

LA CRISIS DE AUTORIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO. UNA INTERPRETACIÓN SOCIOLÓGICA

José Francisco Durán Vázquez
Universidad de Vigo

Resumen.- El presente artículo tiene como objetivo analizar la crisis de autoridad que hoy afecta al mundo educativo. Se plantea la hipótesis de que esta crisis está relacionada con los cambios acaecidos en ámbitos tan variados como los de la familia, el trabajo, el consumo, el Estado, y el propio ámbito escolar. Se considera, además, que estos cambios hay que situarlos en una perspectiva histórica, atendiendo al proceso de conformación de las sociedades modernas. En efecto, si en una primera etapa, la de la primera modernidad, la autoridad había estado sustentada por el orden disciplinario creado por las instituciones antes citadas; en la segunda modernidad, dicho orden habría perdido su anterior legitimidad, emergiendo una subjetividad sin trabas, de la que también participan jóvenes y niños. El ejercicio de la autoridad quedó así sin vínculos institucionales en los que apoyarse. No obstante, la ausencia de autoridad coexiste con la puesta en práctica de una dominación cada vez más individualista y terapéutica, cuyo propósito, paradójicamente, es liberar a los sujetos.

Palabras clave.- *Autoridad, educación, crisis, Modernidad.*

Abstract.- The present article has as aim analyze the crisis of authority that today concerns the educational world. We pose the hypothesis of which this crisis is related to the changes happened in areas so changed as those of the family, the work, the consumption, the State, and the own school area. It thinks, in addition, that these changes it is necessary to place them in a historical perspective, attending to the process of conformation of the modern societys. In effect, if in the first stage, that of the first modernity, the authority had been sustained by the disciplinary order created by the institutions before mentioned; in the second modernity, the above mentioned order would have lost his previous legitimacy, emerging a subjectivity without obstacles, of which also youngs and childrens take part. The exercise of the authority remained like that without institutional links on which to rest. Nevertheless, the absence of authority coexists with the putting in practice of a domination increasingly individualistic and therapeutic, whose intention, paradoxically, is to liberate to the subjects.

Keywords.- *Authority, education, crisis, Modernity.*

“Si los niños fueran movidos por un poderoso impulso que les llevara a crear un nuevo cielo y una nueva tierra, los adultos podrían beneficiarse permaneciendo a un lado y dejando campo libre al experimento. Pero no hay tal virtud creadora en los niños. Estos sólo pueden construir con el material que les ofrece la tradición. Liberados a ellos mismos, desprovistos de toda tradición o enfrentados con valores que no pueden respetar, levantarán construcciones sin contenido alguno” (Mead, 1962: 140)

1. Introducción

La autoridad es una cuestión cada vez más controvertida en nuestras sociedades, porque si por una parte se reclama su presencia, por la otra su misma invocación despierta recelo, en un mundo como el moderno que se ha construido de espaldas a este concepto.

El presente artículo pretende arrojar alguna luz sobre las causas que han motivado la erosión de la autoridad en el mundo educativo, con la finalidad de comprender la crisis que hoy afecta a este ámbito. Partimos de la hipótesis de que esta crisis hay que analizarla en dos actos. Primero, teniendo en cuenta los fenómenos sociales que están implicados en la construcción del escenario educativo moderno. Segundo, a partir de las transformaciones sociales que en la segunda modernidad se han producido en este escenario.

Desde este punto de vista, nuestro análisis debería detenerse, en primer lugar, en los procesos que han dado lugar a la mentalidad educativa moderna, y que han conformado los ámbitos Estatal, escolar, familiar y laboral. En segundo lugar, habría que prestar atención a los cambios ocurridos en estas esferas, que han desembocado en el escenario educativo actual. Más concretamente, en un primer momento, las instituciones modernas han emancipado a los individuos de la tradición para someterlos a su propio orden disciplinario. Es la época que coincide con la primera modernidad, en la que los individuos conciben su propio desarrollo personal dentro de los marcos institucionales de pertenencia. En un segundo periodo, característico de la segunda modernidad, las transformaciones ocurridas en los ámbitos antes citados han dado lugar a una situación en la que las instituciones han perdido legitimidad con respecto a unos sujetos que se quieren cada vez más autónomos y libres. Situación a la que no son ajenos los más jóvenes. Todo ello ha desembocado en una crisis de autoridad. Sin que ello signifique la desaparición de la dominación, que ahora adquiere un carácter más subjetivo y terapéutico.

2. Un mundo aún regido por la autoridad

“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 2003b: 298)

Nuestra época, tal como había señalado Hannah Arendt a mediados del siglo pasado (Arendt, 2003a), ya no cree en la autoridad como principio clave para regular casi ningún aspecto de la vida colectiva. En este sentido, como en otros, rompió con el periodo anterior en el que la autoridad y la tradición vertebraban el mundo.

Quizá ningún otro pueblo como el romano hizo de la autoridad el núcleo y la esencia de su identidad colectiva, de su manera de entender su presencia en el mundo¹. Ellos, los romanos, pensaban en un tipo de autoridad que para nosotros está casi perdido. Este concepto de autoridad se diferenciaba, como se sabe, de la *potestas*. En efecto, quienes tenían autoridad disponían de la capacidad de conferir a sus decisiones un plus de legitimidad², capacidad de la que carecían quienes contaban únicamente con la amenaza de la fuerza para hacer ejecutar sus mandatos; éstos últimos tenían poder pero no autoridad. Esta noción de autoridad comportaba jerarquía y desigualdad legítimamente admitidas por todos los implicados en dicha relación, por lo que excluía el empleo de la violencia, pero también el recurso al diálogo para convencer a quienes debían estar ya convencidos (Arendt, 2003a: 147; Kojève, 2005: 36 y ss).

La autoridad así entendida estaba para los romanos inextricablemente unida a la tradición, a un momento originario fundacional, la creación de Roma,- *ab urbe condita*- que proveía de sentido a todos los acontecimientos humanos posteriores (Arendt, 2003a: 193-94). Este hecho fundacional tenía un carácter trascendente, ya que estaba más allá de toda temporalidad histórica, sobre la que sin embargo actuaba vinculándola a aquel origen (Revault D'Allonnes, 2008: 73).

No obstante, que la autoridad estuviese unida a la tradición, no significaba de ningún modo que los romanos se anclasen en el pasado. En efecto, aunque la autoridad se movía en una dimensión temporal cuya fuente era el pasado, este pasado no se encerraba en sí mismo, sino que era capaz de proyectar luz sobre el presente y el futuro con el propósito de mejorarlos. A través de este *continuum* temporal que enlazaba el pasado con el presente y el futuro, las instituciones que encarnaban el principio de autoridad conferían estabilidad y permanencia al mundo, pero también lo regeneraban y lo renovaban, especialmente en momentos de crisis. Los romanos idearon así el modo de escapar a la fragilidad, a la mutabilidad y a la contingencia de los asuntos humanos, otorgando a estos asuntos un carácter duradero e inmortal, sin por ello dejar de mirar al futuro.

En este contexto la educación tenía como principal cometido trasladar esta tradición a los más jóvenes por medio de la autoridad que sobre ellos ejercían los adultos, con la finalidad de que la incorporasen y la recreasen cuando ellos llegasen también a la edad adulta (Neraudeau, 1984: 398-99).

¹ Los griegos no conocieron el sentido político de este concepto. De ahí que no se encuentre en la lengua griega antigua un término como éste de contenido similar al romano (Domingo, 1999: 14). Prueba de ello es que el historiador griego Dión Casio al escribir su historia de Roma no pudo hallar un vocablo griego que diese cuenta del significado de la palabra romana *autoritas* (Arendt, 2003a: 164-65)

² La propia etimología de la palabra *autoritas*, que procede del verbo latino *augere*, que significa aumentar, pone de manifiesto lo que la autoridad confería al poder, un *plus* de legitimidad que lo hacía más digno y por tanto más aceptable

Este concepto de autoridad pervivió posteriormente dentro de la Iglesia Cristiana, aunque vinculada a otro tipo de fundación y de tradición, la constituida a partir de la muerte y resurrección de Cristo (Arendt, 2003a: 199).

