

Juan Ansión Alejandro Diez Luis Mujica
editores



Capítulo 10

AUTORIDAD EN ESPACIOS LOCALES

Una mirada desde la antropología



Pontificia Universidad Católica del Perú
FONDO EDITORIAL 2000

Primera edición: octubre de 2000

Autoridad en espacios locales

Carátula: Enrique Ottone

Copyright © 2000 por Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Av. Universitaria, cuadra 18, San Miguel.

Telefax: 460-0872. Teléfonos: 460-2870, 460-2291, anexos 220 y 356.

E-mail: feditor@pucp.edu.pe

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal: 1501052000-3982

Derechos reservados

ISBN: 9972-42-362-X

Impreso en Perú – Printed in Peru

La autoridad en la escuela: acerca de los profesores

Patricia Ames

1. Introducción

Más allá de los contenidos técnicos y los valores que tiene por función transmitir, la escuela constituye un espacio de interacción social en el que cotidianamente se establecen relaciones de autoridad entre los diversos sujetos que intervienen en ella. Estas relaciones de autoridad forman parte de la cultura institucional de la escuela, o más precisamente la *cultura escolar*, pero también reflejan características del contexto social más amplio en que funciona la escuela.

Los sujetos que participan en la institución educativa cumplen diversos roles y ocupan distintas posiciones al interior de ella. Así, tenemos en principio el encuentro entre profesores y alumnos. Sin embargo, entre los mismos profesores —y dependiendo del tamaño y la complejidad de una institución educativa en particular— encontramos todo un sistema de jerarquías que involucra al director, los coordinadores de área o de especialidad, los coordinadores de nivel, los profesores de aula y adicionalmente los auxiliares de disciplina, el personal administrativo y el personal de servicio.

Los padres y madres de los alumnos tienen también una presencia en la institución educativa, ya sea a través de la organización que los agrupa como tales (Asociación de padres de familia) o individualmente. En la medida de que una escuela o colegio en particular forma parte de un sistema educativo más amplio, los supervisores y autoridades de las instancias intermedias del Ministerio de Educación tienen también un grado de participación en las actividades y orientaciones de cada local escolar.

Frente a este poblado escenario, este artículo se centra en la figura del profesor y en las interacciones que establece con sus alum-

nos y alumnas en el espacio del aula, con el fin de describir y analizar la forma en que ejerce su autoridad en este espacio.

Diversos estudios (Friedmann 1997; Muñoz 1992; López, Assael y Neumann 1989) han señalado el rol central del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación que reciben sus alumnos. Vásquez y Broffman (1996), en un estudio sobre la socialización escolar en dos escuelas de España y Francia, señalan que:

[...] en la clase, el maestro representa a la institución, encarna no sólo el conocimiento sino también la ley, el poder: es él quien tiene derecho a iniciar [las interacciones], mantenerlas o detenerlas. (80)

Es decir, en el marco de las relaciones que se establecen en el aula, el maestro constituye la figura central de autoridad. De ahí nuestro interés en observar la forma en que esta se ejerce cotidianamente, puesto que constituirá un referente central en la experiencia de sus alumnos.¹

En este artículo buscamos establecer las bases del poder y la legitimidad del maestro, así como describir el ejercicio cotidiano de su autoridad las redes y relaciones que la sustentan. Al final, consideramos brevemente las posibles resistencias y contrapropuestas a esta imagen de autoridad que pueden existir en la escuela.

La información en la que se basa esta presentación proviene de dos y hasta tres tipos de situaciones escolares en las que hemos realizado un trabajo etnográfico: un colegio secundario en un pueblo joven de Comas (1995) y escuelas rurales de Cuzco (1996/1997) y Cajamarca (1997).² Dentro de lo que son las escuelas rurales, se han

¹ Esto no quiere decir que no existan otras figuras de autoridad en el espacio escolar. Como ya mencionamos, existen diversos actores y jerarquías al interior de la institución educativa que ejercen distintos niveles de autoridad de similar importancia. Las experiencias de autoridad que tienen lugar entre los mismos alumnos y la figura del director son también analizados como parte de esta sección.

² La observación etnográfica en las escuelas de Cuzco y Cajamarca en 1997 se realizó en el marco del proyecto «La exclusión educativa de las niñas del campo:

observado escuelas unidocentes (un solo profesor, que es a la vez director), que cubren hasta tercero o cuarto grado, y escuelas polidocentes multigrado (donde dos o más profesores enseñan a dos o más grados a la vez), que por lo general cubren hasta sexto grado de primaria.

Si bien se trata de situaciones con características muy diversas entre sí, la presencia de algunos elementos comunes en torno al tema que nos ocupa nos motiva a tomar en cuenta estos distintos escenarios, marcando las diferencias existentes ahí donde sea necesario.

