

CULTURA DE LO PÚBLICO, CULTURA DE LO PRIVADO, Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA AUTORIDAD EN ESCUELAS SECUNDARIAS MARPLATENSES

EJE 1.2. LÍMITES, NORMAS Y CONTENCIÓN: LAS NUEVAS GENERACIONES Y LA AUTORIDAD DEL DOCENTE

Juan Martín Molinari, Gabriela Molina, Juan Pablo López Bayerque, Viviana Rodríguez,
Agustina Corva

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Fasta

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

molinari@ufasta.edu.ar - 0223 155 999 573

RESUMEN

El propósito de este estudio, que forma parte de una investigación todavía en curso, es analizar las representaciones sociales de la autoridad en dos grupos de estudiantes, pertenecientes a una escuela de gestión pública y a una escuela de gestión privada. Las representaciones sociales son definidas como formas de conocimiento pre-científico que se ubican entre lo individual y lo social, que permiten a los sujetos explicarse la realidad y actuar dentro de ella. Se vinculan las representaciones a la ideología, y se presenta el campo educativo como espacio condicionado por distintas visiones ideológicas, que se expresan en culturas institucionales de lo público y lo privado. Se conjetura que estas perspectivas condicionan el modo en que los actores escolares se representan la autoridad en el aula. Se diseñó un muestreo no probabilístico por cuotas, a partir del cual se seleccionaron por accesibilidad dos escuelas (una de gestión pública y otra de gestión privada), y posteriormente dos cursos de cuarto año de la secundaria. En uno de ellos -gestión pública- se encuestaron 32 casos (21 mujeres y 11 varones) y en el otro -gestión privada- 32 casos (23 mujeres y 9 varones). En ambos cursos se aplicó una tarjeta de asociación de palabras con la palabra inductora ("autoridad"). Los datos se procesaron de acuerdo a la teoría del núcleo central. El corpus de asociaciones se sometió a un análisis estadístico básico, en el que se calculan la cantidad, la distribución y la media de las menciones; el componente cualitativo focaliza en el análisis semántico de los términos y sus conexiones. Los resultados muestran diferencias consistentes en el modo de representarse la autoridad por parte de ambos grupos. Se discuten los resultados desde perspectivas conceptuales y metodológicas.

INTRODUCCIÓN

La teoría de las representaciones sociales, propuesta por Serge Moscovici en la década del 60, constituye un intento por explorar los procesos psicosociales desde una

perspectiva que trascienda el enfoque individualista de la cognición social y las actitudes originado en la academia norteamericana (Pettracci & Kornblit, 2007). En efecto: Moscovici postula que la representación social es una forma de conocimiento (pero un conocimiento de "sentido común" [Moscovici & Hewstone, 1986], al que podríamos llamar pre – científico) que se coloca "entre lo psicológico y lo social" (Mora, 2002). Este doble carácter -psicológico y social- referencia el proceso a través del cual se construye un pensamiento, que es "individual" porque habita en las mentes de los sujetos, pero que también es "social" porque depende de procesos de interacción e influencia. Las personas se representan cosas, se interesan o "focalizan" en ellas (Moscovici, 1979) porque participan en debates sobre temas de interés público o vivencian acontecimientos que consideran significativos. Están abiertas a las novedades de su mundo social, necesitan atribuirles significado y explicárselas a través de teorías "implícitas" (Moscovici & Hewstone, 1986) que les ayuden a transformar lo que no es familiar en familiar (Pereira de Sá, 1993). Construyen sus representaciones a través de la recepción de información y el diálogo, en un contexto en el que la cultura, los medios de comunicación y la adscripción a un grupo social juegan un importante papel. Y a través de esas representaciones pueden aprehender su realidad, expresarla en el discurso, y establecer un código "para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal" (Farr, 1983). Pero las representaciones también son vectoriales o dinámicas, porque además de expresar una categorización de la realidad social también dan forma a comportamientos: constituyen una "orientación práctica", "organizan las conductas y las comunicaciones sociales", "tienen un carácter constructivo, autónomo y creativo", "sirven para actuar sobre el mundo y sobre los otros" (Jodelet, 1986; 1991). Las personas construyen representaciones, se influyen mutuamente a través de ellas -por ejemplo, en procesos de opinión pública-, y su manera de comportarse se apoya, en gran parte, en esas representaciones e influencias. En síntesis: las representaciones sociales son un tipo de conocimiento producido por los sujetos a través de la interacción social, cuya función es establecer categorías explicativas de la realidad y orientar los comportamientos referidos a esa realidad.

El paradigma de las representaciones sociales ha sido aplicado para investigar problemas en diferentes ámbitos (educación, trabajo, vida cotidiana, salud, política, etcétera), y en su "edad de oro" dio origen a una tradición que abonó el campo de los estudios sociales a lo largo de cincuenta años (Rouquette, 2010), período en que el criticismo tampoco ha estado ausente (Ibáñez Gracia, 1996). Desde el punto de vista metodológico, el enfoque de las representaciones demostró una gran plasticidad, que algunos autores han identificado con un cierto carácter pluralista en cuanto a métodos y técnicas (Pettracci & Kornblit, 2007). De este modo, tanto el paradigma cualitativo como el paradigma cuantitativo (Reichardt & Cook,

1982) han constituido el marco de una amplia variedad de diseños metodológicos sobre representaciones sociales. Esta versatilidad se ajusta significativamente a los requerimientos investigativos de un campo tan complejo como el de la educación. En efecto, Jodelet sostiene que el campo de la educación aparece, en este sentido, como uno de los más fecundos, porque es un espacio privilegiado para enfocar los vínculos dialécticos que se establecen entre sus diferentes niveles (Jodelet, 2011). La misma complejidad de este campo requiere de la pluralidad metodológica mencionada, y de esfuerzos orientados a articular o "triangular" las miradas que posibilitan las diferentes técnicas de recolección de datos.