Pero a partir del final de la Edad Media esta realidad irá cambiando progresivamente, al constituirse otro orden social que ya no apelará a los valores de la tradición ni a los del pasado, sino que se va a pretender autofundado a partir de otros principios de carácter immanente. Será este un proceso gradual que tendrá lugar a lo largo de la época Moderna, y que irá desterrando la idea de autoridad tanto de la esfera pública como de la privada, y por tanto también del ámbito educativo. Pasemos a relatar brevemente en qué consistió este cambio por lo que al pensamiento educativo se refiere.

3. La ideología moderna y el problema de la autoridad: la emergencia de un nuevo discurso educativo

“Una vez que nos hayamos despojado de la fe en la fórmula general de la educación como instrumento mágico que, utilizando las aptitudes pasivas de los niños, es capaz de crear algo de la nada, podemos volver nuestra atención hacia el problema vital de la formación de individuos que, en su condición de adultos, podrán reconstruir gradualmente nuestros viejos moldes, hasta llegar a crear otros nuevos y de más rico contenido” (Mead, 1962: 171)

Con el inicio de la Época Moderna, a partir del siglo XVI, se produjo un cambio de mentalidad en todos los órdenes, del que en un principio participaron sólo las élites ilustradas, y mucho más tarde también el común de las gentes. Este cambio, que propició el desmoronamiento progresivo de la noción de autoridad que había permanecido hasta entonces, se produjo en un contexto social presidido por una serie de acontecimientos de enorme repercusión, tales como la Reforma Protestante y la Contrarreforma, el Estado Moderno, el nuevo espíritu científico y la filosofía cartesiana. Todos estos acontecimientos invirtieron muchas de las ideas admitidas hasta entonces, sustituyéndolas por otras articuladas en torno al individuo, la razón y la experimentación, que se convertirán en las nuevas fuentes de autoridad a partir de las cuales serán interpretadas las nuevas realidades sociales, y en particular las educativas. No obstante, en un primer momento estas ideas convivieron con otras vinculadas todavía a la tradición.

Este proceso tuvo lugar en varios frentes. El Estado Moderno creó un nuevo ideal de civilidad, viva expresión de las formas de sociabilidad cortesanas (Elías, 1993a: 115 y ss), que servirá de modelo para la educación de los hijos de las élites nobiliarias y burguesas (Varela-Álvarez Uría, 1991: 66-67). Ideal que será también compartido, con finalidades distintas, por el movimiento Humanista y por los Jesuitas. Emergerá así un concepto de educación vinculado a la civilización de la infancia de carácter racionalista y universalista. La Reforma Protestante dará origen a una nueva mentalidad que hará del trabajo un medio de salvación individual (Weber, 1998). Posteriormente, esta

mentalidad secularizada convertirá al trabajo en el instrumento principal para valorar a cualquier sujeto con independencia de su herencia social. Surgirá así un programa educativo de carácter utilitario centrado en el individuo.

Por su parte, la Ciencia Moderna y la Filosofía cartesiana proclamarán una nueva verdad fuente de autoridad, basada en la experiencia científica y en la razón individual, que excluirá cualquier idea o principio que no estuviese así fundamentado.

En este contexto irá emergiendo un nuevo pensamiento educativo que cuestionará cada vez más la autoridad para regular las relaciones entre jóvenes y adultos.

Uno de los primeros momentos de este proceso tuvo lugar cuando el pensamiento Humanista, en el escenario creado por el Estado Moderno y la Contrarreforma, creó un modelo pedagógico centrado en el niño al que se trataba de perfeccionar civilizándolo (Garin, 1987: 173). Era una mentalidad que sin embargo todavía estaba a caballo entre la tradición y la modernidad, porque si bien hacía del niño su objeto principal para extraer de él las máximas potencialidades que su naturaleza permitiese, aún estaba al servicio de un ideal de civilidad, encarnado por los adultos, que bebía en una tradición en la que tenían que iniciarse los más jóvenes.

Esta mezcla entre tradición y modernidad la encontramos también en el pensamiento educativo de John Locke (1632-1704). En efecto, si por una parte considera que el niño es un ser racional, bueno y perfectible al que habrá que enseñar partiendo de él mismo (Locke, 1982: 176 y ss); por la otra, trata de formar al hombre y al caballero inculcando “hábitos y buenas costumbres” (Locke, 1982: 160 y ss). Por un lado, el niño se erige en protagonista de la acción educativa. Por el otro, este protagonismo lo tiene el adulto, en cuyo mundo aquél ha de integrarse para devenir también adulto. Desde una perspectiva la autoridad se erosiona, al no tener ya nada en que apoyarse que no sea el niño y su propia experiencia. Desde la otra todavía se afirma, pues es el niño quien debe plegarse ante el adulto.

Este cierto equilibrio, que encontramos en el pensamiento Humanista y en menor medida también en el de Locke, entre el niño y el mundo adulto, irá desapareciendo progresivamente. El niño cobrará cada vez un mayor protagonismo frente al mundo, desencadenando la erosión gradual de las fuentes de autoridad.

Un planteamiento como éste aparece ya en Comenius (1592-1670), cuya pedagogía tiene un marcado carácter individualista y racionalista, influido como estaba por la mentalidad protestante, el nuevo espíritu científico y la filosofía cartesiana³. En correspondencia con este hecho otorgó un peso casi absoluto

³ La influencia que sobre Comenius ejerció Descartes es bien conocida. Ambos se entrevistaron en alguna ocasión, y los dos reconocieron lo positivo de la entrevista (Comenius, 1976: Prólogo de Gabriel de la Mora)

al individuo frente al mundo“¿Por qué hemos de utilizar los ojos ajenos mejor que los nuestros propios”- nos dice- “Que el hombre se guíe por su propia razón, (y) no por la ajena” (Comenius, 1976: 86 y 41). Para educar habrá que dejar, por tanto, que “todas las cosas fácilmente se lleven adonde la naturaleza las inclina” (...), “sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna...” (Comenius, 1976: 43-41). Cualquier autoridad que este contexto se reclame será vista como una coacción externa que coarta la inclinación natural de la infancia, la auténtica protagonista de la acción educativa.

El proceso de afirmación del niño frente al mundo se completará definitivamente con la obra de de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Su proyecto educativo, que tuvo una influencia posterior capital, tenía como principal objetivo hacer de la naturaleza el modelo de todas las enseñanzas: “Observad la naturaleza y seguid la ruta que os marca”, dejó escrito (Rousseau, 2002: 55). El fin que se perseguía actuando de ese modo no era hacer del niño un adulto, sino del niño un niño: “Dejad que la infancia madure en los niños”, fue otra de sus máximas (Rousseau, 2002: 120-121). La infancia adquiriría por esta vía una autonomía que la apartaba definitivamente de la autoridad que sobre ella ejercían los adultos.

La influencia de Rousseau se dejó sentir en las distintas corrientes del Liberalismo y del Socialismo (Dommaget, 1972; Dietrich, 1976). En particular, desde la vertiente socialista reformista fue John Dewey quien incorporó su herencia, elaborando una teoría pedagógica- la Escuela Nueva- de enorme repercusión tanto en América como en Europa. Hay en su obra también el mismo propósito de adaptar la educación a los intereses del niño, intereses que no nacen, en su opinión, sino de su propia actividad práctica. “Creo- dijo- que el verdadero centro de correlación en los ramos de la escuela no son ni las ciencias, ni la literatura, ni la historia, sino las actividades del niño mismo” (Dewey, 1908: 7). Siendo esto así se tornarían innecesaria cualquier autoridad externa al niño, toda vez que éste se disciplina a sí mismo por el interés que la actividad en la que está inmerso le suscita (Dewey, 1995: 116). Dewey quiso así hacer de la educación una actividad democrática, libre y justa, por cuanto a través de ella sería posible conjugar los intereses individuales con los colectivos (Dewey, 1995: 256 y ss). El precio de todo ello era borrar todo rastro de autoridad del mundo de la infancia.