2. Las bases del poder y la legitimidad del profesor

Estrechamente asociado a la enseñanza que debe realizar, se asume que el docente posee ciertos conocimientos que debe transmitir a sus alumnos y alumnas, quienes carecen de ellos. A pesar de que las nuevas corrientes pedagógicas plantean que el rol del docente debe ser más bien el de un facilitador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, antes que transmisor de conocimientos, notamos en los centros educativos observados que este elemento sigue siendo fuertemente asumido por los padres, los alumnos y por los propios docentes. Ello nos lleva también a preguntarnos por la idea que docentes, padres y alumnos tienen respecto al conocimiento, como un todo preexistente, objeto de transmisión, antes que de construcción o modificación.

En el caso del colegio secundario, el conocimiento tiene que ver principalmente con los contenidos específicos del curso, aunque también los alumnos reconocen aquellos conocimientos que guardan relación con la condición de adulto del docente.

dimensiones, causas y posibilidades de atención» del Instituto de Estudios Peruanos, auspiciado por la Embajada Real de los Países Bajos y conducido por Carmen Montero.

En el caso de las escuelas rurales, además de los conocimientos escolares, se considera al profesor portador de otros conocimientos vinculados con la vida urbana, la sociedad nacional, el Estado y sus instituciones. En el caso del Cuzco, se agrega el conocimiento del castellano oral y escrito con un valor específico para la población vernáculohablante.

Este tipo de conocimientos está asociado con un segundo elemento que forma parte de las bases de su autoridad, y se refiere a la representación institucional formal. En efecto, el profesor representa a la institución de la que forma parte y, en la medida de que hablamos de escuelas públicas, es también representante del Estado, en tanto funcionario de este.

Esto es especialmente notorio en las zonas rurales, puesto que el profesor usualmente proviene del «mundo de afuera», en contraste con el espacio local de la comunidad. Por ello, se espera de él que actúe como vínculo o puente entre el espacio de la escuela y la comunidad por un lado, y el Estado y la sociedad mayor por el otro. Así, vemos que los padres recurren a él para que los apoye o asesore en gestiones comunales frente a instituciones públicas o privadas e incluso en tareas más simples como la redacción de cartas o documentos formales.

Incluso los profesores de origen campesino que hemos tenido oportunidad de observar recurren a símbolos externos como la vestimenta y el lenguaje para marcar su diferenciación con los padres campesinos, como una manera de mantener este carácter *externo* y de mayor relación con el mundo urbano, con el fin de legitimarse como autoridad dentro de este modelo. En general su apariencia está más próxima al mestizo, lo que nos lleva a considerar que el factor étnico o socioeconómico constituye parte de los elementos en los que se basa su legitimidad. En las zonas urbanas, por otro lado, también vemos en algunos profesores una preocupación en este sentido por su apariencia externa, un mayor cuidado en su arreglo personal que los diferencie (hacia arriba) del estatus socioeconómico de sus alumnos.

Sin embargo, quizás el elemento donde se concentra un mayor esfuerzo es el que tiene que ver con la capacidad de mantener el orden en el espacio a su cargo, especialmente si consideramos que nos hallamos en un contexto de cambios donde el profesor deja de ser el único que «sabe» y el único que puede actuar como intermediario. En efecto, en las áreas urbanas cada vez hay una mayor variedad y acceso a fuentes de información, mientras que en las áreas rurales la creciente movilidad de la población en los últimos años y el incremento de la escolarización han permitido que otros miembros de las comunidades (especialmente dirigentes) puedan actuar como intermediarios entre la comunidad y el exterior.

Todo lo anterior implica que algunas de las bases del poder y la legitimidad del profesor se debilitan, por lo que se deben reforzar otras, en especial su capacidad de imponer «disciplina», es decir, lograr que los alumnos a su cargo actúen dentro de un determinado orden, definido en el marco institucional de la escuela. Tanto padres como alumnos, e incluso otros docentes, cuestionan severamente la autoridad de un profesor que no logra mantener el orden y la disciplina. Cómo debe hacerlo quedará más claro al examinar el ejercicio cotidiano de su autoridad.

Es necesario mencionar brevemente la cuestión generacional. Aunque pueda parecer algo evidente, quisiera resaltar el hecho de que al menos una parte del poder del profesor en el aula deriva de su condición de único adulto entre un grupo de niños y jóvenes, especialmente porque en nuestra sociedad se otorga un mayor poder, prestigio y consideración a los individuos adultos frente a los niños y los más jóvenes, y coloca a estos últimos en una posición subordinada.