En este sentido, hay que destacar las aproximaciones que de un tiempo a esta parte se han dedicado –aunque por fuera del enfoque de las representaciones- a las relaciones interpersonales al interior de la institución educativa. Los aspectos problemáticos de estas relaciones, que implican a estudiantes, docentes y directivos, han despertado atención, en especial cuando el interés de los investigadores focaliza en el tema de los conflictos en el aula. Así, ha surgido una fecunda línea de trabajo sobre la violencia en las escuelas (y sus diferentes implicancias, como el tema del disciplinamiento, las formas "cyber" de la violencia, las bandas juveniles o la fragmentación del espacio institucional escolar), con aportes psicológicos, sociológicos y antropológicos, procurando algunos de ellos encarar la cuestión desde la perspectiva del actor, el análisis discursivo, el relato etnográfico, o el paradigma interpretativo (Duschatzki & Corea, 2002; Gvirtz, 2000; Kessler, 2002; Milstein & Mendes, 1999; Míguez, 2008; Noel, 2009)

Con todo, el problema de la violencia en las escuelas trae a colación el tema de la autoridad. Frente a las dinámicas de descontrol, agresión, indisciplina y cuestionamientos al orden escolar instituido, aparece la pregunta por el grado en que los mecanismos que regulan el comportamiento de los actores escolares han estado presentes, o han funcionado eficazmente. La violencia interpela, pues, a la autoridad; devela su falta o su falla; la invoca, a veces, como supuesta solución. Este escenario, caracterizado por lo que Sánchez -parafraseando a Sigmund Freud- denomina "malestar en la escuela" (Sánchez, 2006), motiva a preguntarse nuevamente por la naturaleza de la autoridad en la institución educativa. Los intentos de respuesta han transitado por diferentes carriles, que remiten a diferentes disciplinas y horizontes conceptuales. Hay quienes han proyectado una mirada histórica sobre la noción, desbrozando la genealogía de las prácticas y los discursos de la autoridad (Dussel, 2012; Gallo, 2006, 2007; 2011); otros, orientan sus esfuerzos hermenéuticos a deconstruir la idea de autoridad, presentándola como una construcción relativa que surge en el contexto de las relaciones entre actores, entendidas ora como negociación, ora como lucha de poder (Batallán, 2003; Hernández, 2012; Noel, 2008, 2009); otros más tienden a ver a la autoridad como una función en decadencia, y, por ende, destacan la necesidad de buscar

nuevos modos de ejercerla (Aleu, 2008, Tallone, 2011); y todavía hay aportes que procuran recuperar la autoridad y revalorarla como el requisito de asimetría necesaria para que tengan lugar los procesos formativos (Espot, 2009; Espot & Nubiola, 2007; Isaacs, 1995; Jaim Etcheverry, 1999).

Pero más arriba hemos argumentado, con Denise Jodelet, a favor de la particular adecuación del enfoque de las representaciones a la complejidad del ámbito educativo. Es razonable conjeturar que esta adecuación valdría también para explorar diferentes aspectos de los vínculos de autoridad en la escuela. ¿Refleja el estado del arte la presencia de aportes académicos sobre este tema? ¿Pueden hallarse investigaciones en las que el espacio educativo se haya asumido como un "espacio privilegiado" (Jodelet, 2011) para el estudio de las relaciones de autoridad? Hay que señalar que, dentro de este panorama, el estudio de las representaciones sociales de la autoridad en la escuela es, todavía, incipiente. Resulta, por ello, de importancia comenzar a explorar aquellas cuestiones relacionadas con lo que algunos referentes denominan "crisis" del sentido de autoridad (Durán Vazquez, 2010; Dussel, 2012; Gallo, 2011; Giacobbe & Merino, 2015). Se trata, aquí, de fundamentar una propuesta conceptual que se plantee como propósito aproximarse a un conjunto de interrogantes. Entre otros: ¿Cómo ven la autoridad los estudiantes y docentes, qué entienden por autoridad, cuáles son sus aspectos o rasgos centrales? ¿Cómo es la "teoría del sentido común" acerca del ejercicio de la autoridad y su significado en la escuela? ¿Cómo es este conocimiento sobre la autoridad que se sitúa "entre lo psicológico y lo social"? ¿Cómo esas representaciones sobre la autoridad permiten a los actores escolares "nombrar y clasificar los eventos cotidianos de la institución? ¿Cómo las representaciones sociales de la autoridad "orientan prácticamente" las actitudes y conductas de los miembros de la escuela? Así, la revisión del estado del arte muestra, dentro del amplio espectro de problemas, el tratamiento de algunos pocos temas puntuales. Buriano, por ejemplo, aborda las relaciones que existen entre interculturalidad y representaciones sociales de la autoridad en el aula, reconstruyendo las relaciones interculturales y explorando la formación y trayectorias de alumnos y docentes (Buriano, 2012). Santana, por su parte, realiza una aproximación basada en el análisis del discurso docente, y concluye resaltando el carácter construido e interaccional de las representaciones sociales de la autoridad escolar (Santana, 2015). Otros trabajos incursionan en la "opinión" o "visión" de la autoridad por parte del alumno en el aula (por ejemplo, Giacobbe & Merino, 2015; Muné, 2012), pero esta percepción no está encuadrada conceptualmente desde la especificidad del paradigma de las representaciones. Más allá del valor y el aporte concreto de estos trabajos, la escasa bibliografía que puede hallarse sobre el análisis de las representaciones sociales de la autoridad en el aula expresa que el campo de estudio está, al día de hoy, vacante. Esta ponencia pretende realizar un aporte novedoso,

cuya originalidad radica en explorar diferencias entre las representaciones de la autoridad en una escuela pública y una escuela privada. Estas son, en efecto, las preguntas que motivan este estudio: ¿existen diferencias en la manera en que se representan la autoridad los adolescentes que asisten a la escuela pública y los adolescentes que asisten a la escuela privada? Si esas diferencias existen, ¿cuál o cuáles podrían ser los motivos?