Se completó así un proceso de degradación de la autoridad en el mundo educativo, paralelo a la afirmación de la autonomía del niño.

No obstante, este proceso experimentó nuevos avatares a medida que se acentuaban las contradicciones que producía la afirmación del orden social moderno. Para resolver dichas contradicciones se apeló a un nuevo tipo de autoridad en consonancia con los valores proclamados por la modernidad. En este contexto se inscribe la obra de Émile Durkheim (1858-1917), cuya sociología legitimó la expansión educativa que tuvo lugar en las democracias occidentales después de la Segunda Guerra Mundial.

Desde este punto de vista Durkheim rompió con el pensamiento educativo anterior, pues su propósito no era crear una sociología a la medida del niño, sino integrarlo en un orden colectivo superior por el cual sintiese veneración y respeto, y cuya autoridad fuese por tanto por él reconocida. Se pretendía así hacer de la educación un instrumento de cohesión social, evitando así la desintegración de las sociedades modernas, que según Durkheim transitaban por “una de esas fases críticas” en las que “la disciplina colectiva, en su forma tradicional, había perdido su autoridad (...), sin que se vieses aún claramente y con mirada segura cuáles eran (los) nuevos deberes” (Durkheim, 2002: 99).

Se trataba de crear, en definitiva, una nueva moral que respondiese a las necesidades y a los valores de la sociedad democrática e industrial; una moral que pudiese ser explicada racionalmente, sin que por ello perdiese toda su trascendencia (Durkheim, 2002: 75 y ss, 110). Una moral que, en suma, conjugase la ética del trabajo con el individualismo, la igualdad y la justicia social (Lukes, 1984: 155).

La escuela era el mejor ámbito para inculcar dicha moral, porque su organización era parecida al de una “pequeña sociedad” (Durkheim, 2002: 97 y 128). Y el maestro, valiéndose de la autoridad que la sociedad le confería, el más capacitado para comunicarla a sus discípulos (Durkheim, 2002: 132).

Se configuraba así un espacio de autoridad legítima en torno a la escuela, que fue abanderado por la III república francesa como el gran proyecto laico de las sociedades modernas. Un proyecto que fue desarrollado por las democracias occidentales después de la II Guerra Mundial en un escenario presidido por el Estado del Bienestar y el pleno empleo, como expresión de la ciudadanía democrática (Marshall, 1998).

Este programa es el que ha perdido mucha de su trascendencia anterior, cuando menos capaz es de integrar los ideales republicanos y los principios meritocráticos asociados al mundo del trabajo. Cuando menos se reconoce en un determinado ideal liberador de la cultura o de la ciudadanía; cuando, en suma, ya no puede armonizar los intereses individuales con los colectivos, como Durkheim quería. Con el desencantamiento de dicho programa (Dubet, 2006: 88 y ss), se desencantan también las autoridades y las disciplinas que a él iban asociadas.

En su lugar no queda el vacío. No estamos ante el fin de ninguna modernidad, sino en una fase que reformula muchos de sus valores en otro contexto. De ahí las actuales apelaciones a la infancia, a sus particularidades y a sus intereses, lo que acentúa a su vez la crisis de autoridad, pero también hace emerger nuevas disciplinas centradas en el sujeto.

No obstante, para entender esta crisis es necesario prestar también atención a la transformación de las estructuras que han conformado el sujeto moderno. Este será el tema de los próximos epígrafes.

4. Las transformaciones de la familia: individualización, sentimentalización y democratización

“Creo que a medida que las costumbres y las leyes son más democráticas, las relaciones entre el padre y el hijo se hacen más íntimas y benignas, hay en ellas menos etiqueta y menos autoridad; la confianza y el afecto suelen ser mayores, y parece que el lazo natural se hace más apretado, en tanto que se afloja el lazo social” (Tocqueville: 1994: II, 167).

La familia ha experimentado cambios muy profundos a lo largo de la modernidad que ha transformado por completo sus estructuras, modificando también la relación entre sus miembros. Debido a estos cambios la familia se ha convertido en un esfera íntima y afectiva replegada sobre sí misma que reconoce cada vez más espacios de autonomía y de libertad a sus miembros (Singly, 2007: 15).

A esta situación se ha llegado a través de un proceso que ha tenido lugar en dos fases. En la primera, que se extendió desde finales del siglo XIX hasta los años 60 del siglo pasado, - aunque esta fase habría que retrotraerla al siglo XVIII si nos referimos a la burguesía (Ariès, 1987: 529; Shorter, 1977: 279), y prolongarla hasta los años 80 si hablamos de España (Flaquer, 1999: 131)- coexistieron elementos tradicionales y modernos en las estructuras familiares. Son tradicionales, la existencia de una clara división del trabajo entre el hombre y la mujer que relegaba a esta última al ámbito de lo privado, en donde permanecía plenamente dedicada a la crianza de los hijos y al cuidado de la casa. Es moderna, sin embargo, la concepción del matrimonio basada en el amor- aunque el amor fuese aquí más la expresión de un proyecto colectivo que individual-, el repliegue de la familia sobre sí misma, distanciándose de su linaje y de la red del vecindario para convertirse en una comunidad de solidaridades afectivas intragrupal, y el creciente protagonismo de los hijos, centro de atención principal de la familia a los que ésta trata de promocionar a toda costa, pero a los que también exige obediencia y respeto (Ariès, 1987: 482 y ss; Shorter, 1977: 254 y ss; Giddens, 2005: 70 y ss; Singly, 2007: 20 y ss; Flaquer, 1999: 26 y ss; Meil, 1999: 113 y ss). En esta primera etapa la confluencia de elementos tradicionales y modernos permitió que la fuerza de la institución fuese mayor que la presión individual de sus miembros. En virtud de este hecho, la familia continuó siendo un instrumento esencial de reproducción social, de transmisión de valores, manteniendo o intentando mejorar la posición social de sus miembros, lo que sin duda contribuyó al mantenimiento de la autoridad en su seno (Flaquer, 1999: 29; Singly, 2007: 93, Shorter, 1977: 331 y ss; Harris, 1986: 209 y ss).

En un segundo momento, fundamentalmente a partir de los años 60- aunque en España ya hemos dicho que este periodo se prolongó hasta comienzos de los años 80-, van cobrando protagonismo las actitudes individuales frente a las institucionales. Todo ello debido a una serie de circunstancias, tales como: la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la difusión del capital escolar, el crecimiento del Estado del Bienestar, la proliferación de la cultura del consumo (Singly, 2007; Flaquer, 1999, Beck y Beck-Gernsheim, 2003), o la

creencia en el amor como único fundamento del lazo conyugal, de lo que se ha dado en llamar *relación pura* o la *religión del amor* (Giddens, 2006; Beck y Beck-Gernsheim, 2001). Como consecuencia de todas estas circunstancias, la familia se ha hecho más dependiente de otras instancias, al tiempo que se ha individualizado, democratizado y sentimentalizado (Singly, 2007: 21-22; Giddens, 2006; Beck/Beck-Gernsheim, 2003: 174 y ss; Flaquer, 1999: 30 y ss; Meil, 2006: 136 y ss, Illouz, 2010: 143-44). Por lo que es cada vez menos un medio de reproducción social y cada vez más el cauce principal para la realización, la comunicación y la expresión emocional de todos sus miembros, sean éstos los esposos o los hijos.

Todo lo cual ha tenido una serie de consecuencias en las relaciones entre padres e hijos. Si por una parte éstas se han hecho menos jerárquicas y autoritarias, con los beneficios que todo ello conlleva. Por la otra, se han convertido en más frágiles e inciertas. En efecto, los modelos de relación paterno-filial no están tan claros como antes, al no depender ya de tradiciones colectivas, y sí de otras instancias institucionales y de los expertos a ellas vinculados (Beck y Beck-Gernsheim, 2001: 180 y ss). Este hecho se ve acentuado en los casos de divorcio, en los que la recomposición de las familias implica en muchas ocasiones que los roles paterno y materno tengan que ser renegociados desde una posición de confusión y debilidad (Beck/Beck-Gernsheim, 2003: 182 y ss).