Finalmente, debemos referirnos a la cuestión de género. Algunos padres y madres atribuyen mayor autoridad al profesor varón, especialmente en las escuelas rurales; en el colegio urbano, las madres tenían preferencia por las profesoras mujeres durante la primaria, por ser más cariñosas con los niños. En ambos casos se presupone un comportamiento de acuerdo con el género del maestro, en relación con construcciones más amplias sobre las identidades masculi-

nas y femeninas en nuestra sociedad. Aunque no constituye un elemento definitivo, el género del docente puede tener implicancias en la imagen de autoridad que proyecta a los demás actores y constituir por tanto parte de las bases de su poder. Sin embargo, ello varía según el tipo de comunidad en que se encuentre el docente, a otras características personales, como su estatus socioeconómico o pertenencia étnica, y a su efectiva capacidad de mantener disciplina y transmitir los conocimientos que se esperan de él.

Podemos decir entonces que el conocimiento, la representación institucional formal y la capacidad de generar un cierto orden en el espacio a su cargo constituyen el fundamento principal de la legitimidad del docente. Adicionalmente, la diferencia generacional (en la medida de que el profesor es el único adulto frente a un grupo de niños o jóvenes, en el espacio del aula) también puede ser considerada como un elemento ubicado en la base de su poder. Asimismo, los rasgos que lo identifican con determinado estatus socioeconómico o cultural, así como su género, fortalecen o debilitan esta legitimidad de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve.

3. El ejercicio de la autoridad

Hemos dicho que la capacidad del profesor de poner orden y mantener la disciplina es central en tanto sustento de su autoridad. De manera correspondiente, al ejercer esta autoridad notamos que una gran cantidad de tiempo y energía están dirigidos a lograr el silencio y la obediencia entre sus alumnos, puesto que ambos constituyen valores esenciales del orden dentro de la escuela y en esa medida son las pautas de comportamiento exigidas a los alumnos.

Observemos este fragmento de una clase conjunta de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria en una escuela rural:

[Los niños y niñas entran al salón después de la formación]

P: «¡Se paran! Vamos a rezar» [Todos rezan en voz alta el Padre

Nuestro y el Ave María].

P: «¡Tareas! Vamos a revisar tareas [...] Tercero y Cuarto, tareas». [Todos sacan sus cuadernos. La profesora va corrigiendo los cuadernos, cerciorándose de que la tarea esté completa. Cuando termina, indica a los niños que acomoden las carpetas de una fila]

P: «Quinto y Sexto sacan cuaderno de historia [...] Tercero y Cuarto, vamos a hacer un repaso... Naturaleza y comunidad [...] Quinto y Sexto se van a callar».

[Amenaza en quechua con castigar si hay desorden. Inicia el repaso. Pregunta las partes del oído a los de Tercero y Cuarto. Va diciendo a los niños cuáles son mientras las escribe en la pizarra].

P: «¡Juan, te vas a callar! Te voy a castigar, ya sabes» [a un niño de Quinto]

[Repasa con los de 3.º y 4.º las partes del oído. Verónica (4.º) está sentada de lado y mientras la profesora escribe, voltea a conversar con su compañera. La profesora explica en quechua y cuando termina les pide que copien lo que ha escrito en la pizarra.]

P: «Quinto y Sexto, cultura Nazca» [Escribe en la pizarra el título con tiza roja.]

P: «Voy a dictar [...] Tercero y Cuarto [...] silencio [...] Cultura Nazca [...] con rojo [...] Con azul: se desarrolló en Ica [...]».

(oann2)

Esta escena tiene lugar al inicio de la mañana, cuando recién empiezan las clases. En un lapso de ocho minutos, la profesora pide tres veces silencio y amenaza abiertamente con castigar al que no obedezca. Esta profesora tiene a su cargo cuatro grados, a los que enseña en dos bloques (Tercero y Cuarto, por un lado, Quinto y Sexto por el otro). Al tener que atender a dos grupos, la profesora muestra una preocupación constante por mantener el silencio y evitar que un grupo distraiga al otro con el que está trabajando. Por ello también debe cambiar de un grupo a otro para mantenerlos ocupados a ambos.

En este caso, como en la mayor parte de sus clases, la profesora exige repetidamente silencio, esto es, hace explícita la pauta de comportamiento que espera de sus alumnos. En otros casos, los profesos-

res recurren directamente al castigo cuando un alumno, alumna o grupo de alumnos conversan o se distraen.

Así, en la misma escuela, el profesor de Primero y Segundo golpea con un libro a una niña que conversa, indicándole así que se calle. En otra escuela, el profesor de un salón de tres grados, al ver distraído a un niño o niña, le jala las patillas y le indica que atienda. Cuando hay algo más de ruido en el aula, descuelga un látigo pequeño que pende detrás de su escritorio y camina entre las carpetas. Desde el momento que toma el látigo, los niños se callan y permanecen inmóviles. La exigencia es clara para ellos y conocen el castigo, su reacción es instantánea. La amenaza no es solo un gesto: por lo general se cumple y vemos que el profesor más adelante golpea a un par de niños por estar distraídos.

