

OTOÑO
2015

19

REVISTA DE LA ACADEMIA

ISSN 0717-1846 (impreso)
ISSN 0719-6318 (en línea)

INSTITUTO DE HUMANIDADES - UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

El estudio de la autoridad como tarea actual
Kathya Araujo (editora)

DOSSIER

Crítica de la autoridad factual. Por la administración de los hombres contra la administración por las cosas
Danilo Martuccelli

Orden tutelar y eficacia moral. Consideraciones sobre la destrucción y la invención
Guillermo Nugent

La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes
Pablo Neut

Autoridad y escuela. Un análisis histórico desde las experiencias del Instituto Nacional 1973-2010
Paula Subiabre

El autoritarismo dictatorial como relato cultural. Una aproximación a los miedos sociales en el Chile actual
Paula Contreras

La pertenencia de género como un capital discursivo para la legitimación: El caso de las presidentas Michelle Bachelet (Chile) y Cristina Fernández (Argentina)
Mariana Valenzuela

Una lectura de la autoridad a propósito de tres registros de la experiencia de mujeres cadetes en la Escuela Matriz del Ejército de Chile
Claudia Pérez



UNIVERSIDAD
ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

INSTITUTO DE
HUMANIDADES



Director

José Fernando García

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Comité Editorial

Dra. Graciela Batallán, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Lic. José Bengoa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Augusto Bolívar, Universidad Metropolitana-Azcapotzalco, México

Dr. Marcial Godoy-Anatívia, New York University, Estados Unidos

Dr. Jorge Larraín, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Dra. Berengère Marques-Pereira, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

Dr. José Luis Martínez, Universidad de Chile, Chile

Dr. Danilo Martuccelli, Université Paris Descartes, IUF, CERLIS-CNRS., Francia

Dra. Chantal Mouffe, Universidad de Westminster, Reino Unido

Dra. Nancy Nicholls, Universidad Católica de Chile, Chile

Dr. Tom Saldam, Universidad Libre de Amsterdam, Países Bajos

Dr. Carlos Ruiz Schneider, Universidad de Chile, Chile

Dr. Patrice Vermeren, Universidad de París 8, Francia

Consejo de Redacción

Dr. Marcos Aguirre, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dra. Kathya Araujo, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Lic. Martín Figueroa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Pablo Cottet, Universidad de Chile, Chile

Dr. Raúl González, Universidad Academiad de Humanismo Cristiano, Chile

Dra. Cristina Hurtado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Gastón Molina, Universidad Central, Chile

Lic. Juan Ormeño, Universidad Diego Portales, Chile

Lic. Hugo Osorio, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dra. Patricia Poblete, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Dr. Cristián Parker, Universidad de Santiago, Chile

Dra. Cecilia Sánchez, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Mag. Pablo Solari, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Revista de la Academia

Revista de la Academia es la revista del Instituto de Humanidades de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recoge resultados originales de investigación y de crítica en el ámbito de las distintas disciplinas y orientaciones de la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades.

Revista de la Academia aparece dos veces al año, los meses Mayo y Noviembre. Quienes quieran publicar en ella deben enviar sus trabajos a través del soporte Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario registrarse en el mismo. Toda comunicación posterior se llevará a cabo a través de dicho soporte.

El envío de un trabajo a Revista de la Academia implica el compromiso por parte del autor o autores de que éste no ha sido publicado ni está en vía de ser publicado. Se informará de la decisión acerca de las colaboraciones en un plazo no superior a cuatro meses.

Revista de la Academia Volumen 19/ Otoño 2015 - ISSN: 0719-6318
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Condell 343, Providencia, Santiago de Chile
Dirigir toda correspondencia a: jgarcias@docentes.academia.cl

Dossier
*Estudios y debates
actuales sobre la
autoridad*

PRESENTACIÓN: EL ESTUDIO DE LA AUTORIDAD COMO TAREA ACTUAL

Kathya Araujo¹



La autoridad es un tema de central importancia en las ciencias sociales. Lo es porque toca el corazón mismo de la comprensión de una sociedad. La autoridad es un fenómeno que está en acción en situaciones tan disímiles como cuando alguien no bebe al conducir porque una ley lo prohíbe; cuando se intenta producir un ambiente de tranquilidad en un grupo alterado; cuando se está en una sala de clase dictando una materia; cuando se trata de expandir una opinión o una postura en un grupo o sociedad; o cuando lo que está en juego es la salida de un adolescente a una fiesta nocturna. Ninguna sociedad puede subsistir, en rigor, sin algún modo de influencia posible en la conducta o ideas de otros, lo que implica un ejercicio de poder sobre ellos, que es lo mismo que decir que ninguna sociedad puede subsistir sin autoridad. No puede porque, como lo ha señalado, entre otros, un autor tan temprano y tan poco sospechoso de alentar la dominación como Friedrich Engels (1941), no hay organización sin autoridad. Toda organización social supone coordinación y la coordinación supone subordinación de una voluntad respecto a la otra. Pero, todavía más, la autoridad resulta nuclear puesto que este fenómeno es el que permite explicar que una orden, una norma o una influencia en la dirección de la conducta no se impongan por la mera fuerza bruta. La autoridad da lugar a manifestaciones de obediencia no directa o explícitamente forzadas, que son constituyentes de la vida social (Weber 1964, Arendt 1996, Kojève 2005).