Además, estas relaciones se entienden más bajo un patrón contractual, individual y democrático, encaminado a despertar en el hijo una potencialidad oculta, a desarrollar su personalidad y su autonomía, que a transmitir normas y comportamientos de carácter colectivo a las que éstos han de someterse⁴ (Singly, 2007: 97 y ss; Harris, 1986: 286 y ss; Giddens, 2005: 74 y ss; Meil, 2006: 38, 90 y ss; Megías, 2002: 20). Todo ello incrementa las obligaciones de los padres para con los hijos, al tiempo que se relajan los deberes de éstos últimos para con aquéllos (Lipovestky, 1994: 164 y ss). Como resultado de todo ello, al no estar claras las normas colectivas a las que hay que remitirse, como la norma es el propio individuo, las relaciones entre padres e hijos tienen que estar continuamente replanteándose y renegociándose, con la pérdida de autoridad consiguiente⁵ (Flaquer, 1999: 135; Meil, 2006: 112 y 160).

⁴ Las encuestas muestran que la mayoría de los padres son partidarios de transmitir a sus hijos valores vinculados a su individualidad y a su independencia. Estas encuestas ponen también de manifiesto que la relación entre padres e hijos se percibe cada vez más según el modelo de la comunicación y los acuerdos. Son mayoría los hijos –el 85%– que ven a sus padres como poco estrictos y negociadores; son también mayoría los padres –el 90%– que se muestran partidarios de la negociación en la educación de sus hijos, o que se perciben como poco o nada estrictos– el 72 %-. Asimismo, sólo una minoría de padres (16%) considera la obediencia como un valor fundamental a la hora de educar a sus hijos (Meil Landweirlim, 2006: 41, 90 y ss)

⁵ Según datos de encuesta, la mitad de los padres españoles manifiestan su impotencia a la hora de ejercer la autoridad sobre sus hijos, y dicen sentirse, en ocasiones, desbordados por ellos (43% de las madres y 31% de los padres), o incluso frecuentemente (más del 16%). De todos modos, estos datos son compatibles con otros que indican que en su mayoría– 93%– las familias se muestran satisfechas en su convivencia diaria con sus hijos, aun a pesar de algunos

No obstante, aunque el cambio en las actitudes y en la convivencia familiar son en buena medida responsables de la erosión de los patrones de autoridad entre padres e hijos. En este proceso han intervenido otras realidades como el propio sistema educativo, cuyo desarrollo ha contribuido en parte a la erosión de las normas de autoridad que antes regían en la familia, para sustituirlas por otras de distinto signo; esas que hoy, por las razones que luego veremos, están en franco descrédito.

5. El desarrollo de la esfera educativa

“...la masificación de las instituciones académicas (...) dispara un proceso de signo contrario al pretendido por los ideales clásicos de la pedagogía: en lugar de producir la paulatina identificación de los adolescentes con el mundo adulto, dispara explosivamente su contestación radical” (Moya, 1984: 327)

Como antes se ha señalado el desarrollo de una esfera educativa al margen de la familia contribuyó a que ésta perdiera mucho de su anterior protagonismo, lo que a la postre influyó también en las relaciones de autoridad entre jóvenes y adultos. Todo ello tuvo lugar a través de un largo proceso que podemos retrotraer al siglo XVII.

Desde su mismo nacimiento en esta época, la institución escolar, reservada en un principio sólo a los hijos de las élites e impulsada por las instituciones eclesiásticas, despertará el recelo de los miembros de estos grupos, en especial los de la nobleza, por estimar que destruía sus métodos de socialización y de control social, para imponer una nueva moral y una nueva disciplina en un ámbito cerrado a la influencia del mundo adulto (Ariès, 1987: 500 y ss). No obstante, en este periodo los medios de socialización escolar convivieron todavía con los de carácter tradicional, siendo estos últimos los que en verdad se imponían.

Toda esta realidad irá cambiando progresivamente a lo largo del siglo XIX. A partir de este momento, con el desarrollo de la sociedad industrial, el Estado extenderá sus centros educativos a lo largo y ancho de su territorio. Este hecho tuvo lugar, a partir de finales del siglo XVIII, primeramente en Inglaterra, y después en Francia, y más tarde también en los demás países industrializados⁶ (Sennett, 1982: 60-61; Rénaut, 2004: 233-34).

conflictos con ellos (Meil, 2006: 111-112). Esta aparente contradicción se explicaría porque parte de estos padres -en torno al 40%- asumen los problemas con sus hijos como algo normal relacionado con la propia convivencia. Forman parte de lo que algunos sociólogos denominan *familia nominal* con una orientación presentista vinculada a la cultura del consumo y el ocio (Megías, 2002: 25)

⁶ En España la escolarización obligatoria se inició en el siglo XIX, pero no se consumará hasta comienzos de los años 70 del siglo pasado con la ley Villar Palasí.

Este proceso de paulatina escolarización de la infancia tendrá dos importantes consecuencias. Primera, su separación del mundo adulto, de los espacios públicos de interacción colectiva, para su educación en saberes y en códigos morales adecuados a dicha edad. Todo ello redundará en la mayor autonomía de la infancia, convertida en sujeto y objeto de las disciplinas pedagógicas y psicológicas que la definirán como una edad especial sujeta a consideraciones también especiales⁷ (Dubet, 2006: 108; Giddens, 1997: 195). Segunda, la sustitución de la moral familiar y religiosa por otra laica, destinada a difundir los ideales del Estado Nacional y de la sociedad democrática e industrial (Dubet, 2006: 102 y ss). Ideales que integraban la libertad y el desarrollo personal en el marco de las necesidades colectivas de ese Estado y de esa sociedad, con la finalidad de promover a los alumnos más capacitados a los puestos más prominentes de la colectividad.

El nuevo orden así constituido exigía una severa disciplina que se escenificaba en el espacio clausurado de la escuela y en los tiempos por ella instaurados, a través de rituales y de actos sempiternamente repetidos que contribuían eficazmente a la socialización de los alumnos en un ambiente de autoridad y respeto (Foucault, 1999: 207 y ss). El maestro era la viva encarnación de ese orden disciplinario. Su misión- destinada a despertar en sus discípulos la conciencia nacional y ciudadana, a inculcarles los principios de la alta cultura y de la moral del trabajo, y también los conocimientos que la sociedad industrial demandaba- confería a la profesión una importante dosis de veneración, prestigio y autoridad (Dubet, 2006: 56-57 y 104; Varela y Álvarez Uría, 1991: 36). Autoridad, que por otra parte era aceptada, porque no era refractaria a los modos de socialización imperantes en otros ámbitos como el familiar, y porque tenía como contrapartida futuras promesas de movilidad social, de desarrollo personal y de integración ciudadana en condiciones de igualdad formal, que respondían a la idea meritocrática de la justicia legitimada por las sociedades industrializadas. La sumisión a las normas colectivas, la aceptación de la autoridad, y las promesas de liberación individual parecían concordar armónicamente en este orden así constituido (Gauchet, 2002: 119).

Esta fue la situación predominante en las sociedades occidentales industrializadas durante los denominados treinta años gloriosos, los que van desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de los años setenta. Sin embargo, en las dos últimas décadas del siglo XX, la escuela fue progresivamente compatibilizando su misión republicana más meritocrática orientada al alumno, con otra que reconoce cada vez más las dificultades del niño⁸ (Dubet, 2006). La escuela secundaria se convirtió, además, en obligatoria,

⁷ No obstante, estos saberes especializados focalizados en el alumno germinaron primero en los colegios religiosos, como los de Jesuitas siguiendo los métodos humanistas (Durkheim, 1992: 301 y ss; Varela y Álvarez Uría, 1991: 34)

⁸ Las reformas educativas emprendidas por algunos países en los años 80 significaron que el alumno pasará a ocupar el centro de la escena educativa. Sirvan como ejemplo las leyes educativas aprobadas en Francia (Raynaud, 1983; Dubet, 2006: 159-160), y en España (Varela, 1991; Beltrán, 2000: 163).

asumiendo la tarea de preparación académica e integración laboral de los jóvenes, con la atención a su proceso de maduración y de socialización. Todo este proceso tuvo lugar en paralelo con el declive de los valores de la ciudadanía, la alta cultura y el mundo del trabajo.