En estos tres casos, advertimos que entre los medios y recursos que despliega el profesor para lograr estos comportamientos de orden, silencio y atención el castigo ocupa un lugar importante.

En la zona rural, de donde provienen estos ejemplos, todavía es frecuente el castigo físico (uso de penca, látigo, correa, golpes suaves o jalar las patillas). Hemos observado que los profesores recurren a él en situaciones de error ante una indicación, distracción, impuntualidad e incumplimiento de tareas. El hecho de que los profesores hayan hecho uso del castigo físico aun delante de un extraño (la observadora) nos indica que continúa plenamente vigente, puesto que de considerarlo negativo lo hubieran ocultado al menos ante la presencia de terceros.

En el caso urbano no se observó el uso de castigos físicos, pero sabemos por referencias aisladas que todavía subsiste en este medio,³ aunque usualmente ha sido derivado como parte de las atribuciones del auxiliar de disciplina. Observamos sí otros tipos de casti-

³ Quizás por el hecho de que el castigo físico ha sido cuestionado y hasta rechazado, y por tanto prohibido en casi todos los colegios urbanos, aquellos que aún recurren a estas prácticas probablemente se cuidarán más de hacerlo frente a observadores externos.

gos usados con los mismos fines y con regular frecuencia, en general sanciones represivas, que revisten diversas formas: expulsión del salón, suspensión, puntos menos en conducta, el rincón, anotación para los padres, barrer el patio, gritos o burlas.

Junto con estas últimas encontramos también con bastante frecuencia, comentarios desvalorizantes frente a los errores de los alumnos, los cuales, lejos de ayudarlos a aprender de sus errores, los descalifican; tanto las mofas como este tipo de comentarios establecen cierta superioridad del profesor en desmedro de la autoestima de sus alumnos (los fragmentos citados más adelante contienen algunos ejemplos).

Retomando el punto del silencio y la obediencia como elementos centrales del orden que el profesor se esfuerza por mantener, notamos que en la medida de que esta es una práctica constante, los alumnos asumen que este es el comportamiento esperado de parte del profesor y ellos mismos señalan situaciones en las que debe intervenir para restaurar el orden o el silencio. De ese modo, es frecuente que algunos niños le indiquen al profesor que otro niño está hablando o realizando alguna actividad fuera de lo que pide el docente, con el fin de que lo corrija.

Incluso, cuando no se trata de su profesor, los niños esperan del adulto a cargo de la clase que imponga silencio o sancione a los que no lo mantienen. Esto se hizo más evidente cuando he tenido que realizar algún trabajo con los niños. A pesar de que no era su profesora y de que no tenían conmigo ninguna experiencia previa de castigo o sanción, en varias ocasiones los niños han actuado como si esperaran esa reacción de mi parte, aunque la actividad no lo requiriera. Así, por ejemplo, en una sesión de clase en la que pedí a los chicos de una sección de primero de secundaria que realizaran dibujos sobre un tema específico, pude notar que cada vez que dirigía la vista a los niños, estos inmediatamente se callaban (si estaban conversando) y trabajaban en su dibujo sin mirar a otro lado, aunque yo no les hubiera hecho ningún comentario ni indicación respecto a mantener el silencio mientras dibujaban.

Del mismo modo, actuando como suplente de una profesora en una sección de tercero, les pedí a los niños que formaran grupos para el trabajo que realizarían durante el año y que escogieran un nombre para su grupo. Una vez reunidos, discutían el nombre que tendrían en cada grupo. Era obvio que no podían hacerlo en silencio; sin embargo, un niño se esforzaba por decir «ishhh!», como pidiendo silencio, hasta que repentinamente se volteó hacia mí algo impaciente y me dijo: «Profesora, dígalas que se callen». ¿Una exigencia de que cumpla con el rol que desempeñaba en ese momento? Le expliqué que si se callaban no podrían decidir el nombre del grupo y que no había necesidad en esta actividad de mantener el silencio. No obstante, incluso en ese caso, parecía esperarse un llamado de parte del profesor a guardar silencio.

Así, aparentemente, los alumnos tienen bastante claro que el profesor, en tanto tal, actúa de una manera específica para mantener un cierto orden, y que de ellos se espera también un determinado comportamiento. Esto no quiere decir que siempre estén dispuestos o preparados para cumplirlo. En el fragmento presentado más arriba, por ejemplo, a pesar de las varias llamadas de atención de la profesora para mantener el silencio e incluso la amenaza de un castigo, vemos a una niña conversando con otra de sus compañeras, incumpliendo de esta manera la indicación y el comportamiento exigido.