Se ve con claridad que estas preguntas poseen un trasfondo de cuestiones conceptuales y metodológicas que hay que despejar. En primer lugar, es necesario aclarar el sentido de la hipótesis que subyace a la primera pregunta –que es, naturalmente, que estas diferencias existirían. Porque las representaciones son, como se dijo, un conocimiento que se constituye a partir de las experiencias individuales, pero también a través de "modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social", lo cual les da el carácter de "conocimiento socialmente elaborado y compartido" (Jodelet, 1986). Las representaciones sociales de la autoridad habitan en la mente de los miembros de la institución escolar, pero porque se han formado en el entorno institucional, que a su vez participa de una cultura: ellas están ligadas a "inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones" (Doise, citado en Díaz, 1998). Un estudiante o un docente pueden, en tanto individuos, pensar que la autoridad debe ser ejercida de modo democrático y participativo, y este componente representacional se explica por –y tiene sentido dentro de– un determinado contexto institucional (que opera como "inserción específica") que a su vez remite a un orden normativo y valorativo (el "conjunto de relaciones sociales que organizan procesos simbólicos"). Denise Jodelet argumenta que la organización del sistema educativo refleja ideologías que fijan sus funciones; dentro de la escuela, el docente y el estudiante están inscriptos en un espacio que los supera, porque "entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje" (Jodelet, 2011) que trascienden la inmediatez del aula. Apoyándose en Durkheim (2002), la discípula de Moscovici insiste en resaltar la importancia de la dimensión cultural –en términos funcionalistas, el "macro-nivel" (Coleman, 1990)-, porque es en ella que podemos hallar el contexto que informa y da significado a la manera en la que comprendemos y explicamos la educación: ésta se encuentra fundada "sobre valores y concepciones que definen los esquemas dominantes" (Jodelet, 2011) en los diferentes momentos históricos. Ahora bien: es razonable suponer que estos valores, ideologías y concepciones que marcan la capacidad de los sujetos para producir, a través de la interacción, un saber de sentido común acerca de la autoridad en la escuela, podrían diferenciarse en dos espacios delimitados con claridad: el espacio de la educación pública y el espacio de la educación privada. Cada uno de estos espacios responde, y no podría ser de otro modo, a los mandatos que la sociedad ha dictado a la escuela –cuya formulación

explícita (enseñar, formar para el trabajo, democratizar...) posibilita que pueda ponderarse si se trata o no de una "buena escuela" (Dussel & Southwell, 2005). Pero las instituciones responden a los mandatos obedeciendo a una lógica que les es propia y distintiva: la lógica del Estado, o la lógica del mercado. No ahondaremos aquí -no es nuestro propósito- en las conflictivas vicisitudes históricas que jalonaron la constitución de nuestro sistema educativo. No haremos, tampoco, una referencia al contenido funcional de la variable "tipo de gestión", que pudiera remitirla a los aspectos meramente burocráticos o administrativos de la gestión. Antes bien, nos referiremos aquí a la cultura propia de las organizaciones públicas y privadas, que se sustenta y expresa de manera cotidiana en las manifestaciones del "imaginario institucional" (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1995): pensar, por ejemplo, que en las escuelas privadas hay más disciplina y la calidad de la enseñanza es mayor (el "eficientismo", la "competición meritocrática" [Brunet & Pizzi, 2011]), y que en las escuelas públicas prevalece la indisciplina y los chicos aprenden menos. Habrá quien argumente acerca de la solidez de estos imaginarios, pero lo cierto es que las personas toman decisiones guiándose por ellos: es, podemos conjeturar, una de las causas de la migración de estudiantes de escuelas del sector público al sector privado, que ha tenido como consecuencia un aumento de la segregación escolar y la desigualdad de ingresos (Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, 2011; Ocampo & Foronda, 2008). Así, la dimensión de la ideología -los valores, los supuestos explícitos e implícitos, el problema de la articulación de medios y fines- atraviesa la cuestión de las diferencias entre los dos tipos de gestión educativa. Sin pretender agotar un profundo -y a veces ríspido- debate todavía vigente, a los propósitos de este trabajo asumiremos que los valores centrales de la educación pública apuntan al cumplimiento del derecho a la educación, el logro de la equidad, la inclusión social y la participación democrática; y los de la educación privada se orientan principalmente al logro de una formación que habilite a la obtención de credenciales de acuerdo a parámetros del mercado laboral, con criterios de eficiencia en la asignación de recursos y de cumplimiento de pautas organizacionales. Ello se plasma en culturas institucionales claramente diferenciadas. Sinteticemos, ahora, la explicación de nuestra hipótesis de trabajo. El sistema educativo contempla la posibilidad de existencia de instituciones de gestión pública y de gestión privada; el carácter de "privado" y "público" en la educación remite a entramados ideológicos delimitados con claridad, por lo cual cabría esperar culturas institucionales diferentes; dentro de ellas sería esperable hallar representaciones sociales de la autoridad también diferentes.