En este nuevo escenario las instituciones educativas se consagrarán cada vez más al reconocimiento de cada realidad subjetiva, de cada particularidad infantil y juvenil, y cada vez menos a su integración en un corpus de normas y de saberes de carácter colectivo (Dubet, 2006: 84 y ss). Se consolidará así un nuevo discurso, legitimado por las disciplinas pedagógicas y psicológicas, heredero de la ideología educativa moderna, que convertirá al niño y al joven en el foco principal de la acción educativa.

Por este camino la autoridad sufrió un importante descrédito, al ser cada vez más difícil invocarla en nombre de principios que no gozan del consenso ni de la legitimidad que antes tenían, y porque el protagonismo lo tiene ahora el “sujeto” alumno. En este contexto sólo quedan los recursos y las habilidades de los que disponga cada docente, necesitados de justificación permanente y obligados siempre a motivar a sus alumnos.

Pero este descrédito no tendría la profundidad que hoy tiene si no estuviese relacionado también con las transformaciones ocurridas en otros ámbitos, como el Estatal. A su análisis consagraremos el próximo epígrafe.

6. La autoridad y el ámbito público: el advenimiento del niño ciudadano

“Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta” (Hannah Arendt, 2003b: 293)

El Estado Moderno se ha concebido desde sus mismos inicios- entre finales del siglo XV y comienzos del XVI- como un estado civilizador (Elías, 1993a: 115 y ss). En torno a él proliferó la sociedad de la corte, cuna de las maneras cortesanas, de los buenos modales, de la buena educación y de la alta cultura, que representaba el proyecto civilizador propagado por los Humanistas (Erasmus, 1985) y por las instituciones religiosas a través de sus centros educativos.

Surgió así un nuevo pensamiento educativo centrado en el niño, origen de la moderna pedagogía (Huizinga, 1987: 328), cuya naturaleza había que moldear al servicio de este ideal civilizatorio de carácter aristocrático (Garin, 1987: 173; Durkheim, 1992: 239); pero que también había que integrar en una tradición, expresión de la nueva civilidad encarnada por los adultos, fuente de autoridad y respeto. Desde este último punto de vista, el protagonismo del niño cedía ante la fuerza de una tradición que aquél debía aceptar para convertirse en hombre; en un hombre culto y civilizado.

Después de la caída del Absolutismo, los Estados Liberales transformaron este concepto de civilidad cortesana en otro conformado a partir de los principios del Estado-Nación, del mundo del trabajo y de la cultura burguesa, en cuanto medios para integrar y disciplinar a los sujetos, pero también para promoverlos a los puestos más prominentes de la sociedad, dando así cumplimiento al imaginario moderno de la libertad y el progreso. La infancia aparecía en este contexto como una potencia creadora que había que liberar a partir de su propia naturaleza para que se realizara en las esferas de la educación y del trabajo, tal como sostenía la pedagogía moderna, pero también como aquella edad que tenía que ser socializada en la nueva moral educativa y productivista a través de su internamiento en los espacios escolares y disciplinarios que los Estados iban creando (Foucault, 1999: 207 y ss). El ejercicio de la autoridad había cambiado de razones pero su presencia era incuestionable.

La obra del Liberalismo fue corregida más tarde por el Republicanismo, que integró todo el orden disciplinario anterior vinculado a la esfera del Estado-nación, de la educación y del trabajo, en una ideología que hacía más hincapié en la idea de igualdad y de justicia. La educación se revelaba como un ámbito clave para hacer realidad este proyecto.

El ideal republicano encontró su expresión más acabada en los Estados del Bienestar posteriores a la Segunda Guerra Mundial, que hicieron de la educación y del trabajo los medios principales para promover la igualdad, así como el desarrollo colectivo e individual. Hecho que está detrás de la expansión sin precedentes que experimentaron los sistemas educativos en los países occidentales después de la Segunda Guerra Mundial (Dubet, 2006: 29 y ss). Parecía hacerse así realidad el programa Republicano, tal como fuera formulado por Durkheim a finales del siglo XIX (Durkheim, 1995). En efecto, los proyectos individuales y los colectivos se potenciaban mutuamente en unas sociedades articuladas en torno a la educación y al trabajo, reforzando de este modo la noción de autoridad encarnada en la figura de los profesores.

Ahora bien, los Estados democráticos occidentales al tiempo que abrían la educación al conjunto de la sociedad, otorgaban a la infancia una serie de derechos. Derechos que se entendían- tal como se afirmaba en la Convención de Derechos del Niño- como parte del proceso de construcción de la ciudadanía moderna, que habría comenzado con la Revolución Francesa y que culminaría ahora con el reconocimiento de los derechos del niño. Entre estos derechos, en muchos casos semejantes a los de los adultos, aparecían los de libertad de opinión, de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación, de reunión pacífica, e incluso el derecho a que se respetase la vida privada del niño (Rénaut, 2002: 375 y ss)⁹. Se transitó así por esta vía de

⁹ La Declaración de los Derechos del niño proclamada por la ONU en 1989 supuso uno de los avances más significativos en este sentido, otorgando a la infancia derechos antes sólo privativos de los adultos. Entre estos derechos destacan los de libertad de opinión, de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación, de reunión pacífica, e incluso el derecho a que se respete su vida privada (Rénaut, 2004: 419 y ss). En este mismo contexto el Consejo de Europa en su asamblea de 1996 propuso a todos los Estados miembros

la noción anterior de una infancia protegida a la actual de una infancia con derechos (Gaitán, 2006). El Estado se configuró de este modo como una institución garantista de estos derechos, lo que por otra parte no dejó de contribuir a su legitimación, ya que su discurso coincidía con el de una sociedad cada vez más individualista que convertía, no sólo al adulto sino también al niño, en objeto de una nueva moral centrada en el individuo (Illouz, 2010: 211; Rénaut, 2002: 367).

A partir de este momento la educación de la infancia, tanto en la familia como en la escuela, estará sujeta a una serie de límites públicamente reconocidos. Este hecho, cuyos efectos positivos son indiscutibles, al impedir el ejercicio indiscriminado de la autoridad sobre los sujetos más débiles de la sociedad, ha socavado también muchos de los fundamentos de la autoridad en estos dos ámbitos.

Por lo que se refiere al mundo escolar, el ingreso del niño en el espacio público coincidió, además, con el declive progresivo del ideario republicano vinculado a la idea de una ciudadanía nacional, identificada con los valores de la cultura académica y de la sociedad del trabajo, en cuanto medios principales de progreso personal y social; valores que sustentaban la ideología meritocrática, que por otra parte había recibido numerosas críticas durante los años 60 y 70 por su carácter desigualitario y elitista (Bourdieu, 2001). Todo lo cual produjo una reformulación de los principios republicanos en el marco de la cultura individualista centrada en el niño, cuyas raíces estaban por otra parte en la propia ideología moderna (Raynaud, 1983; Gauchet, 2002: 130 y ss; Rénaut, 2002). Lo que incidió finalmente en la erosión de la legitimidad de la autoridad docente, carente de bases ampliamente aceptadas en las que sustentarse.