La necesidad de mantener el orden se expresa también en otros elementos a través de los cuales el profesor ejercita su autoridad, que entablan relación con el control e iniciativa en las interacciones verbales.

En las aulas rurales, hemos observado que aproximadamente el 80% de las interacciones profesor-alumno son generadas por iniciativa del docente. Las interacciones generadas por los alumnos se refieren principalmente a aclaraciones complementarias sobre las indicaciones del maestro, como en qué cuaderno deben copiar la tarea, con qué color de lapicero deben escribir el título, etc.

Podría pensarse que los niños de la primaria rural son más tímidos para expresarse. Sin embargo, esta situación se produce no por

las características de los alumnos, sino más bien por las reglas de juego en el aula, en la cual el profesor ejerce una especie de monopolio de la palabra, excepto cuando solicita respuestas de sus alumnos.

Así por ejemplo, los niños de primero de secundaria en el colegio urbano manifestaron en las entrevistas cierto temor a expresar sus opiniones porque temían una reacción negativa de parte del profesor («de repente se molesta»), que se burle de ellos o los sancione.

A veces me daría ganas de decirle, pero a veces no porque hay algunos profesores que lo toman así muy [...], como te puedo explicar, o sea que si les decimos algo ellos ahí mismito se amargan y nos gritan. (Medaly)

Algunos niños indicaron que en algún caso era posible si se trataba de un profesor «bueno»; es decir, que estos niños percibían que la posibilidad de expresarse libremente en el aula y frente al profesor estaba restringida a situaciones excepcionales. En general, sentían más bien temor y nerviosismo de hacerlo, lo que provenía de experiencias previas, como a las que hace referencia el fragmento anterior, tanto propias como de sus compañeros. Conforme avanzamos en los grados de secundaria los alumnos incrementan su participación en las interacciones verbales con el profesor, no por una mayor permisividad del mismo, sino como parte de otra estrategia de relación de los alumnos con el profesor.

Otro elemento por señalar respecto al orden interno y el ejercicio de la autoridad para mantenerlo es el relativo al origen de las normas. Como puede deducirse de lo hasta aquí visto y como resulta evidente (no necesariamente *natural*) para casi todos, las normas son fijadas usualmente por el docente, dentro del marco de la institución, que las respalda y las exige. Los alumnos y alumnas usualmente están excluidos de este proceso; no hemos observado ningún caso en el que participen de la elaboración o discusión de las normas que rigen cotidianamente en su espacio.

En la primera observación que hicimos del aula de la profesora con cuatro grados de la que ya hemos hablado, un numeroso grupo de alumnos no había realizado la tarea y se produjo la escena siguiente:

[La profesora se desplaza entre las carpetas revisando los cuadernos de 3.º/4.º]

P: «Esto está mal, tienes que leer Gumercindo» [eso lo dice en voz alta, dirigiéndose al primer niño al que revisa. Continúa revisando y poniendo checks en los cuadernos. A los que no hicieron la tarea los manda a pararse adelante. Luego revisa los cuadernos de Quinto y Sexto]

P: «A ver, me sacan la tarea» [a los de Quinto y Sexto] «Ahí se quedan ustedes» [indica a los que están parados adelante].

P: «Anda adelante [a un niño de Sexto]... esto está mal» [a otro niño]. [Termina de revisar en silencio y agrupa a todos los niños que mandó adelante].

P: «A ver, ¿qué castigo les vamos a dar?».

Juan: «Bajarles los pantalones».

P: «¿Para qué?».

Juan: «Para sobarles».

P: «No, otra cosa, un castigo de ustedes».

Ao: «Cien ranas cada uno».

P: «Ya, en el recreo, 100 cada uno, no salen al recreo».

[Los niños y niñas vuelven a sus sitios. Nota: el castigo se hace efectivo a la hora del recreo].

En esta escena es claro que la profesora intenta mostrar la participación de sus alumnos en la elección de sanciones frente al incumplimiento de las tareas. Pero las normas ya están fijadas: el que no hace la tarea recibe un castigo, de modo que los alumnos no participen propiamente de la elaboración de las normas, solo en la elección de sanciones.

Es probable que la participación de los niños en la elección de sanciones no sea muy frecuente y se deba más bien a la presencia de los observadores externos que ese día por primera vez entraban al aula. El hecho de que los niños pidan de inmediato un castigo físico

(«que los soben», esto es, que les den correazos) y que la profesora se apresure en corregirlos («no [...] un castigo de ustedes») muestra que no es una práctica constante esta de elegir castigos para los compañeros. Usualmente los determina el maestro, pues incluso la frase de la misma profesora implica que el golpear como castigo es atributo del (de la) profesor (a) en tanto autoridad. Es decir, que en tanto autoridad, el profesor o profesora goza del monopolio de la violencia legítima. Cuando existen peleas entre los alumnos en el marco de la clase, estas son usualmente sancionadas por el docente.

