potencial de motivación de los conflictos, pudiera ser de gran ayuda para la investigación centrada en la posibilidad de una autoridad pedagógica capaz de interpretar y solucionar conflictos.

Por último, queda pendiente también la posibilidad de continuar ahondando desde el punto de vista teórico y práctico acerca de qué significaría una educación para la autonomía hoy sin renunciar a la autoridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anscombe, G. (1990). On the Source of the Authority of the State. En J. Raz, *Authority* (págs. 142-173). New York: New York University Press.
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1996a). ¿Qué es la autoridad? En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (págs. 101-153). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1996b). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (págs. 185- 208). Barcelona: Península.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Barragán, F. (. (2002). *Educación en Valores y Género*. Sevilla: Díada.
- Beauvoir de, S. (1986). *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bedau, H. A. (8 de Julio de 2005). *Punishment*. Recuperado el 2 de Octubre de 2008, de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/entries/punishment/>
- Bentham, J. (1981). *Tratados de legislación civil y penal*. Madrid: Nacional.
- Berman, M. (2008, 17a edición). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1988). Observaciones en torno a educación y democracia. En R. y. Alvayay, *Democracia y Participación* (págs. 197-219). Santiago de Chile: CERC.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Proa.
- Brinkmann, G., Friedrich, L., Heiland, H., & Lingelbach, K. (. (1974). *Theorie der Schule. Schulmodelle*. Regensburg, Deutschland: Scriptor.
- Caracciolo, R. (1991). El concepto de autoridad normativa. El modelo de las razones para la acción. *Doxa N°10* , 67-90.
- Catalán, R., & Egaña, M. L. (2004). *Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores*. Santiago de Chile: LOM/PIIE.
- CEPAL. (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*. Santiago, Chile: CEPAL.

Cerda, A. M. (2000). La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes. En A. D. Magendzo, *Cuando a uno lo molestan* (págs. 77-108). Santiago, Chile: PIIE/LOM.

Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM/PIIE.

Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile: LOM/PIIE.

Cohen, E., & Lotan, R. (2004). Equity in Heterogeneous Classrooms. En J. Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (págs. 736-750). California: Jossey-Bass.

Cohen, E., & Lotan, R. (1995). Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal* Vol.32, N° 1 , 99-120.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Los Desafíos de la Educación chilena frente al Siglo 21*. Santiago de Chile: Universitaria.

Cox, C. (1989). Sistema Político y Educación en los 80: medidas propuestas y silencios . En J. E. García-Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia* (págs. 7-39). Santiago de Chile: CIDE.

Curren, R. (. (2007). *Philosophy of Education. An Anthology*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell.

Darwin, C. (2006). *Autobiografía*. Buenos Aires: Norma.

Dewey, J. (1916, 1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Dubet, F. (2006a). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, f. (2006b). *La Escuela de las Oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Dworkin, R. (1990). Obligations of Community. En J. Raz, *Authority* (págs. 218-239). New York: New York University Press.

Egaña, M. L. (2000). *La Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM.

- Egaña, M. L., Núñez, I., & Salinas, C. (2003). *La Educación Primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile: LOM.
- Finnis, J. (1990). Authority. En J. Raz, *Authority* (págs. 174-202). New York: New York University Press.
- Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, R. (1990). On the Concept of Authority in Political Philosophy. En J. Raz, *Authority* (págs. 56-91). New York: New York University Press.
- García-Huidobro, J. E. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En A. T. Marchesi, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 19-34). Madrid: OEI, Santillana.
- García-Pelayo, R. (1991). *Larousse Moderno. Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. México: Larousse.
- Gobierno de Chile. (2005). *Programa de Gobierno de Michel Bachelet*. Recuperado el 8 de febrero de 2010, de Programa de Gobierno de Michel Bachelet: www.gobiernodechile.cl/viewPresidenta.aspx
- Greco, M. B. (2007). *La Autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: HomoSapiens.
- Greenawalt, K. (1990). Promissory Obligation: The Theme of Social Contract. En J. Raz, *Authority* (págs. 268-299). New York: New York University Press.
- Grunder, H.-U. (1998). *Sozialisiert und Diszipliniert*. Hohengehren: Schneider.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- Gutmann, A. (1987). *Educación democrática*. México: Paidós.
- Gutmann, A. (1993). Educación democrática. En N. Rosenblum, *El liberalismo y la vida moral* (págs. 81-98). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hart, H. (1990). Commands and Authoritative Legal Reasons. En J. Raz, *Authority* (págs. 92-114). New York: New York University Press.
- Hersh, R., Paolitto, D., & Reimer, J. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Hopenhayn, M. (2006). La Educación en la Actual inflexión epocal: una perspectiva Latinoamericana. *PRELAC* , 12-25.