Por lo que a la familia respecta, el Estado, a través de las políticas familiares y de toda una red de servicios sociales y de los profesionales de la psicología y la pedagogía a su servicio, ha invocado en muchas ocasiones los principios de una moral pública basada en los derechos individuales del niño (Singly, 2007: 57; Flaquer, 1999: 33). Lo que ha llevado a ciertos autores ha adjetivar la acción del Estado en este campo de “terapéutica” (Nolan, 1998; Berger y Luckmann, 1997: 100-101)¹⁰. Sobre todo en los países nórdicos, con un Estado de Bienestar fuerte e intervencionista (Dencik, 1992; Esping-Andersen, 1993: 48-49).

la suscripción de un acuerdo para reconocer los derechos de la infancia, en cuyo punto 5 se dice que “el respeto por los derechos de la infancia y una mayor igualdad entre niños y adultos ayudará a preservar el pacto entre generaciones y contribuirá a la democracia” (Citado en Rodríguez Pascual, 2007: 125)

¹⁰ En Francia, por ejemplo, en la década 1990-2000, se invocó el concepto de “ley del padre”, a partir del psicoanálisis de Jacques Lacan, para limitar la autoridad paterna (Singly, 2007: 59). En este país, pero también en otros países Occidentales, se han creado figuras como la del “Le Défenseur des enfants”, la del “Defensor del menor”, en el caso de España, que es un adjunto al Defensor del pueblo; o el “Defensor del niño” en Noruega, que puede invocar la intervención del Estado contra sus padres en determinadas situaciones (Dencik, 1992)

Ahora bien, lo que en principio no dejó de ser un avance indiscutible, al poner a los hijos a salvo de la arbitrariedad de sus progenitores otorgándoles una serie de derechos públicamente reconocidos, tuvo también su vertiente negativa. En efecto, cada vez más desprovistos de modelos educativos en los que apoyarse, e influidos por los discursos psicológicos y pedagógicos, los padres se muestran cada vez menos seguros a la hora de educar a sus hijos, dudando del ejercicio de una autoridad que es ampliamente cuestionada desde el ámbito público (Dencik, 1992; Flaquer, 1999: 110; Singly, 2007: 58-59).

Este es el contexto en el que el Estado, a través de las instituciones que controla directa o indirectamente, produce un discurso centrado en el individuo y en sus derechos que contribuye a socavar cualquier noción de autoridad que quiera invocarse con pretensiones de legitimidad.

Pero este discurso forma parte también de la experiencia que los individuos tienen hoy en otros ámbitos, como los del consumo.

7. De la cultura del trabajo a la del consumo

“De espaldas a un mundo que rechazan, los jóvenes viven progresiva y radicalmente entre ellos mismos, produciendo y consumiendo colectivamente los multipicados y heteróclitos signos de su propia marginación y diferencia” (Moya, 1984: 344)

La transformación más profunda de las relaciones sociales en el mundo occidental se produjo con la Revolución Industrial. La incorporación masiva y progresiva de la población al mundo del trabajo supuso que la familia dejase de ser un ámbito de producción y de reproducción gobernada por el padre, lo que finalmente contribuyó a minar las bases de la autoridad patriarcal. Este fue sin embargo un proceso gradual y progresivo que no se consolidará en muchas sociedades europeas hasta la segunda mitad del siglo XX.

Hasta ese momento la autoridad no sólo pervivirá en el seno de la familia, sino también en la fábrica; primero, en el siglo XIX, a través del paternalismo patronal; y más tarde, en la primera mitad del siglo XX, por medio de los métodos tayloristas, que sustituyeron el antiguo ejercicio de la autoridad más personalizado por otros métodos más objetivos, racionales y científicos que se acomodaban mejor a una estructura empresarial más tecnocratizada y burocratizada (Bendix, 1966: 289 y ss). Posteriormente, en la década de los años 60, el lenguaje de la autoridad fue prácticamente eliminado del ámbito empresarial por las teorías del humanismo industrial en nombre de un discurso que apelaba a la dirección emocional y psicológica de los trabajadores (Illouz, 2010: 101).

Todas estas ideologías empresariales, tenían en común, a pesar de sus enormes divergencias, el estar más interesadas en servir eficientemente a los intereses del orden productivo, estableciendo las consiguientes disciplinas, que

en transmitir un determinado legado moral, por lo que destruyeron las bases sobre las que se asentaba la antigua autoridad, en un momento en el que, además, se estaba produciendo el declive progresivo de la autoridad patriarcal (Pollard, 1987: 244 y ss, Thompson, 1979).

No obstante, este proceso de racionalización burocrática y psicológica de la dominación y de erosión de la autoridad, coincidió en los países occidentales en las tres décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en una época de crecimiento económico y de empleo casi pleno, con la pervivencia de formas de integración configuradas en torno a la ciudadanía laboral. En este contexto, la autoridad se visibilizaba en los sacrificios que a los individuos se les exigían en los mundos de la educación y del trabajo con la promesa de recompensas futuras en forma de progreso personal y de movilidad social.

Sin embargo, la ética del trabajo fue cediendo protagonismo a la cultura del consumo en paralelo con el desarrollo de la sociedad de consumo, la expansión de la educación de masas, y la crisis del mundo del trabajo. Mientras que la ética del trabajo prometía suculentas recompensas futuras a los esfuerzos laborales y educativos presentes, lo que implicaba la necesidad de aceptar imperativos de orden colectivo, tanto en el ámbito familiar como en el escolar y en el laboral, la cultura del consumo promueve la gratificación inmediata y sin demora de un sujeto que se quiere libre y autónomo. En este contexto los principios de la autoridad y la disciplina fueron perdiendo peso frente a los valores de la autorrealización personal y de la persuasión, que no tienen más referencia que el propio sujeto (Bell, 1977; Bauman, 2007a: 136 y ss, 2009: 267 y ss).

A estos valores tampoco es refractaria la nueva ética del trabajo que ha emergido en medio de la precariedad y de la incertidumbre laboral. Una ética que invoca los valores individualistas de la autonomía y el desarrollo personal de cara a motivar a los trabajadores, censurando cualquier jerarquía o autoridad (Boltanski y Chiapello, 2002).

Si el trabajo no puede ser ya invocado en los términos del periodo anterior, tampoco puede hablarse hoy de un saber académico ampliamente aceptado, antaño sinónimo de educación y de alta cultura. Frente a este saber vertical y jerárquico monopolizado por las instituciones académicas, emerge, en competencia con él, otro más plural, horizontal y orientado hacia el presente, en relación con la cultura visual de las nuevas tecnologías entronizadas por el mundo del consumo, a las que acceden mayoritariamente los jóvenes, cada vez menos receptivos al texto escrito (Lipovestky, 2010: 113-14; Dubet, 2006: 395; Featherstone, 2000: 203 y ss; Bauman, 2007b: 43; Bell, 1977: 110). Todo ello ha contribuido a deslegitimar la educación escolar, y por ende la autoridad de sus portavoces, los profesores.

Sin metas colectivas definidas que orienten la vida académica, el medio escolar se ha convertido así en un escenario desencantado, que se esfuerza en integrar y motivar a unos sujetos, cada vez más refractarios a la aceptación de toda norma institucional (Dubet, 2006: 107 y ss).

Los modelos colectivos decaen así por todas partes, y con ellos el desprestigio de las instancias que autorizarían a los sujetos a emprender un proyecto de vida al que la colectividad haya dotado de un determinado sentido anclado en el tiempo (Revault D'Allonnes, 2008). En su lugar queda la propia autonomía y la libertad de los sujetos remitida a un presente incierto y cambiante. En este contexto la autoridad ya no puede invocarse porque ya nadie cree en ella; en su lugar brota una dominación cada vez más impersonal, a pesar de conceder un mayor protagonismo a los sujetos.

En un contexto como el que hasta aquí hemos diseñado operan las actuales instituciones educativas, generando una serie de respuestas que en muchos casos contribuye a agravar la crisis de autoridad en la que están inmersas.

8. Los avatares de la institución escolar. El desencanto del proyecto colectivo y la emergencia del sujeto

“Bajo el pretexto de respetar a los individuos tal cual son, se los encierra en lo que son y se los confina en sus propias circunstancias” (Gauchet, 2002: 151)
Las instituciones educativas, además de asumir las demandas cada vez más conflictivas procedentes de los distintos ámbitos sociales, como la familia o el Estado, y de integrar en su seno a sujetos que no tienen asumido el valor de la institución que los acoge, tienen que atender, además, a sus metas en una situación cada vez más problemática y contradictoria.