Sin embargo, la autoridad como fenómeno en sí no ha recibido la atención que debería. En efecto, es un topos extendido en las ciencias sociales el desfase enorme entre la centralidad del fenómeno de la autoridad para entender la vida social y el reducido, comparativamente, número de trabajos que la abordan de manera directa. Nos referimos, por cierto, a trabajos que hagan de este fenómeno su centro analítico. La autoridad en cuanto asociada al problema del poder está tocada de manera indirecta, y muchas veces inadvertida o solo

1 Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: karaujok@docentes.academia.cl

implícitamente, en una cantidad muy importante de trabajos. Esto es así porque en la vida social ellos están íntimamente ligados aunque deben ser claramente distinguidos: la autoridad no es el ejercicio de poder *per se* sino el fenómeno que permite un cierto tipo de ejercicio de poder. Es este foco particular y diferenciado el que ha resultado particularmente escaso en los abordajes. Es así que no cesamos de hablar implícitamente de autoridad, no dejamos de toparnos con sus efectos o la falta de ellos, y sin embargo...

Tiene algo de escandaloso este descuido, sin duda, pero, no es del todo incomprensible. Por dos razones por lo menos. Por un lado, lo que explica esta brecha es una combinación de los efectos de la trayectoria histórica del concepto y los destinos políticos que lo alcanzan (que retraen la temática a un segundo plano), y por el otro, qué duda cabe, la complejidad que el propio fenómeno plantea teóricamente.

En efecto, la autoridad es un tema fuertemente asociado con dimensiones valóricas y políticas. Ya en el siglo XIX europeo, la autoridad es objeto de discordia: asociada con las posiciones que Nisbet, en su tipología, ha llamado conservadoras (1996), fue objeto de una defensa cerrada en un momento en que los arrestos de la Ilustración proponen, como lo ha formulado Gadamer, “la sumisión de toda autoridad a la razón” (1997: 346), mientras que, del otro lado, los arrestos revolucionarios apuntan a desvirtuarla completamente. Esta disputa política y moral no dejará de estar presente en el siglo que le sigue y hasta nuestros días.

Aunque los clásicos de la sociología, en la vuelta e inicios del siglo XX, de Weber (1964) a Simmel (1986) pasando por Durkheim (2002), y a pesar de sus diferencias, van a subrayar su papel como garantía para la estabilidad de todo orden social, lo que la hace no solo inevitable sino incluso, como en el caso de Durkheim, fundamental y deseable, la autoridad de manera parcial pero certera irá perdiendo a lo largo del siglo XX sus cartas de nobleza. Fenómenos como el fascismo alemán y sus devastadoras consecuencias generarán que la autoridad, y su contracara la obediencia, sean puestas radicalmente en cuestión y colocadas bajo sospecha. Clara expresión de lo anterior es el desplazamiento del interés por la autoridad al autoritarismo presente en las reflexiones de los representantes de la Escuela de Frankfurt, como motivación analítica (Adorno et al, 1965), pero, también, y adicionalmente, como fuente de inspiración política (Marcuse 1993). Pero, también, la pregunta inquietante por la obediencia que abrirá en este contexto Arendt (1966: 285-298) a partir de su análisis del caso Eichmann, y que seguirán otros, entre los cuales de manera

destacada Milgram (1980) quien buscará revelar los resortes de una ordinaria tendencia a la obediencia ciega.

Los movimientos contraculturales que avanzan en los años sesenta, por su parte, van a aportar a la crítica radical de la autoridad (Cueva, 2007), cargarla negativamente y producir un desplazamiento en el que el problema de la autoridad será subsumido por el del poder y la dominación. Si las discusiones sobre el poder y su capacidad de moldear nuestros actos no disminuyeron sino que ganaron cada vez más importancia, como lo revela el trabajo de Althusser (1992), Castoriadis (1975), Butler (1997), o la obra de Michel Foucault, las formas de conceptualizarlo, en general, o bien no se detuvieron de manera especial en el fenómeno de la autoridad en sí, o bien, cuando lo hicieron, no la llamaron más por su nombre (Bourdieu, 2000). La consecuencia de estos movimientos es, sin sorpresa, que los análisis detenidos del concepto desde las ciencias sociales no hayan resultado demasiado frecuentes.