Jacquard, A., Manent, P., & Renaut, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.

Kant, I. (1991). *Antropología*. Madrid: Alianza.

Kant, I. (1797, 1994). *La Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Tecnos.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Key, E. (2000). *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim und Basel: Belz Taschenbuch.

Kohlberg, L., & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. En G. Portele, *Sozialisation und Moral*. (págs. 13-80). Weinheim: Beltz.

Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Ladenson, R. (1990). In Defense of a Hobbesian Conception of Law. En J. Raz, *Authority* (págs. 32-55). New York: New York University Press.

Lillo, B. (1904). *Subterra*. Santiago de Chile: Centro Gráfico.

Lind, G. (2007). *La Moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.

Linenberg, P. (2009). La intervención psicoanalítica en el campo educativo. En F. Osorio, *Ejercer la autoridad* (págs. 71-103). Buenos Aires: Noveduc.

Lotan, R. (2006). Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms, 45(1). *Theory into Practice* , 32-39.

Lukes, S. (1990). Perspectives on Authority. En J. Raz, *Authority* (págs. 203-217). New York: New York University Press.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Magendzo, A., & Donoso, P. (. (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: Lom/PIIE.

McIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

- Mena, M. I., Milicic, N., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2006). Potenciación de la Política Pública de Convivencia Social Escolar. En C. P. 2006, *Camino al Bicentenario. Doce propuestas para Chile* (págs. 257-288). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mill, J. S. (1996). *Sobre la Libertad*. Madrid: Alianza.
- Mineduc, V. U. (s.f.). *www.convivenciaescolar.cl*. Obtenido de *www.convivenciaescolar.cl*.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998, 2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (Enero 2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (Septiembre 2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (Diciembre 2002). *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Neill, A. (1986). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE. (27 de abril de 2009). *Informe OCDE Educación en Chile*. Recuperado el 8 de febrero de 2010, de Informe OCDE Educación en Chile: *www.universia.tv*
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Olmeda, G. (1991). Juan Federico Herbart. En A. Masota, E. Orbe, & B. Peris, *Filosofía de la Educación Hoy* (págs. 197-213). Madrid: Dykinson.
- Osorio, F. (2009). *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Platón. (1991). *La República*. Madrid: Alianza.
- Platón. (2007). *Protágoras, Gorgias, Menón*. Madrid: Edaf.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., & Jiménez, J. (2009). Formación de profesores para la solución de conflictos. En F. Osorio, *Ejercer la autoridad* (págs. 121-149). Buenos Aires: Noveduc.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Rancière, J. (1988). Los sentidos de la democracia. En R. y. Alvayay, *Democracia y Participación* (págs. 45-65). Santiago de Chile: CERC.
- Raz, J. (1990). Authority and Justification. En J. Raz, *Authority* (págs. 115-141). New York: New York University Press.
- Raz, J. (2003). Autoridad legítima.
- Raz, J. (1990). Introduction. En J. Raz, *Authority* (págs. 1-19). New York: New York University Press.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rojas, S. (2007). El individuo ¿la última frontera? *Coloquio Biopolítica: Vida, Cuerpos y Poder* (págs. 1-7). Santiago: Universidad Arcis.
- Rojas, S. (2007). *El problema de la historia en la filosofía crítica de Kant*. Santiago de Chile: Unversitaria.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Rubio, J. (1996). *Educación Moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Ruiz, A., & Cárcova, C. (1991). Derecho y transición democrática. En E. Marí, A. Ruiz, C. Cárcova, R. Entelman, F. Ost, M. van de Kerchove, y otros, *Materiales para una teoría crítica del derecho* (págs. 313-336). Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Ruíz, C. (1988). Notas sobre teoría de la democracia y proyectos educacionales en Chile. En Alvaray, & Ruíz, *Democracia y Participación* (págs. 263-290). Santiago, Chile: CERC.
- Scheibe, W. (1994). *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmidhäuser, E. (1971). *Vom Sinn der Strafe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tedesco, J., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Nuevos tiempos y nuevos docentes* (págs. 1- 23). Brasilia: BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de Ética*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Mayenne France: UNESCO.

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.

UNICEF. (1989 de noviembre de 1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado el 2 de junio de 2008, de Declaración de los derechos del niño: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm

Wolff, R. P. (1990). The Conflict between Authority and Authonomy. En J. Raz, *Authority* (págs. 20-31). New York: New York University Press.

Wrong, D. H. (1979). *Power: its forms, bases, and uses*. Oxford: Basil Blackwell.

Zamora, G. Z. (2008). Autoridad pedagógica: Un análisis desde las perspectivas de los estudiantes de Enseñanza Media. *Boletín de Investigación Educativa*, pp. 103-122.