En segundo lugar, debemos aclarar el horizonte metodológico desde el cual se articulará esta ponencia. La "teoría del núcleo central", perspectiva de raigambre cognitivista que integra el denominado enfoque estructural de las representaciones sociales (Araya Umaña, 2002), plantea que en toda representación social hay elementos de diferente

naturaleza: existe un núcleo central (integrado por elementos cognitivos fijos y estables, responsables de la estabilidad de la representación) y un sistema periférico (compuesto por elementos secundarios de la representación, que explican la variación en función de su flexibilidad, movilidad y diferencias entre sujetos). El núcleo central de una representación es –utilizando un lenguaje lakatosiano- su "núcleo duro": innegociable, resiste al cambio, y le brinda coherencia y significación global. El sistema periférico de una representación está constituido por elementos coyunturales organizados jerárquicamente, a mayor o menor distancia del núcleo central, y –de nuevo como en Lakatos (1989)- configura su "cinturón protector". Nos proponemos aquí explorar las representaciones sociales de la autoridad desde la perspectiva de la teoría del núcleo central, lo cual implica aproximarse a ellas teniendo en cuenta la posibilidad de discriminar su núcleo central de cogniciones y su sistema periférico (considerando, como hipótesis, que las diferencias aparecerán en el primer componente y no en el segundo). ¿Cómo se lleva a cabo esta tarea? Una de las herramientas técnicas que se adapta a este propósito es la asociación libre de palabras (Abric, 1994; Petracci & Kornblit, 2007): se le presenta al sujeto un término inductor y se le pide que produzca asociaciones a partir de él. La técnica está diseñada para ser aplicada en formato de entrevista individual, e incluye etapas posteriores de indagación en las que el entrevistador interroga acerca del significado subjetivo de las asociaciones producidas. Con los resultados se realizan diferentes análisis, orientados a elaborar sistemas de categorías, agrupamientos lexicales y clusters semánticos que permiten distinguir elementos centrales y periféricos. En nuestro caso, hemos optado por la administración colectiva (en el salón de clases) de una tarjeta de asociación, en la cual puede leerse la palabra "autoridad" escrita en mayúsculas, seguida de un grupo de renglones ordenados. La consigna solicita de los estudiantes que produzcan asociaciones en relación con la palabra inductora. Ciertamente, la administración colectiva impide al investigador el juego de preguntas y repreguntas acerca del sentido de las palabras asociadas. Sin embargo, la decisión metodológica de realizar una encuesta resarce ampliamente -pensamos- la pérdida de la posibilidad de indagar el universo de significaciones subjetivas. En efecto: brinda al investigador la posibilidad de explorar un acervo lexical mucho mayor, comparar de acuerdo a la frecuencia, rango y nivel de importancia de las palabras asociadas, y analizar todo esto en función de conjuntos poblacionales definidos en función de la asistencia a escuelas discriminadas por tipo de gestión.

DESARROLLO

El presente es un estudio que forma parte de una investigación todavía en curso sobre estilos de gestión, representaciones de la autoridad y convivencia escolar; los resultados que presentamos son, entonces, parciales. El trabajo es de tipo cuali-cuantitativo; se exploran las representaciones sociales de la autoridad en dos escuelas secundarias marplatenses de

gestión pública y privada. La hipótesis que guía el trabajo es que la diferencia de culturas institucionales motivará divergencias en la manera de representarse la autoridad por parte de los estudiantes. En función de los aspectos distintivos de cada cultura institucional, desarrollados sintéticamente más arriba, se diseñó un muestreo no probabilístico por cuotas (Kerlinger, 2002), a partir del cual se seleccionaron por accesibilidad dos escuelas (una de gestión pública y otra de gestión privada), y posteriormente dos cursos de cuarto año de la secundaria. En uno de ellos -gestión pública- se encuestaron 32 casos (21 mujeres y 11 varones) y en el otro -gestión privada- 32 casos (23 mujeres y 9 varones). En ambos cursos se aplicó el instrumento mencionado, una tarjeta de asociación de palabras con la palabra inductora ("autoridad") y espacio tabulado en renglones para que los sujetos pudieran escribir su producción. El corpus de asociaciones se somete a un análisis estadístico básico, en el que se calculan la cantidad, la distribución y la media de las menciones; el componente cualitativo focaliza en el análisis semántico de los términos y sus conexiones de significado.

El análisis muestra que la producción de asociaciones de los estudiantes de la institución pública fue levemente menor (70 palabras asociadas por los estudiantes de la institución privada, 58 palabras asociadas por los estudiantes de la institución pública). Para ponderar la dispersión del universo lexical se calcula un promedio de menciones de cada palabra asociada, operando la razón de las menciones totales sobre la cantidad de palabras. Los promedios son similares: 2,9 para los estudiantes de privada y 2,74 para los estudiantes de pública. El hecho de que las medias estén próximas denota que -más allá de la cantidad total de asociaciones producidas- cada grupo de estudiantes ha "cargado" o concentrado las menciones sobre grupos bien delimitados de palabras (este elemento, además, refleja la validez del instrumento); estos grupos configuran los núcleos a los que se refiere la teoría del núcleo central de Jean – Claude Abric. ¿Cómo se procesan estos resultados? De acuerdo a las pautas metodológicas fundamentadas en la teoría (Abric, 1994), resulta necesario cruzar cuatro categorías: palabras que se mencionan en primer lugar, palabras que se mencionan en lugares ulteriores, palabras mencionadas por encima del promedio, y palabras mencionadas por abajo del promedio (véase los Cuadros 1 y 2). Del cruce de las categorías emergen cuatro cuadrantes: los primeros dos corresponden al núcleo central (conformado por un núcleo mayoritario y un núcleo minoritario), y los restantes corresponden al sistema periférico de la representación. Como dijimos más arriba, los elementos que conforman el núcleo central son los que le confieren estabilidad, rigidez y carácter consensual a la representación social; es a esos elementos que prestaremos atención en el análisis. Los elementos cognitivos del sistema periférico son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos; es importante ver cómo se relacionan –y si efectivamente se relacionan- con los elementos del núcleo.