También llama la atención que lo primero que pidan los niños para sus compañeros que no hicieron la tarea sean golpes. ¿Es que ellos ya los recibieron?, ¿es que es el único castigo que se imaginan, el que más frecuentemente reciben?

Este ejemplo nos permite abordar también el punto de cómo se afrontan y resuelven los conflictos en el aula. En este caso, el incumplimiento de la tarea (que implica un conflicto en la medida en que no se acatan las normas) es castigado de inmediato. No se explicita si los niños deben hacer la tarea después de ese castigo. Al día siguiente la profesora tampoco revisa en particular los cuadernos de esos niños. Ha dejado otra tarea y se dedica a revisar esta última (al parecer todos la hicieron, porque nadie fue castigado).

En general, en pocos casos se dialoga con los participantes del conflicto para determinar el problema y la solución. Una llamada de atención, un castigo o incluso la indiferencia cuando el problema no afecta directamente al profesor son las respuestas más usuales a los conflictos. Puede notarse esta actitud de indiferencia en el siguiente fragmento, que tiene lugar en un aula de primer grado:

[Al ingresar al aula después de la formación, el observador encuentra a Elton llorando y sangrando por la nariz. Como el profesor aún no llegaba al salón, el observador envía al niño a lavarse con ayuda de un compañero. Cuando llega el profesor unos minutos después, se produce este diálogo:]

Winston: [señalando a Elton] «Profesor, el Santiago y el Raúl le han pegao».

P: «¿Sí? ¿con qué? ¿con goma?».

Winston: «No, estaban los tres sentados y le pegaron, le han sacado sangre de la nariz».

Profesor: «Ay, qué pena, cuidado le salgan las tripas por ahí y se muera».

[No hace más comentarios y empieza a pasar lista antes de iniciar la clase].

Con la actitud que asume, el profesor transmite el poco interés que le suscita este conflicto en particular, los alumnos involucrados y sus problemas. Siendo el encargado de mantener el orden (rol que asume y que sus alumnos esperan que cumpla, como hemos visto), en los casos en que los conflictos no lo afectan deja sin solución el problema; más aun, avala la actitud violenta de los agresores y se burla de los daños sufridos por el agredido. Su gesto, lejos de ayudar a mejorar las relaciones entre los alumnos, implica permisividad para este tipo de comportamientos y ningún apoyo al agredido, quien —vale la pena resaltarlo— es un niño de seis años que experimenta su primer contacto con el mundo escolar. Este es quizás un caso extremo, pero refleja muy bien los múltiples mensajes que se derivan de una actitud de indiferencia frente a los conflictos entre los alumnos.

Los elementos descritos muestran el modelo que guía al profesor en el ejercicio de su autoridad. Muestran también cómo este modelo es esperado por sus alumnos, y en última instancia por los padres y otros actores en el espacio escolar (otros docentes, director, etc.). En efecto, en varias conversaciones con algunos profesores capacitados en el nuevo programa de articulación, que enfatiza la importancia del buen trato a los niños y la erradicación del castigo, ellos han expresado la dificultad que tienen para cambiar de estrategia disciplinaria. Señalaron que en ocasiones los mismos padres exigían que se castigue a los niños para que aprendan y se porten bien.

En el mismo sentido, hemos notado que cuando los profesores buscan modos alternativos de ejercer su autoridad, acercándose más a los alumnos y prescindiendo de la marcada verticalidad que hemos

descrito, enfrentan una serie de críticas y actitudes negativas de parte de otros miembros de la institución, las cuales muchas veces los desaniman de continuar en esta búsqueda.

Los rasgos marcadamente verticales que hemos observado no siempre son aceptados de modo uniforme. Antes de ver las distintas respuestas que se crean alrededor de este modelo, abordamos brevemente las relaciones y redes sobre las que se sustenta la autoridad del maestro.

4. Relaciones y redes que sustentan la autoridad

Las principales relaciones que sustentan la autoridad del docente se encuentran en la estructura institucional de la cual forma parte y de la que es el representante en el aula. En tanto la institución educativa propone un marco de acción al docente, el ejercicio de su autoridad se inscribe en él. Al interior de la institución se recurre a una variedad de lazos con otros docentes y personal directivo, en los colegios más grandes, y a relaciones con el personal administrativo de las instancias superiores, en los más pequeños.