Pero junto a razones de tipo histórico-políticas, también se encuentran razones teóricas que explican la relativa escasa atención dada a la temática de la autoridad. Para muchos autores, el limitado abordaje del tema se explica por la dificultad que éste encierra para su estudio (Revault D'Allonnes 2008). No hay duda sobre lo anterior. No la hay, porque es y ha sido un desafío tanto teórico como para la investigación empírica aprehender este fenómeno, y ello por al menos tres razones. La primera, porque la noción de autoridad no es unívoca y refiere a diferentes dimensiones, cuya discriminación no ha resultado sencilla y su articulación compleja. Las aristas del fenómeno son diversas (su fundamento, su ejercicio o la obediencia), lo que ha hecho difícil alcanzar una mirada de conjunto del mismo. La segunda, debido a la dificultad para aprehender "el lado oscuro" que comporta. Esa dimensión inexplicable que hace que se otorgue espontáneamente autoridad a una persona y a otra no. Esa fuerza oscura que sostiene nuestra fascinación y nuestra disposición a someter nuestros actos a la voluntad de otro, bien señalada por diversos y muy diferentes autores (Freud 1973, Zizek 2001, Ricoeur 2001). Pero, no solo por ello, también, y en tercer lugar, porque el despliegue de la autoridad ha tendido a ser concebido de manera mucho más compacta de lo que el fenómeno realmente admite. Este punto de partida ha conducido a la obliteración de las formas particulares que éste toma en diferentes realidades socio-históricas, grupos sociales e incluso ámbitos sociales y, como efecto, ha llevado a traslapes, distorsiones o ha fornecido a la discusión de premisas falsas. Haber desatendido la multiplicidad del fenómeno no solo ha oscurecido la discusión teórica sino

que, todavía más, y de forma importante, ha lastrado el abordaje empírico del fenómeno.

Esta situación exige ser transformada. No solo por cuestiones disciplinarias, sino porque el momento histórico en el que nos encontramos lo demanda. Por supuesto no en virtud de una supuesta crisis de la autoridad que aconsejaría volver a las formas tradicionales. Esta exigencia proviene, más bien, del hecho que lo que encaran las sociedades ha adquirido una cierta direccionalidad reconocible: un conjunto de procesos de tipo normativo, materiales e institucionales que empujan a la transformación de los modos de regulación de las relaciones sociales, entre los cuales la gestión de las jerarquías, centro mismo del campo de acción de la autoridad, no es en modo alguno el menor.

Nuestra historia occidental en los últimos siglos ha estado caracterizada por transformaciones estructurales que han modificado de manera importante el rostro de la vida social. No solo se han transformado las bases materiales sino que también, han entrado en circulación, de manera contradictoria y agonística, es verdad, nuevos principios y modelos de sociedad que han puesto en cuestión formas convencionalmente aceptadas de concebir las relaciones sociales y los principios de autoridad que rigen las interacciones. Existen síntomas en todas partes que hacen pensar que el cuestionamiento de la jerarquía ha tenido desarrollos importantes, obligando a una recomposición de las formas de su gestión. Las dudas sobre la democracia representativa y los empujes hacia modelos de democracia participativos. Las nuevas exigencias que ponen los estudiantes a sus maestros para el establecimiento de sus relaciones. El incremento de formas descentradas y horizontales en la acción política. Pero, también, y solo para mencionar algunos, la brutalidad coercitiva que adquieren las relaciones laborales precisamente como contracara y respuesta a este fenómeno de cuestionamiento a la jerarquía.

Del lado luz y del lado sombra, lo acontecido revela de la premura y hasta urgencia que reviste revisar las maneras en que las sociedades resuelven esta cuestión. Desde esta perspectiva, la doble actualidad, intelectual y social, del estudio de la autoridad se impone. Es una exigencia central renovar su estudio porque la autoridad no es sino una vía, la privilegiada, para lidiar con las asimetrías constitutivas de lo social de manera de hacer posible la vida social misma. Acometer esta tarea implica alcanzar no solo un diagnóstico ajustado

y situado de lo que se enfrenta, sino, también, volver a interrogar teóricamente la propia noción de autoridad.