Desde este último punto de vista, el de los fines, la crisis que hoy experimentan estas instituciones está relacionada en buena medida con la decadencia del ideario republicano conformado alrededor de los valores de la pertenencia nacional, la alta cultura y el valor del trabajo, sin que exista otro proyecto colectivo que lo sustituya. Hoy, por diferentes motivos, sus principios ya no son compartidos. Ya nadie enarbola la bandera de la identidad nacional; a lo sumo se habla de una ciudadanía articulada en torno a los valores del individualismo y del pluralismo. La cultura humanista tradicional, cada vez más cuestionada por los nuevos códigos de la imagen tecnológica, ya no goza de su anterior prestigio como vehículo de promoción individual y social. El trabajo ha dejado de ser un valor firme y seguro; la incertidumbre y la precariedad imperan por todas partes; las cualificaciones educativas ya no cotizan como antes en los mercados laborales. Las nuevas leyes educativas hablan en su lugar de competencias y de habilidades, pero éstas son cada vez más subjetivas y cambiantes (Le Goff, 1999: 53 y ss).

En este escenario desencantado, el viejo programa republicano pierde su fuerza colectiva anterior, para reconvertirse, elevando su otra bandera, no ya la del alumno, sino la del niño y el joven. El discurso del sujeto campea así por todas partes¹¹. Su fin es motivar y activar al alumno, comprenderlo en su particularidad.

En esta situación se invierten los términos de la relación educativa. En efecto, la *enseñanza*, que suponía una relación jerárquica entre el profesor y el alumno, en virtud del compromiso de aquél para transmitir a éste un conocimiento común, de cara a integrarlo en un mundo que le precede, pierde protagonismo en favor del *aprendizaje*, que prioriza al sujeto que aprende sobre el objeto del aprendizaje. Dicho de otro modo, “lo que los individuos desean o pueden saber se impone gradualmente sobre lo que los hombres quieren conocer” (Raynaud, 1983: 123).

Del profesor se valorará así cada vez menos el dominio de un determinado campo del saber, de un conocimiento adquirido a lo largo de los años, y cada vez más una serie de destrezas pedagógicas y psicológicas, una serie de métodos, adaptados a cada sujeto, que cada docente habrá de ir actualizando a través de un reciclaje permanente (Dubet, 2006: 110 y ss, Varela, 1991)

Todo ello redonda en un evidente descrédito de la autoridad, porque ya no existen principios de orden colectivo ampliamente aceptados que legitimen a quienes tienen que ejercerla, y que obliguen a quienes han de acatarla. La referencia es el sujeto mismo. Sin embargo no por eso desaparecen los controles y la dominación. Al contrario, con el propósito de liberar a los sujetos, los saberes pedagógicos y psicológicos proyectan sobre ellos un nuevo orden disciplinario teñido de una serie de recetas terapéuticas, que finalmente los encierran en la trampa de su propia subjetividad, de su particularidad.

9. Conclusión

Hasta aquí hemos visto como la crisis de autoridad que afecta al mundo educativo actual tiene raíces profundas y obedece a varios factores. Está relacionada con un determinado modo de entender la relación educativa que hemos heredado del imaginario educativo moderno; con las transformaciones de la familia y del Estado; con los cambios que han afectado a las esferas del trabajo y del consumo, y también con las transformaciones del propio medio escolar. Todos estos procesos han desembocado en el rechazo de la autoridad

¹¹ Las reformas educativas emprendidas en los años 80 en algunos países como Francia o España, que convirtieron al niño en el protagonista principal del proceso educativo, son hijas de este nuevo espíritu (Varela-Álvarez Uría, 1991; Beltrán, 2000: 163; Reynaud, 1983; Dubet, 2006: 159-160). Por lo que se refiere a España, la LOE considera entre los principios que inspiran el sistema educativo español “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado...” (LOE, 2006: Título Preliminar, Cap I, Art. I).

La filosofía de este discurso es por otra parte cada vez más compartida por un mayor número de profesores, especialmente los más jóvenes, que son los que se muestran más partidarios de centrar la enseñanza en el desarrollo del niño antes que en la transmisión de unos determinados saberes. De este punto de vista participan los enseñantes del Oeste y del Norte de Europa, pero también los de algunos países del sur del continente, tales como Portugal y España (OCDE, 2009: 21; Dubet, 2006: 109).

y de la tradición, y en la promoción del individuo al primer plano de la realidad social.

No obstante, en una primera etapa, que coincide con la primera modernidad, este individualismo estuvo atemperado por la influencia que el orden institucional moderno ejercía aún sobre el individuo. Tanto la escuela, como el Estado y el mundo del trabajo actuaban en el plano colectivo proyectando significado sobre la vida de los individuos. Más tarde, fundamentalmente a partir de los años 60 del siglo pasado, y como consecuencia de los cambios producidos en todos estos ámbitos, se produjo la progresiva “liberación” de los sujetos, incluyendo a niños y jóvenes (Rénaut, 2002). Este hecho, cuyos efectos positivos son indudables para la consecución de una sociedad más democrática, ha tenido sin embargo efectos perversos en el mundo educativo, porque aquí, como nos recordara Hannah Arendt en su momento (Arendt, 2003b), intervienen jóvenes y adultos, y sin la necesaria jerarquía y autoridad que los segundos deben ejercer sobre los primeros, es imposible que llegue a buen término cualquier proceso educativo, que por definición implica la incorporación de los más jóvenes a un mundo que les trasciende, toda vez que no existe en los niños ninguna potencia extraña que pueda crear *ex nihilo*. La experiencia actual muestra sin embargo que, no por desaparecer la autoridad de la esfera educativa se produce una mayor liberación de la infancia. Por el contrario, sin la presencia de la autoridad, los conflictos son cada vez más frecuentes, y en vez de la autonomía y de la liberación proclamadas, se impone una dominación terapéutica sin otra meta que la de restaurar la pretendida singularidad de los sujetos que la padecen.

Bibliografía

- (1994) ALALUF, M y STROOBANTS, M “¿Moviliza la competencia al obrero?” *CEDEFOP*, 1, Berlín, pp 46-5
- (1986) AMELANG, James S, *La formación de una clase dirigente: Barcelona 1490-1714*, Ariel, Barcelona
- (2003a) ARENDT, Hannah “¿Qué es la autoridad?”. En H Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, pp 145-225
- (2003b) ARENDT, H “¿La crisis en la educación?”. En H Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, pp 269-301
- (1987) ARIÉS, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid
- (2007a) BAUMAN, Zygmunt, *Vida de consumo*, FCE, Madrid
- (2007b) BAUMAN, Z, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona
- (2009) BAUMAN, Z, *Mundo de consumo*, Paidós, Barcelona
- (2001) BECK, U y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth, *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Paidós, Barcelona
- (2003) BECK, U y BECK-GERNSHEIM, E, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona
- (2006) BECK, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona

- (1977) BELL, Daniel, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza Editorial, Madrid
- (2000) BELTRÁN DUARTE, Remedios, *Funciones del discurso en las reformas educativas*, Universidad de Málaga, Málaga.
- (1966) BENDIX, Reinhard, *Trabajo y autoridad en la industria. Las ideología de la dirección en el curso de la industrialización*, Eudeba, Buenos Aires
- (1997) BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Paidós, Barcelona
- (2002) BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve, *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid.
- (2001) BOURDIEU, Pierre, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed Popular D.L, Madrid
- (1976) COMENIUS, Jhon Amos, *Didáctica Magna*, Porrúa, México
- (1992) DENCİK, Lars, "Creciendo en la era postmoderna: el niño y la familia en el Estado de Bienestar", *Anuario de Psicología*, 53, Universitat de Barcelona, Barcelona, pp 71-98
- (1908) DEWEY, John, *Mi credo pedagógico*, Revista de la Asociación de Educación Nacional de Santiago de Chile, Santiago de Chile
- (1929) DEWEY, J *La escuela y la sociedad*, Francisco Beltrán, Madrid
- (1995) DEWEY, J *Democracia y educación*, Morata, Madrid
- (1976) DIETRICH, Theo, *Pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca
- (1999) DOMINGO, Rafael, *Auctoritas*, Ariel, Barcelona
- (1972) DOMMAGET, Maurice, *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid
- (1996) DUBAR, Claude, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du Travail*, 2, París, pp 179-193
- (2006) DUBET, François, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona
- (1992) DURKHEIM, Émile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid
- (1995) DURKHEIM, É, *La división del trabajo social*, Akal, Madrid
- (1996) DURKHEIM, É, *Educación y sociología*, Península, Barcelona
- (2002) DURKHEIM, É, *La educación moral*, Ediciones Morata, Madrid
- (1993a) ELIAS, Norbert, *El proceso de civilización*, FCE, Madrid
- (1993b) ELIAS, N, *La sociedad cortesana*, FCE, Madrid
- (1993) ESPING-ANDERSEN, Gosta, *Los tres mundos del estado del Bienestar*, Edicions Alfons El Manànim, Valencia
- (2000) FEATHERSTONE, Mike, *Cultura de consumo y postmodernismo*, Amorrortu, Buenos Aires
- (1979) FLANDRIN, Jean-Louis, *Orígenes de la familia moderna*, Crítica, Barcelona
- (1990) FLAQUER, LL y SOLER, J, *Permanencia y cambio en la familia española*, CIS, Madrid
- (1998) FLAQUER, LL, *El destino de la familia*, Ariel, Barcelona
- (1999) FLAQUER, LL, *La estrella menguante del padre*, Ariel, Barcelona
- (1999) FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, Círculo de Lectores, Barcelona
- (1989) FOURIER, Charles, *El nuevo mundo industrial y societario*, FCE, Madrid

- (2006) GAITÁN MUÑOZ, Lourdes, "El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños", *Política y Sociedad*, Vol 43, nº 1, ISSN 1130-8001 Madrid, pp 63-80
- (1987) GARIN, Eugenio, *La educación en Europa*, Crítica, Barcelona
- (2002) GAUCHET, Marcel «L'école à l'école d'elle-même». En Marcel Gauchet, *La démocratie conte elle-même*, Gallimard, París, pp. 109-169
- (1997) GIDDENS, Anthony, *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona
- (2005) GIDDENS, A, *Un mundo desbocado*, Taurus, Madrid
- (2006) GIDDENS, A, *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Cátedra, Madrid
- (2006) GUILLOT, Gérard, *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*, ESF éditeur, París
- (1986) HARRIS, Christopher, *Familia y sociedad industrial*, Península, Barcelona
- (1998) IGLESIAS DE USSEL, Julio, *La familia y el cambio político en España*, Técnos, Madrid
- (2009) IGLESIAS DE USSEL, J, *Matrimonios y parejas jóvenes*, Madrid, Ed.SM
- (2009) ILLOUZ, Eva, *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*, Katz Editores, Madrid
- (2010) ILLOUZ, E, *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*, Katz Editores, Madrid
- JAEGER, Werner (1996) *Paideia*, FCE, Madrid
- (2005) KOJÈVE, Alexandre, *La noción de autoridad*, Nueva Visión, Buenos Aires
- (2004) JACQUARD, Albert; MANENT, Pierre; RENAUT, Alain, *¿Una educación sin autoridad ni sanción?*, Paidós, Barcelona
- (1979) LASH, Christopher, *La cultura del narcisismo*, Ed. Andrés Bello, Barcelona
- (1999) LE GOFF, Jean Pierre, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, París
- (1994) LIPOVESTKY, Gilles, *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona
- (2003) LIPOVESTKY, G, *La metamorfosis de la cultura liberal*, Anagrama, Barcelona
- (2007) LIPOVESTKY, G, *La felicidad paradójica*, Anagrama, Barcelona
- (2010) LIPOVESTKY, G, *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, Anagrama, Barcelona
- (1980) LOCKE, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano* (Vol I) Editora Nacional, Madrid
- (1982) LOCKE, J, *Pensamientos sobre educación*, Humanitas, Madrid
- (2006) LOCKE, J, *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*, Alianza Editorial, Madrid
- (2006) LOE, BOE nº 106 de 4 de mayo, Madrid
- (1984) LUKES, Steven, *Émile Durkheim, Su vida y su obra*, SXXI, Madrid
- (2009) MARINA, José Antonio, *La autoridad en educación. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*, Ediciones Versátil, Barcelona
- (1998) MARSHALL, T.H, *Ciudadanía y clase social*, Alianza Editorial, Madrid

- (1962) MEAD, Margaret, Educación y cultura, Paidós, Buenos Aires
- (2002) MEGIAS VALENZUELA, Eusebio (coord), *Hijos y padres. Comunicación y conflicto*, Fundación para la ayuda a la drogadicción, Madrid
- (1999) MEIL LANDWERLIN, Gerardo *La postmodernización de la familia española*, CIS, Madrid
- (2006) MEIL LANDWEIRLIM, G *Padres e hijos*, Fundación La Caixa, Barcelona
- (2003) MENDEL, G, *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, La Découverte/Poche, Paris
- (1984) MOYA, Carlos, *Señas de Leviatán. Estado Nacional y sociedad industrial. España 1936-1980*, Alianza Editorial, Madrid
- (1984) NERAUDAU, Jean-Pierre, *Être enfant à Rome*, Les Belles Lettres, Paris
- (1998) NOLAN, James L, *The therapeutic State. Justifying government at century's end*, New York University, New York
- (2009) OCDE, *Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje. Informe español*, Ministerio de Educación, Madrid.
- (1987) POLLARD, Sidney, *La génesis de la dirección de empresa moderna. Estudio sobre la revolución industrial en gran Bretaña*, Ministerio de Trabajo y SS, Madrid
- (1983) RAYNAUD, Philippe "L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement" *Le Débat*, 26, pp. 113-123
- (2002) RÉNAUT, Alain, *La libération des enfants*, Ed. Hachette, Paris
- (2004) RÉNAUT, A, *La fin de l'autorité*, Flammarion, Paris
- (2008) REVAULT D'ALLONNES, Myriam, *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*, Amorrortu, Buenos Aires
- (2007) RODRIGUEZ PASCUAL, Iván, *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid
- (1985) ROTTERDAM, Erasmo de, *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Integraf, Madrid
- (2005) ROTTERDAM, Erasmo de, *Coloquios familiares*, Anthropos, Barcelona
- (2002) ROUSSEAU, Jean-Jacques, *El Emilio*, Alianza Editorial, Madrid
- (2003) ROUSSEAU, J. J, *Del contrato social*, Alianza Editorial, Madrid
- (1982) SENNETT, Richard *La autoridad*, Alianza Editorial, Madrid
- (2001a) SENNETT, R, *La decadencia del hombre público*, Península, Barcelona
- (2001b) SENNETT, R, *La corrosión del carácter*, Península, Barcelona
- (1987) SHORTER, Edward, *Naissance de la famille moderne*, Editions du Seuil, Paris
- (2007) SINGLY, François de, *Sociologie de la famille contemporaine*, Nathan, Paris
- (2006) TAYLOR, Charles, *Imaginario sociales modernos*, Paidós, Barcelona
- (1994) TOCQUEVILLE, Alexis De, *La democracia en América (II Vols.)*, Alianza Editorial, Madrid
- (1979) THOMPSON, Edward P, "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial". En Edward P. Thompson, *Tradición, Revuelta y conciencia de clase*, Crítica, Barcelona, pp 239-293
- (1991) VARELA, Julia-ALVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid
- (1991) VARELA, Julia, "El triunfo de las pedagogías psicológicas", *Cuadernos de Pedagogía*, 198, Madrid, pp 56-58

(1998) WEBER, Max, “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”. En M. Weber, *Ensayos sobre sociología de la religión*, (Vol I), Taurus, Madrid pp 25-202.