	Palabras mencionadas por encima del promedio de menciones ($\bar{x}=2,74$)	Palabras mencionadas por debajo del promedio de menciones ($\bar{x}=2,74$)
Palabras mencionadas en primer lugar	Gobierno Liderazgo Profesores Mandar Respeto Directivos Policía Poder Responsabilidad Presidente Superioridad	Gobernar Actividad Obligación
Palabras mencionadas en 2°, 3°, 4° y 5° lugar	Padres Jefe Exigir	Cargo Dirigir Control Régimen Confianza Militares Jerarquía Intendente Juez Judicial Ley Juzgado Independencia Trabajo Macri – gato

Cuadro 1. Palabras asociadas con el término inductor "autoridad", según frecuencia y orden de mención (institución educativa de gestión pública, 32 casos). En negrita se destacan los términos con más carga asociativa dentro de cada cuadrante. Obsérvese la relación de significado entre los términos del sistema periférico ("dirigir" o "cargo") con términos del núcleo central ("mandar" o "responsabilidad"). En este análisis, el núcleo central de la representación social de la autoridad está concentrado, más que sobre las figuras de autoridad, sobre sus características o rasgos salientes. También están presente términos que vinculan la autoridad con instituciones reguladoras de la vida social (juez, judicial, juzgado, ley).

Desde el punto de vista cualitativo, el análisis puede desplegarse sobre diferentes dimensiones. Estructuralmente, importa ver si los elementos asociados son sustantivos, adjetivos o verbos. En nuestro caso, los sustantivos son "roles" o "personajes" de autoridad: en su mayor parte padres, profesores, directivos y preceptores, que son las figuras con las que los jóvenes se relacionan cotidianamente. De un modo minoritario, aparecen otras figuras de autoridad con las que la interacción es esporádica o nula, como la policía, el intendente, o el presidente. En la escuela privada, aparece la figura del "dueño" del establecimiento. De nuevo en la escuela privada, los padres como icono de la autoridad aparecen, también, bajo el apelativo cariñoso de "papá" y "mamá", más cercano y familiar que "padres". En las dos escuelas aparece la figura del presidente de la Nación, pero bajo un apelativo que refleja la acción de las influencias sociales en el modo en que a veces se concibe la crítica política a través de la burla: Macri-gato. Hay figuras de la autoridad un poco más abstractas: se nombra, por ejemplo, al adulto y al jefe. Las representaciones responden a la necesidad de atribuir

significado a las experiencias de cada día, y la sustantivización de la autoridad en tanto "rol" o "figura" responde a una concepción "sustancialista" de la autoridad, como una "cosa" que poseen determinados personajes, y frente a los cuales hay que comportarse de cierto modo –sobre todo cuando uno no posee esa "cosa". En el núcleo central de la representación de la autoridad de los jóvenes de la escuela privada las asociaciones que denotan roles están significativamente concentradas, mostrando la fuerte asociación que existe entre esos dos aspectos: la autoridad y el "dueño" (literalmente) de la autoridad. Es como si esos jóvenes identificaran la autoridad con sus heterogéneos semblantes, y como si la pregnancia de estos personajes saturara la representación con sus imágenes. ¿Podría conjeturarse, quizás, que esta "carga" de menciones sobre los roles y su autoridad en los casos de la escuela privada se relaciona con procesos de influencia social orientados a incentivar la obediencia y el acatamiento? Es posible; sin embargo, aparece sólo una vez la asociación con "obediencia" u "obligaciones", lo cual estaría mostrando la debilidad del nexo de esos elementos periféricos con los elementos del núcleo (lo que querría decir que puede haber figuras de autoridad pero sin que puedan reclamar efectivamente obediencia o cumplimiento de las obligaciones). En las respuestas de los jóvenes de la institución pública surgen los roles como componentes del núcleo central, pero con mucha menos fuerza y más desdibujados.

Pero también los elementos pueden aparecer bajo la forma de adjetivos o atributos de la autoridad, o de sus figuras. La autoridad adjetivada se despliega en un amplio abanico de características de la acción investida de autoridad: las más significativas de esas formas son la responsabilidad, el respeto, la confianza y el poder. No son, naturalmente, los aspectos de la autoridad que le correspondan "objetivamente", o de un modo necesario (no hay que perder de vista que identificar "autoridad" con "poder" también refleja una teoría del sentido común); sabemos que las representaciones sociales poseen un carácter constructivo y autónomo. Transparentan el modo en que las personas ven las cosas, y sus expectativas respecto de ellas. Así, se espera respeto de la autoridad: se la necesita o se la desea, pero se la espera de modo que no avasalle, que no aplaste. Debe inspirar confianza, no amedrentar. Debe ser una autoridad responsable, en la medida en que utilice su "poder" de un modo gradual, respetuoso, asequible, amigable. Significativamente, la idea que sostiene que la autoridad debe "ganarse" o "construirse" a través del ejercicio respetuoso del mando y de la solvencia en el manejo del conocimiento está bastante extendida en las aproximaciones académicas (por ejemplo, la autoridad que "persuade" en Dussel [2012]); nuestros encuestados no parecen atribuirle ningún papel al conocimiento, pero sí al respeto y a la responsabilidad. Las asociaciones producidas por los estudiantes de la institución pública comparten una representación en cuyo núcleo central encontramos estos aspectos adjetivados de la autoridad: al parecer, estos jóvenes tienden a representarse la autoridad mucho más a partir

de sus atributos deseables o expectativas que a partir del peso específico de sus figuras. Este núcleo central incluye, naturalmente, figuras, pero la mayoría de las asociaciones refuerza rasgos.

	Palabras mencionadas por encima del promedio de menciones ($\bar{X}=2,90$)	Palabras mencionadas por debajo del promedio de menciones ($\bar{X}=2,90$)
Palabras mencionadas en primer lugar	Padres Poder Jefes Respeto Leyes Directivos Profesores Política Policía	Dueños Responsabilidad Líder Gobernar Dictadura Reglamentos
Palabras mencionadas en 2°, 3°, 4° y 5° lugar	Estado Papá Legitimidad Gobierno Presidente	Elección Adulto Órdenes Capacidades Guiar Gobernador Limitación Odio Preceptores Decisiones Derechos Obligaciones Influir Dominio Opresión

Cuadro 2. Palabras asociadas con el término inductor "autoridad", según frecuencia y orden de mención (institución educativa de gestión privada, 32 casos). En negrita se destacan los términos con más carga asociativa dentro de cada cuadrante. Obsérvese la carga de menciones en las figuras de autoridad en el núcleo central (primer cuadrante); las diferencias individuales propias de una etapa evolutiva dinámica se reflejan en la presencia simultánea de los "padres" y de "papá" y "mamá". También es más pregnante la presencia de las mediaciones (política, leyes), de términos con significado histórico (dictadura, opresión), y de términos técnico-académicos (legitimidad).