Este dossier tiene como objetivo, con sus alcances y sus límites, contribuir a este debate. Los textos incluidos en él y sus aportes son de distinta naturaleza. Por un lado, de diferentes maneras y con intensidades distintas, salen de una lectura que hace eco de la oposición excluyente que ha estructurado el debate valórico y político que la acompaña. Recogen la noción que la autoridad es, como ya lo sabían los clásicos, al mismo tiempo que instrumento posible de la dominación, una garantía para la estabilidad social y, también, no hay que olvidarlo, de la integridad personal. Una ambivalencia, con todas sus consecuencias, que requiere ser considerada como la brújula más segura en este camino. Por otro lado, buena parte de los mismos hacen la apuesta de enfrentar esta cuestión a partir del desarrollo de estudios empíricos, los que además están, en buena medida, caracterizados por una fuerte sensibilidad acerca de la naturaleza múltiple y situada del despliegue de la autoridad. Finalmente, estos trabajos exhiben un genuino interés por, y en algunos casos una sustantiva contribución a, una reflexión teórica renovada del problema de la autoridad.

Las contribuciones de Guillermo Nugent y Danilo Martuccelli abordan la cuestión teórica de cómo pensar la autoridad en las sociedades actuales. Martuccelli subraya y discute, sacando las consecuencias para la crítica social, la expansión de una autoridad factual, sostenida en la “fuerza misma de las cosas”, la que reemplazaría la hegemonía de una autoridad relacional. Con acuciosidad el autor presenta los fenómenos que revelan cómo, en el ámbito de la autoridad, las cuestiones de la ideología o la legitimidad dejarían su lugar a la de las coerciones reales e impersonales. Nugent, por su parte, se centra en el problema de la eficacia moral en sociedades, como la peruana, y latinoamericanas, caracterizadas por lo que ha llamado el orden tutelar. Los siguientes textos se abocan al estudio de la autoridad en ámbitos específicos y basados en investigaciones empíricas. Pablo Neut y Paula Subiabre la estudian en el contexto de la educación escolar. Neut, basado en un estudio en establecimientos que reciben a jóvenes vulnerables, centra su atención en los modos en que las transformaciones sufridas en las últimas décadas por la sociedad chilena han puesto en cuestión a la autoridad pedagógica así como, de manera destacada, de las modalidades en que ella se recrea hoy. Subiabre en un espíritu similar, pero en una perspectiva histórica, analiza los avatares que sufre la autoridad del profesor entre 1973 y 2010 a partir de un estudio de caso, el Instituto Nacional, probablemente la institución escolar pública de mayor prestigio en el país, enhebrando los procesos macros con las transformaciones

institucionales y los caminos que toman las relaciones de autoridad concretas. En otro ámbito, Paula Contreras, discute la relación entre el relato cultural del autoritarismo dictatorial y los miedos sociales. Basada en los resultados de un estudio realizado en Santiago, tanto en sectores populares como medios, la autora especifica las aristas que componen este relato cultural, y presenta con detalle la manera en que éste participa en conformar los rasgos de los miedos sociales. La pregunta que el texto de Mariana Valenzuela busca responder se sitúa en el campo de la producción de legitimidad de las figuras políticas. Analiza las formas de presentación de Michelle Bachelet y Cristina Kirchner, a través del análisis de discursos y entrevistas, para discutir la manera en que el género se convierte, aunque en modalidades distintas, en una herramienta de legitimación en ambos casos. Finalmente, el artículo de Claudia Pérez, basada en el caso de las cadetes de la Escuela Militar de Chile, busca poner en evidencia la importancia del factor temporal para entender el fenómeno de la autoridad así como sacar las consecuencias de su naturaleza variable en tanto relación social y producto social colectivo.

Para terminar, solo queda decir que esperamos que este conjunto de trabajos no solo permita continuar abriendo las conversaciones sobre la autoridad en nuestra comunidad científica, sino que, de manera todavía más importante, éste consigan estimular el interés de nuevos investigadores por este campo.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. et al. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.
- Althusser, L. (1992). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. [1968] Madrid: Península.
- Arendt, H. (1966). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. New York: Viking Press.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: UBA/EUDEA. pp 65 – 73.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos Psíquicos del Poder*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Castoriadis, C. (1975). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Cueva, M. (2007). De la gran liberación al fin de la autoridad. *Revista Mexicana de Sociología*. (69)2 (abril-junio), pp, 243 - 275.
- Durkheim, E. (2002). *La Educación Moral* [1947]. Madrid: Trotta.
- Engels, F. (1941). *Sobre el Anarquismo*. Madrid: Editorial Proyecto Espartaco.
- Freud, S. (1973). Psicología de las masas y análisis del yo, en *Obras Completas*, t-3. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gadamer, H.G. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Argentina: Nueva visión.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Milgram, S. (1980). *Obediencia a la autoridad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico I*. Buenos Aires: Amorrortu.