Las relaciones que el docente establece con los padres también le dan sustento a su autoridad, en la medida de que los padres avalan su actuación, y la limitan cuando dicha actuación escapa a lo esperado por ellos. En efecto, los padres evalúan el comportamiento del docente en relación con sus expectativas de lo que debe hacer, que tienen que ver con el orden al interior de la escuela, el efectivo aprendizaje de sus niños y una cierta comunicación con los padres que varía de acuerdo con los contextos estudiados. Así, en el contexto urbano, la comunicación esperada tiene que ver con el desempeño de los alumnos y alumnas, mientras que en el campo se espera una relación comunicativa más allá de lo propiamente académico, que involucra las gestiones y actividades de la comunidad en relación con la escuela y cierto apoyo para las gestiones comunales en general. Asimismo, los padres esperan del docente un comportamiento

personal específico, lo cual implica el cumplimiento de sus obligaciones escolares (asistencia) y un modelo de conducta en que se evite ofrecer malos ejemplos como, por ejemplo, beber licor durante la jornada escolar.

Para ilustrar el funcionamiento de estas redes y relaciones, podemos recurrir a algunos ejemplos observados en distintas escuelas. Como ya mencionamos, los padres avalan la autoridad del profesor en tanto se enmarque en sus expectativas. Así, uno de los compañeros de Elton, del salón de primer grado, fue castigado por el profesor una mañana y se escapó de la escuela para regresar a su casa. Su madre lo envió de vuelta, avalando de esta forma el comportamiento del profesor (sin embargo, el niño no regresó a la escuela, se quedó en las inmediaciones de la iglesia, dado que no podía volver a su casa).

En otras ocasiones, los padres asumen una posición más crítica frente al profesor. Una de las razones suele ser la frecuente inasistencia de los docentes. Hemos sabido por ejemplo, a través de algún profesor molesto, que los dirigentes de la Apafa o de la comunidad habían concurrido a la USE a quejarse por su inasistencia (sobre la cuál no avisó ni dio explicaciones) y que había sido objeto de una llamada de atención o el descuento de un día de trabajo. Ello nos muestra una actitud más activa de los padres de familia para reclamar por sus derechos (y una mayor conciencia de los mismos). También muestra un cambio en las relaciones del profesor y los padres, en las cuales este puede ser sujeto a más control por parte de ellos.

Sin embargo, esta situación no siempre es posible, pues depende también de las redes institucionales del docente. Así, los padres de familia de una escuela distrital se organizaron para presentar una queja ante la USE respectiva acerca de un profesor ampliamente conocido por su maltrato a padres y alumnos, sus inasistencias y su costumbre de beber en horas de clase. No obstante, el recurso no prosperó, pues el docente era pariente de uno de los funcionarios directivos de esa unidad.

Por último, en la medida de que el profesor utilice sus propias redes y relaciones con instituciones públicas (del sector Educación

u otros, como FONCODES, PRONAA, etc.) o privadas (ONGs) y actúe como mediador para conseguir beneficios para la escuela, su posición al interior de la comunidad o el barrio se verá reforzada.

5. La imagen de la autoridad y la reacción de los alumnos

Hasta aquí podemos señalar como rasgos distintivos de la imagen de la autoridad del docente una verticalidad en las relaciones profesor-alumno que evidencian una estructura asimétrica de poder, en la cuál el profesor tiene la potestad de imponer un orden determinado, respaldado por la institución, mientras que los alumnos se encuentran en una posición subordinada frente al docente y a la institución.

Estas características pueden extenderse en ocasiones a la relación con los padres, en la medida de que el profesor haga uso de su autoridad de manera impositiva y jerárquica. Sin embargo, aunque la relación suele ser tensa, hay mayor lugar a la negociación según el poder y grado de participación que los padres se sientan con derecho (y posibilidad) de ejercer.

Los elementos simbólicos en la apariencia y conducta del docente, que buscan marcar distancia y diferencia con padres y alumnos, ya sean de tipo étnicoculturales o socioeconómicos, muestran que ambos elementos constituyen parte de su imagen como autoridad.

La descripción del ejercicio cotidiano de la autoridad del profesor(a) permite ver que los alumnos y alumnas tienen muy claro el rol del docente, el tipo de autoridad que ejerce e incluso que este comportamiento se convierte en el esperado de todo docente o adulto en clase.

Sin embargo, los alumnos y alumnas no actúan siempre de acuerdo con el guion que les propone el maestro. Nos preguntamos entonces hasta qué punto los alumnos reciben pasivamente la imagen de autoridad propuesta por el docente, en qué medida la aceptan o la rechazan. Dado que nuestra mirada se centra más en la figura del docente, otros artículos en esta misma sección pueden ilustrar más

respecto a estas interrogantes. Sin embargo, quisiera adelantar algunas reflexiones sobre la base de uno de los pocos estudios sobre la cultura escolar de jóvenes de secundaria en Lima. En el trabajo de Calligos (1995) se observa que los estudiantes construyen un modelo de liderazgo entre ellos basado en las siguientes características y habilidades:

- fuerza física
- género (masculino)
- audacia para romper con las reglas establecidas por el profesor
- astucia para escapar del castigo que ello implica
- rasgos étnicos mestizos (ni muy blanco, ni muy andino)
- elementos socioeconómicos medios (ni muy «misio», ni muy «pituco»)
- escasa tolerancia a las diferencias en relación con este modelo

Así, los estudiantes construyen una imagen alternativa de poder y autoridad entre ellos mismos que va en contra de los propósitos del profesor e incluso de la escuela misma (en la medida de que se rompen las reglas que ambos buscan mantener y se excluyen del modelo los logros propiamente académicos que la institución busca proponer como positivos). En este sentido, se cuestionan los valores que la institución propone como los más relevantes.