Por último, existen los verbos o acciones. Aparecen, así, asociaciones bajo la forma de verbos en infinitivo. Los verbos reflejan la representación social en su orientación práctica o dinámica: expresan lo que caracteriza un vínculo de autoridad en términos de "qué cosa hace quién, y a qué otro". Y desde el lugar relativo de estudiante -que denota, en el vínculo asimétrico, la posición de menos poder- la autoridad se despliega en acciones como mandar, gobernar, exigir, dirigir, ordenar, guiar, influir. Estos verbos, salvo "mandar" y "gobernar" no forman parte de los núcleos centrales, con lo que no están conformando parte esencial de la representación social de la autoridad. Habitan el sistema periférico de la misma, y guardan relación con elementos del núcleo central, como el poder. Llamativamente, no aparecen

asociaciones más coherentes con las expectativas de una autoridad "respetuosa" (elementos adjetivos) o "paterna" (elementos sustantivos), como podrían serlo aquellas que enfatizaran la capacidad de la autoridad para contener, cuidar, alimentar o proteger (salvo, quizás, "guiar", que surge como elemento de la periferia de la representación), lo cual motiva a pensar en un sistema de conflicto dentro de la representación.

También es posible analizar trazas de la historia, ya que la representación social es, precisamente, hija de la historia: manifiesta lo que una comunidad piensa y hace en un lugar determinado y un momento determinado, con los condicionamientos implícitos de la situación. Por ejemplo, algunas asociaciones del sistema periférico son "dictadura", "odio", "opresión", "limitación", "abuso", "militares"; es significativo que estas menciones pongan de relieve la dialéctica inconclusa que en nuestro medio se verifica entre los conceptos de autoridad y autoritarismo. O la proliferación de asociaciones de tipo jurídico, como "juez", "juzgado", "leyes". No deja de ser llamativo encontrar términos ilustrados, muy abstractos o técnicos; ello va de la mano de la influencia de los procesos formativos al interior de la institución. Por ejemplo, en la escuela privada, el caso de "legitimidad" -vocablo de denso espesor conceptual que remite a la dicotomía legalidad – legitimidad-, o el caso de "Estado".

CONCLUSIONES

Hemos argumentado, desde el horizonte conceptual de la teoría de las representaciones, que la pertenencia de las personas a distintas categorías sociales y su adscripción a diferentes grupos constituyen poderosas fuentes de determinación. Estas fuentes condicionan los procesos por los cuales construyen y elaboran saberes compartidos, percepciones, actitudes y conductas. La dimensión valorativa, a través de la ideología, informa el modo en que las personas ven su realidad, y las representaciones sociales son precisamente la manifestación concreta y objetivada de las ideologías que la engendran (Ibáñez Gracia, 1988). Si asumimos que la educación de gestión privada y la educación de gestión pública responden –por lo menos en parte- a coordenadas ideológicas divergentes, generando, así, una cultura institucional de lo público y una cultura institucional de lo privado, es razonable conjeturar que habrá diferencias en el modo en que en una y otra se representa la autoridad dentro del aula.

La representación social de la autoridad en el grupo de estudiantes de la institución pública presenta una visión centrada en rasgos, disposiciones o actitudes, que parecen operar como resguardo dentro del vínculo asimétrico. Más que las figuras, aquí, la dimensión "adverbial" (el "cómo" se ejerce la autoridad) relativiza la cuestión del rol (el "quién" ejerce la autoridad). Estos componentes del núcleo central reproducen parte del debate que sobre construcción de la autoridad en el aula se formulara en el campo de la educación pública, no

exento –no podría ser de otro modo- de ribetes ideológicos. Las vinculaciones de los elementos del núcleo central (presidente, mandar, policía) con elementos del campo semántico jurídico asentados en el sistema periférico de la representación (juez, judicial, ley) muestran la relevancia que las instituciones reguladoras del intercambio social tienen respecto del modo en que se proyecta la autoridad en la sociedad. Por último, elementos de la periferia (Macri – gato) vinculados a elementos del núcleo central (presidente) muestran la relación que existe entre la consideración de figuras con altas cargas de poder y la necesidad del sujeto de conjurarlas oponiendo como resistencia lo lúdico, lo risible, lo humorístico.

La representación social de la autoridad en el grupo de estudiantes de la institución privada presenta una visión centrada en figuras, roles o funciones que encarnan, condensan o están investidos de la autoridad (padres, directivos y profesores); más arriba, hemos vinculado estos componentes representacionales con la concepción esencialista de la autoridad: una "cosa" o "sustancia" asumida como propiedad por alguien. En el núcleo central de la representación están fuertemente asociadas estas figuras con el poder y poco asociadas con rasgos o cualidades moduladoras del ejercicio de la autoridad. Las figuras, entonces, son más pregnantes. Estas figuras y su poder se relacionan con mediaciones institucionales (la política, las leyes) y con requisitos del ejercicio (legitimidad), y producen una representación social algo "ilustrada" o abstracta. En el sistema periférico aparecen modulaciones históricas de la representación, que vinculan componentes del núcleo (política, policía) con elementos de disrupción, conflicto o fragmentación social (opresión, odio, dictadura).