Revault D' Allonnes. M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ricoeur, P. (2001). Les catégories fondamentales de la sociologie de Max Weber. En P. Ricoeur. *Le juste 2*, Paris: Spirit., pp, 155 – 71.

Simmel, G. (1986). *Sociología I*. Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza editorial.

Tocqueville, A. (1961), *De la démocratie en Amérique*. Paris, Gallimard, 2 vols.

Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto* [1999]. Buenos Aires: Paidós.

CRÍTICA DE LA AUTORIDAD FACTUAL. POR LA ADMINISTRACIÓN DE LOS HOMBRES CONTRA LA ADMINISTRACIÓN POR LAS COSAS

Danilo Martuccelli¹

Resumen / *Abstract*

El artículo propone un análisis de lo que caracteriza como una de las grandes tendencias contemporáneas en el ejercicio de la autoridad: el tránsito de las formas relacionales de la autoridad en dirección de la autoridad-factual. Tras una caracterización de esta última, tres grandes mecanismos son estudiados: el tracking, o el gobierno de las conductas a través de las trazas pasadas de un actor; los dispositivos, en tanto que mecanismos que controlan a los individuos haciéndoles hacer cosas bajo la forma de meras exigencias de funcionalidad; las ligaduras, como procesos que restringen y subordinan las decisiones futuras al respeto de ciertos indicadores. Por último, el artículo señala las especificidades de los retos que la expansión de este tipo de autoridad engendra para la crítica social.

Palabras clave: autoridad, tracking, dispositivos, ligaduras, factual.

CRITIQUE OF FACTUAL AUTHORITY. FOR THE ADMINISTRATION OF MEN AGAINST THE ADMINISTRATION FOR THINGS

This paper analyzes what proposes to be a major contemporary trend in the exercise of authority: the transit from relational authority to factual-authority. After a characterization of the latter, three of its main mechanisms are studied: tracking, or the government of individuals behavior through the past traces leaved by an actor; apparatus, mechanisms controlling individuals making them do things responding to mere functional requirements; ties, processes that constrain and subordinate future decisions to certain indicators. Finally, the

1 Université Paris Descartes, IUF, CERLIS-CNRS. E-mail : danilo.martuccelli@parisdescartes.fr

paper points out the specific challenges that the expansion of this type of authority breeds for social criticism.

Keywords: authority, tracking, apparatus, bonds, factual.



La autoridad ¿más allá de Marx y Weber?

El tema de la autoridad, como la noción cercana de dominación, continúa inscribiéndose, incluso de manera crítica, en la descendencia de los trabajos de Marx y de Weber. Del primero –Marx– se retiene sobre todo que la noción designa un tipo particular de relación social marcada por una forma de subordinación que, en la modernidad, no es solamente de índole personal (como fue la relación entre el amo y el esclavo), sino que toma más bien la forma de una subordinación impersonal a restricciones sistémicas –como las del tipo capital-trabajo. Un proceso asegurado conjuntamente por coerciones y por diversos mecanismos de extorsión del consentimiento de los subordinados (por medio de la ideología dominante) al orden de las cosas. Estos dos elementos –coerción y consentimiento– delimitan la estructura básica de la dominación, y por esta vía, dan cuenta –incluso de manera muchas veces sólo implícita– de los procesos de autoridad.

La producción del consentimiento a través del trabajo ideológico de inculcación es sin duda un aspecto central del pensamiento marxista. Sin embargo, es probable que el principal mérito de Marx en este punto haya sido el haber comprendido la transformación inducida por la aparición de formas de subordinación impersonal por un lado, y tras ellas, y por el otro lado, por el tránsito de una mera subordinación “formal” del trabajo (propia, por ejemplo, a las manufacturas, sancionada por la jornada del trabajo pero sin existencia efectiva en los talleres), a una subordinación “real”, propia de la industria moderna, basada en un conjunto constante de controles durante todo el proceso de producción (Marx, 1977). En Marx, a término, la dominación-autoridad reposa sobre una serie de procesos estructurales que limitan del “exterior” –gracias a las coerciones justamente– las acciones de los subordinados. Sin embargo, y a pesar de lo anterior, en el fondo, durante mucho tiempo se supuso que la mantención de la dominación-autoridad –cualquiera que sea la fuerza

de las coerciones– necesitaba de la adhesión cultural de los subordinados, es decir una forma de servidumbre o sumisión voluntaria.