Sin embargo, al mismo tiempo, los alumnos siguen reconociendo la autoridad del docente si este ajusta su actuación al modelo previamente descrito. En cierto modo, esperan este comportamiento aunque sus acciones intenten contravenirlo.

Por otro lado, es frecuente entre los alumnos y alumnas un pedido por una relación más amistosa y cercana con sus profesores y profesoras; con todo, cuando esta se produce, hay cierta confusión y ambivalencia tanto en alumnos como en profesores. Los docentes se preocupan porque esta vinculación más estrecha les haga perder su autoridad frente a los alumnos, mientras que los pupilos llegan a pensar que un profesor no se hace respetar si no mantiene algo de

verticalidad en su relación con ellos (pues a ese modelo se han acostumbrado).

Esto relativiza hasta qué punto la imagen de liderazgo construida por los jóvenes cuestiona realmente la autoridad del profesor tal y como se ejerce. Si observamos por ejemplo los elementos que constituyen esta imagen, vemos que hay algunos que se alejan de lo propuesto por la actuación del docente y otros que la ratifican.

Así, es clara la resistencia al orden que plantea el docente en la medida en que es muy valorado el romper las normas y escapar al castigo. Asimismo, las características étnicas y socioeconómicas que los estudiantes de este colegio de un sector urbano-marginal aprecian entre ellos se acercan más a un término medio, mientras que entre los profesores hay una preocupación por ligar su apariencia externa al extremo más prestigioso en su contexto.

Sin embargo, los elementos verticales, jerárquicos e impositivos de la autoridad del docente no son cuestionados en la medida de que estos mismos rasgos estructuran el modelo de prestigio y liderazgo entre los estudiantes, reproduciendo así de manera activa una determinada forma de pensar y ejercer la autoridad.

En las escuelas rurales, si bien se trata de niños y niñas más pequeños y sujetos a una mayor posibilidad de recibir castigos físicos, también observamos un sinnúmero de pequeñas transgresiones que se realizan frecuentemente en el aula, aunque evitando la confrontación directa. Adicionalmente, la inasistencia frecuente y la deserción, que alcanzan niveles más altos en las escuelas rurales pueden ser interpretadas como una manera de rechazar este modelo, como también lo señala Luykxs (1997) en un estudio sobre escuelas rurales bolivianas.

6. Comentarios finales

En este ejercicio descriptivo de la autoridad del docente en el espacio escolar hemos querido presentar los rasgos que estructuran un

modelo de autoridad caracterizado por la verticalidad, la jerarquización y la imposición, el escaso recurso al diálogo para resolver los conflictos y más bien la sanción o la indiferencia ante estos.

Ello no quiere decir que todos los docentes procedan de la misma manera en su relación con los alumnos y alumnas, pero sí remarca la existencia de un conjunto de exigencias institucionales y sociales a las que están sujetos y en las que se enmarca su actividad cotidiana.

De otro lado, los rasgos descritos nos permiten establecer comparaciones y distinguir similitudes y diferencias con otras figuras de autoridad en la sociedad, propósito central de este volumen. Si las diferencias nos hablan de las características específicas que asume la autoridad en el espacio escolar, las semejanzas nos permiten reconocer a la escuela como un espacio social en el que se reflejan tensiones, imágenes y modelos de acción recurrentes en el contexto social al que pertenece.

En la medida de que el ejercicio de la autoridad en la escuela no está desligado de los valores y significados que circulan en la sociedad de la cual forma parte, gran parte de estos valores y significados se reproduce de modo activo en las aulas. Al mismo tiempo, la tensión y la resistencia frente a ellos también se experimentan en el espacio escolar y nos evidencian los cuestionamientos y alternativas que se pueden producir en él. En consecuencia, los cambios y las continuidades en las relaciones con la autoridad están estrechamente ligados a las características de un contexto institucional particular y a aquellas del contexto social más amplio (local, regional, nacional). Considerar ambas dimensiones aparece así como una exigencia necesaria en el esfuerzo por comprender mejor las relaciones de autoridad y poder en nuestra sociedad.