Éste es el análisis. Ahora bien: será posible plantear un desacuerdo en clave metodológica, argumentando que las diferencias encontradas podrían deberse a cualquier otro factor, o sencillamente el azar. Evidentemente, no nos hallamos aquí frente a un diseño metodológico de diferencia de medias entre grupos. No disponemos de pruebas estadísticas que nos permitan aseverar con un grado razonable de certeza que las diferencias halladas son significativas, y que se deben probablemente al factor que motiva la separación en grupos (el tipo de gestión de las escuelas). Posicionados como lo estamos en el paradigma de las representaciones sociales, no podríamos realizar tal prueba. El argumento conceptual que podemos esgrimir para sostener la relación que queremos probar es cualitativo: el "parentesco de familia" -como diría Wittgenstein- entre las representaciones sociales de la autoridad y los campos ideológicos que conforman el humus del cual brotan: por un lado, la relación de sentido que existe entre una concepción "esencialista" o técnica de la autoridad y la visión eficientista, que asegura en los roles funcionales la clave del éxito organizacional; por el otro, la relación que se verifica entre una concepción de la autoridad centrada en cualidades (pero no en roles) con la apetencia "deconstructiva" de la noción de autoridad, que

quiere reconciliarla con la vigencia de los derechos. En el marco de esta relación de sentido, pensamos que sería posible discutir a favor de la validez de este estudio.

Otra crítica, derivada de la anterior, localizaría en la etapa evolutiva de la adolescencia el surgimiento del anhelo de construcción de la propia identidad. Sabemos que este proceso requiere de una vigorosa reafirmación del sí mismo, y que este proceso –que es propio de una etapa vital dinámica, conflictiva, y caracterizada por el "*sturm und drang*"- corre asociado a fuertes críticas dirigidas a las figuras de autoridad. A través de esta rebeldía y negativismo el adolescente va constituyendo su identidad, en una marcha que algunos autores asumen como universal (el "síndrome normal de la adolescencia" [Aberastury & Knobel, 1980]). La adolescencia de nuestros encuestados configuraría, desde este punto de vista, un sesgo subjetivo de respuesta, ya que la supuesta visión crítica de las figuras de autoridad direccionaría las asociaciones que produjeran frente a la palabra estímulo. Sin embargo, y contra lo que pudiera esperarse, los términos negativos sobre la autoridad son llamativamente escasos. Los estudiantes de la escuela pública, por ejemplo, que han producido 58 palabras asociadas, no producen ningún término de connotaciones negativas (salvo "Macri – gato", que posee reminiscencias bufonescas). Los estudiantes de la escuela privada sí lo hacen, pero de 70 palabras encontramos sólo cuatro con connotaciones negativas ("opresión", "odio", "dictadura", y "sanciones", que denotan, sí, un talante negativo, pero en parte vinculado a la percepción de hechos históricos). Diríamos que, en conjunto, las menciones de ambos grupos recuperan la presencia concreta y material de la autoridad, y hasta la valoran –y expresan, quizás, la necesidad de contar con esas figuras.

Otra línea de crítica, por último, podría plantear que no nos hemos aproximado, en rigor, a las representaciones sociales de la autoridad en el aula, ya que por lo menos la mitad de las asociaciones referencian aspectos de la autoridad que son claramente extraescolares –o, por lo menos, extra-áulicos- ("gobernador", "presidente", etcétera). A estas críticas se podría replicar que este efecto de respuesta es, antes que una debilidad del estudio, su más destacable fortaleza. Entre lo social y lo institucional (o, en lenguaje sociológico, entre lo macro y lo micro) no hay una abrupta ruptura, sino continuidad e imbricaciones, de modo tal que es natural y esperable que aspectos del uno se expresen en el otro. ¿Dónde está el límite que separa a las instituciones de la sociedad de la que forman parte? Milstein y Méndez, por ejemplo, retoman a Bourdieu y a Foucault para analizar las formas cotidianas de la vida escolar a través de las que la labor pedagógica incorpora en los estudiantes las convenciones culturales dominantes: así, el orden escolar reproduciría el orden social (Milstein & Mendes, 1999). Pero podríamos preguntarnos: ¿no es el orden escolar el orden social, en uno de sus niveles o dimensiones? Por eso, no sería inusitado que las personas se representen la autoridad de modo que la mayoría de los componentes de la representación posean una

amplia validez "regional", aplicándose a la autoridad tal como se encarna en diferentes ámbitos: el escolar, pero también el familiar, el laboral, el político, etcétera. Lo extraño (por lo ineficiente desde el punto de vista cognitivo) sería que las personas construyeran representaciones sociales "encapsuladas", modulares o especializadas para cada tipo de autoridad.

En síntesis: esta ponencia describe las diferencias encontradas en el modo de construir las representaciones sociales de la autoridad en estudiantes de una escuela privada y de una escuela pública. Posteriores estudios avanzarán en esta cuestión, trabajando con muestras más voluminosas y enriqueciendo la perspectiva metodológica a través de diferentes técnicas. Hoy, nuestros resultados pretenden realizar un pequeño aporte a uno de los temas más vigentes del campo educativo actual.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. y Knobel, M. (1980) *La Adolescencia Normal*. Buenos Aires: Paidós.

Abric, J. - C. (1994) "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En Jean – Claude Abric (Dir.) *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Coyoacán.

Aleu, M. (2008) *Las Concepciones de Autoridad en los Estudiantes de Escuela Media* (Tesis de Maestría Inédita). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Araya Umaña, S. (2002) *Las Representaciones Sociales: Ejes Teóricos para su Discusión*. Costa Rica: FLACSO.

Batallán, G. (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19) 679 – 704.

Brunet, I. y Pizzi, A. (2011) "La educación pública bajo la lógica del mercado". *Témpora*, 14, 65 – 80.

Buriano, G. (2012) *Las Representaciones Sociales de la Autoridad en la Escuela Bilingüe*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Coleman, J. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

Díaz, J. (1998) *Los Conceptos de Normalidad y Anormalidad desde la Teoría de la Representación Social en el Campo de la Salud Mental*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México.