El segundo –Weber (1971)– ha trazado el corazón de la problemática de la autoridad desde hace un siglo: la autoridad reposa siempre sobre el reconocimiento, por los individuos gobernados, de lo bien fundado de un ejercicio de poder sobre ellos. Este reconocimiento puede ser inconsciente, tácito, crítico, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite en el fondo hablar de autoridad. La autoridad es pues lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo. La gran fuerza de Weber fue comprender con toda la profundidad necesaria el cambio introducido por la revolución democrática. En el orden tradicional y en sociedades jerárquicas, la autoridad es una evidencia cotidiana garantizada por el peso de la tradición, el valor de los ancestros y en última instancia por un garante meta-social, religioso y ultra-mundano. Por el contrario, en una sociedad sumida, como lo afirma Weber, en el desencantamiento, la autoridad se queda sin fundamento: ¿cómo producir entonces la autoridad en sociedades cada vez más basadas en el ideal de la igualdad? La radicalidad de esta mirada explica por qué, después de un siglo y de innumerables trabajos, la cuestión sociológica de la autoridad no se haya modificado en sus bases conceptuales. El problema cardinal sigue siendo el mismo: ¿cómo hacer, una vez que Dios ha muerto, para que todo no sea permitido? ¿Cómo producir la autoridad en medio de sociedades cada vez menos jerárquicas y cada vez más basadas en la igualdad? Como se sabe, la respuesta weberiana, una vez distinguida tres grandes formas de autoridad (tradicional, carismática y racional-legal) es afirmar la existencia inequívoca de una tendencia central en los tiempos modernos hacia el primado de una de ellas, la autoridad racional-legal –ella misma, es importante subrayarlo, una mezcla de procedimientos jurídicos y legales por un lado, y de consideraciones técnico-científicas por el otro.

A pesar de diferencias notorias e inequívocas, algo es en el fondo común, en las reflexiones sobre la autoridad tanto de Marx como de Weber. En ambos la autoridad está vinculada con la dominación, y por momentos, incluso, la frontera es problemática entre ambas nociones. Ciertamente, al respecto el principal mérito de la concepción weberiana (sobre la posición de Marx), es que propone una noción de autoridad que, no sin ambigüedad, llama la atención sobre el hecho que es imposible por un lado reducir la autoridad a la dominación y por

el otro, disociar enteramente una de otra. Si no se conserva esta frontera, se cae, inevitablemente en lecturas doblemente esquemáticas y simplistas.

Por un lado, si se diluye esta frontera, la autoridad se convierte en una mera máscara de la dominación, una tentación presente en los trabajos de Marx, en donde la autoridad se diluye por momentos en la mera disimulación ideológica gracias a la cual se obtiene el consentimiento de los subordinados. En su versión más extrema, la autoridad, en el sentido preciso del término, no existe. Sólo hay formas de dominación y lo esencial es desenmascarar los procesos por los cuales se perpetúa la servidumbre voluntaria. Bien vistas las cosas, lo que se elimina de cuajo es la problemática misma de la autoridad –el hecho que individuos jurídicamente iguales puedan racional y libremente consentir u obedecer ciertas reglas. Si se obvia esta dimensión toda la especificidad del derecho del trabajo moderno, por ejemplo, desaparece analíticamente: a saber, y por ambiguo que sea, la voluntad de enmarcar jurídicamente, dentro de las relaciones asimétricas, el hecho que un individuo ponga a disposición de otro una parte de su tiempo (y dentro de ese lapso temporal su consentimiento implícito a un cierto número de tareas). Pero el otro lado, si se separan radicalmente ambas realidades, o sea, si la autoridad se presenta desprovista de todo residuo en términos de dominación (como es muchas veces el caso en versiones liberales, incluso republicanas y por supuesto funcionalistas), la autoridad se vuelve el mero “aceite” necesario para el buen funcionamiento de la sociedad.

Haremos la hipótesis que para comprender la autoridad en el mundo contemporáneo es preciso situarse en la estela de las reflexiones que venimos, brevemente, de evocar: (1) reconocer la importancia decisiva de las coerciones reales e impersonales en el ejercicio de la autoridad; (2) delimitar la autoridad en torno a un consentimiento explícito cualquiera que sea su procedimiento; (3) preservar la necesaria tensión, por ambigua que sea, entre la autoridad y la dominación. Es en la plena *vigencia y continuidad de estos principios* como es preciso dar cuenta de la profundidad de la transformación en curso.

En efecto, en muchos ámbitos de la vida social, a lo que estamos asistiendo es a un cuestionamiento de la manera habitual como las ciencias sociales pensaron la autoridad, propiciando *la dilución masiva de la problemática de la autoridad detrás de la mera funcionalidad de las cosas*. En este marco, se estipula no solamente una separación radical entre la dominación y la autoridad, sino que la temática misma del reconocimiento –tema fundamental de la problemática de la autoridad– tiende a desaparecer en beneficio de lo que

se presenta como una mera aceptación por los actores, a causa de exigencias funcionales y pragmáticas, de lo que “son las cosas”. La subordinación se difumina detrás de una mera aceptación (ya no por el peso de las tradiciones), sino por *la fuerza misma de las cosas* –en su objetividad intrínseca si se puede decir, en su carácter puramente factual. Vale decir: en la realidad misma de las cosas y de cómo son las cosas².

Cierto, premisas de este proceso pueden advertirse en el análisis que Weber da de la autoridad racional-legal o Marx de la reificación capitalista, sin embargo, un cambio fundamental se ha producido. Para comprenderlo, es preciso apoyarse una vez más en una notable coincidencia entre Marx y Weber: en ambos la autoridad es siempre una *relación social entre individuos*, por impersonal que sea la subordinación³. De ahí, justamente, la centralidad del tema de la ideología en uno, y de la legitimidad en el otro; pero también el esfuerzo de cada uno de ellos en describir, o desvelar, las coerciones reales –y relacionales– por las cuales se ejerce la autoridad. Es aquí donde se inscribe una de las grandes novedades del período contemporáneo. La problematización de la autoridad-relacional, sin obviamente desaparecer, tiende a ser complementada –y en algunos casos, a ser remplazada– por la extensión sin precedentes de la *autoridad-factual*. Detrás de este proceso, como lo veremos, a lo que se asiste es a un debilitamiento de los grandes postulados de la autoridad como consentimiento (ideología o legitimidad) en beneficio de *un ejercicio de la autoridad que se pretende únicamente basado en aspectos factuales y técnicos*. Más simple: la autoridad dejaría de ser un asunto normativo y relacional para volverse un tema meramente fáctico.

Las tres formas de la autoridad-factual

La generalización de las prácticas de autoridad-factual debe comprenderse en el marco del advenimiento más general de una sociedad de

2 En verdad, la autoridad-factual debe entenderse en relación con la metamorfosis observable a nivel de la dominación: a saber, el tránsito de los mecanismos que aseguraron por consentimiento la reproducción del orden social (ideología, habitus, hegemonía, legitimidad...) en beneficio de la primacía de los factores propiamente coercitivos (Martuccelli, 2001 y 2007). Sobre esta base, pero yendo más allá de esta realidad, la autoridad-factual propone una nueva gestión del mando y de la obediencia.

3 Evitemos todo malentendido: en un registro utópico Marx afirma en la *Crítica al Programa de Gotha* (1875) que desaparecidas las clases, el Estado propiamente dicho desaparecería dando paso a instituciones puramente administrativas. “El gobierno de los hombres es sustituido por la administración de las cosas”. Pero lo esencial de sus escritos se inserta en torno al problema de la dominación y de la autoridad-relacional entre los hombres.

la información y del conocimiento, y del papel creciente del conocimiento en la gestión de la sociedad. Pero dentro de este proceso general, un conjunto de estudios y de prácticas subrayan una tendencia particular: la integración y el funcionamiento de la sociedad dejarían de operar por autoridades y acuerdos deliberativos o normativos, y serían cada vez más un mero asunto de ingeniería factual⁴. Tres grandes formas de la autoridad-factual pueden ser distinguidas (tracking, dispositivos, ligaduras): claramente distintas entre sí, e involucrando diferentes temporalidades en el control de las conductas, todas ellas van empero hacia una misma dirección –la eclosión del espacio de la crítica ordinaria a la cual está sometida la autoridad relacional.

Tracking

El primer tipo de autoridad-factual diluye –en verdad transforma– el espinoso tema de la obediencia de los subordinados en un mero asunto de seguimiento temporal de trazas. El principio es simple: es a través de las trazas exteriorizadas por un actor, y su análisis en tiempo real y secuencial, como es posible prever sus acciones futuras o sus gustos personales. El análisis del historial de trazas plurales dejadas en el mundo por un actor permitiría una forma de conocimiento inédito de los sujetos y sus acciones (de su movilidad, de su consumo, de su consumo energético, de sus estados fisiológicos o psicológicos, etc.). Las técnicas del tracking se encuentran así en la base de lo que se denomina el *Quantified Self* (Gadenne, 2012). Demos un ejemplo muy simple: el análisis detallado del ticket de compra en un supermercado permite descubrir muchos rasgos del usuario –edad, sexo, estado de salud (dietas particulares), religión (si compra o no productos cacher o halal), talla de la familia, vegetariano o no, si tiene o no animales domésticos, estilo de vida inducido por las horas en las que hace su compra, y, por supuesto, nivel de ingresos. El ejemplo es voluntariamente simple en este punto de la argumentación, pero permite comprender lo que subyace a estas técnicas: el cruce exponencial de trazas diversas permitiría un conocimiento, exhaustivo y predictivo, de un nuevo tipo, de los individuos. Se trata nada más y nada menos