Durán Vazquez, J. (2010) "La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una mirada sociológica". *Nómadas*, 28 (4). Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/28/jfduranvazquez.pdf>.

Durkheim, E. (2002) *La Educación Moral*. Madrid: Morata.

Duschatzki, S y Corea, C. (2002) *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2012) "¿Qué es la autoridad en la escuela?". *La Educación en Debate*. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/08/Qu%C3%A9-es-la-autoridad-en-la-escuela.-UNIPE..pdf>.

Dussel, I. y Southwell, M. (2005) "¿Qué es una buena escuela?". *El Monitor*, 5. Recuperado de https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiT2t7AoOHTAhUJz2MKHXgSC9wQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.m.e.gov.ar%2Fmonitor%2Fnro5%2Fdossier1.htm&usq=AFQjCNFkdLqUr32CystJTIRYJZ0-HJd_Mw.

Esport, M. y Nubiola, J. (2007) "La autoridad del profesor en distintos entornos escolares: coeducativo y diferenciado". *I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada*. Congreso llevado a cabo por la Asociación Europea de Educación Diferenciada, Barcelona.

Esport, M. (2009) *La Autoridad del Profesor: Qué es la Autoridad y Cómo se la Adquiere*. Madrid: Wolters Kruwer.

Farr, R. (1983) "Escuelas europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia". *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2), 641 – 658.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1995) "La cultura institucional escolar". En Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti, *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su Comprensión*. Buenos Aires: Troquel. (pp. 33 – 55).

Gallo, P. (2006) "De cómo se construye la autoridad. Políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1945 – 1983)". *Cuadernos de Educación*, 4. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/696/657>.

Gallo, P. (2007) "Mujer, escuela y autoridad. O de cuando 'la autoridad entra en crisis'. Análisis de un caso particular (1945 – 1983)". *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de*

Historia. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán. Tucumán.

Gallo, P. (2011) *Respeto y Autoridad en el Espacio Escolar. Mutaciones y Supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Gasparini, L.; Jaume, D.; Serio, M. y Vázquez, E. (2011) *La Segregación Escolar en la Argentina*. Documento de Trabajo 123, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. Recuperado de http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/archivos_upload/doc_cedlas123.pdf.

Giacobbe, C. y Merino, L. (2015) "Los alumnos y la autoridad docente: ¿crisis de sentidos?". *Educación, Formación e Investigación*, 1 (1). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6303/5678>.

Gvirtz, S. (Comp.) (2000) *Textos para Pensar el Día a Día Escolar. Sobre Cuerpos, Vestuarios, Espacios, Lenguajes, Ritos y Modos de Convivencia en Nuestra Escuela*. Buenos Aires: Santillana.

Hernández, A. (2012) "La autoridad revisada. Apuntes sobre la autoridad escolar en contextos de lucha estudiantil". *VII Jornadas de Sociología*. Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

Ibáñez Gracia, T. (1988) *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Ibáñez Gracia, T. (1996) *Fluctuaciones Conceptuales en Torno a la Posmodernidad y la Psicología*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Isaacs, D. (1995) *Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Jaim Etcheverry, G. (1999) *La Tragedia Educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós (pp. 154 – 187).

Jodelet, D. (1991) "Representaciones sociales. Un área en expansión". En Darío Páez y otros (Eds.) *SIDA, imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos.

Jodelet, D. (2011) "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación". *Espacios en Blanco* (21) 133 – 154.

Kerlinger, F. (2002) *Investigación del Comportamiento*. México: MacGraw Hill.

Kessler, G. (2002) *La experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y Docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Lakatos, I. (1989) *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza.

Míguez, D. (Comp.) (2008) *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999) *La Escuela en el Cuerpo. Estudios sobre el Orden Escolar y la Construcción Social de los Alumnos en la Escuela Primaria*. Madrid: Miño y Dávila.

Mora, M. (2002) "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". *Athenea Digital*, 2. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>.

Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) "De la ciencia al sentido común". En Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. (pp. 21 – 42).

Muné, L. (2012) "El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela – familia en la convivencia escolar". *Kairós*, 16 (30). Recuperado de https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwixvO74jOHTAhXGGJAKHUvjACoQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistakairos.org%2Fwp-content%2Fuploads%2FMune.pdf&usq=AFQjCNEQ_7TPcvHMHBFXoEWZrVBPXHMVg.

Noel, G. (2008) "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares". En Daniel Míguez (Comp.), *Violencia y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Noel, G. (Comp.) (2009) *La Violencia en las Escuelas desde una Perspectiva Cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ocampo, M. y Foronda, C. (2008) "Retornos de la educación pública y privada: inferencia asintótica y *bootstrap* en medidas de desigualdad". *Investigación y Desarrollo*, 8, 45 – 63.

Pereira de Sá, C. (1993) "Representacoes sociais: o conceito e o estado atual da teoria". En Mary Spink (Org.) *O Conhecimento no Cotidiano: Representacoes Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. Sao Paulo: Brasiliense. (pp. 203 – 249)

Petracci, M. y Kornblit, A. (2007) "Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista". En Ana Lía Kornblit (Coord.) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales: Modelos y Procedimientos de Análisis*. Buenos Aires: Biblos. (pp. 91 – 111).

Reichardt, C. y Cook, T. (1982) "Más allá de 'los métodos cualitativos versus los cuantitativos'". *Estudios de Psicología*, 11, 40 – 55.

Rouquette, M. - L. (2010) "La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo". *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 6 (1) 133 – 140.

Sánchez, M. (2006) "Disciplina, autoridad y malestar en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (1) 17 – 18.

Santana, M. (2015) *Las Representaciones Sociales de la Autoridad y Autoritarismo en el Contexto Escolar*. (Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Tallone, A. (2011) "Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad". *Revista de Educación*, 8, 115 – 135.