⁴ Una tensión de este tipo está presente, por supuesto, en la obra de Habermas (1987) y en su tesis de la colonización de la integración social y del mundo de la vida por los sistemas funcionales y la integración sistémica. A pesar de la justeza de esta tradición, la formulación habermasiana corre empero el riesgo, como lo veremos, de desconocer la verdadera novedad del proceso contemporáneo en curso, y la importancia que para entenderlo debe otorgársele a los “objetos” –a los elementos meramente factuales– por los que se pone en práctica.

que del advenimiento de una nueva concepción del Yo y de la inteligencia de sus acciones.

Un mecanismo de comprensión que sólo se ha vuelto posible en las últimas décadas, gracias a la expansión de poderosos algoritmos capaces de analizar información en cantidades inmensamente superiores y a una velocidad insospechada a las posibles en un pasado incluso muy próximo.

Para algunos, este proceso se hallaría en el corazón de la revolución que los *Big Data* introducen en la vida social (Mayern Schönberger, Cukier, 2013). En lo que aquí nos concierne, lo importante es comprender la revolución que esto implica a nivel del control de los actores, y tras ello, de la temática de la autoridad. Para entenderlo es imperioso aprehender la profundidad del cambio epistemológico en curso. Los *Big Data*, y tras él, nociones como las de *Quantified Self*, se inscriben en la radicalización del cuestionamiento de la relación causa-efecto como pivote central de la explicación de los fenómenos, en beneficio de una concepción “pragmática” del conocimiento (lo importante es “lo que marcha”), que tiende a prever las futuras conductas de un individuo a partir de las trazas de sus acciones pasadas, apoyándose en la enorme capacidad, vuelta técnicamente posible por los Big Data, que permiten cruzar un número impresionante de datos (trazas del Yo), muchas veces, sin ninguna relación “intuitiva” entre ellos. A diferencia de la ciencia “clásica”, el conocimiento se desliga de la búsqueda de relaciones causales (incluso complejas y no lineales) y se construye alrededor de un cruce exponencial de correlaciones.

Entendámoslo bien. En estadística se sabe que una correlación no es una causa: una vez que una correlación se observa entre dos fenómenos es imperioso descubrir si existe –o no– un vínculo “causal” entre ellos. En el mundo del *tracking* (y su lógica de correlaciones universales) esta exigencia simplemente desaparece. Se sabe así, por ejemplo, que los algoritmos cruzan factores que no tienen “en apariencia” nada que ver, pero se espera que dada la masa de datos cruzados surjan, por razones que son y permanecen opacas, capacidades reales de predicción a nivel de las conductas futuras.

Se trata de una verdadera revolución epistemológica que es importante diferenciar de la antigua hermenéutica de los signos. En ella, sobre todo en la Edad media –piénsese en la teología negativa–, o más tarde en la tesis de Galileo para quien el libro de la naturaleza estaba escrito en caracteres matemáticas, era aún activa la idea que los signos daban cuenta de la verdadera razón del mundo. A lo que se entra con el *tracking* es a un universo diferente, uno en el

cual las vertiginosas capacidades de cálculo substituyen al conocimiento –un universo de pura jungla de trazas que no hacen más “signo” en dirección de una “razón”.

¿Por qué la generalización de esta técnica transforma el ejercicio de la autoridad? Porque da pie a la tesis de un gobierno de los hombres que podría hacerse independientemente de sus conciencias, gracias a la mera administración por las cosas. Ya no sería necesario conocer ni las normas que moviliza el actor, y ni tan siquiera sus contextos o posiciones sociales, puesto que la previsión de la acción *futura* de un actor “surgiría” de la combinación de una miríada de trazas *pasadas* que ha dejado en el mundo. El pasado del individuo, medido en tiempo real a través del análisis de sus diferentes trazas (sobre todo informáticas), permitiría anticipar su acción futura. No importan ya las razones o los motivos, puesto que es posible, haciendo la economía de ellas, prever las conductas. Obviamente, el *aggiornamento* de la antigua tesis conductista es patente. Sin embargo, la novedad está en otra parte: en la pretensión de hacer posible este proyecto gracias a las inéditas posibilidades técnicas actuales.

Detrás de esta posibilidad factual, se desliza así la idea que ya no es más necesario escrutar la conciencia o encuadrar los cuerpos (la lógica de la confesión o de las disciplinas de la palabra Foucault, 1975 y 1976) para gobernar a los hombres. Las correlaciones exhaustivas y en tiempo real del tracking serían suficientes para hacer realidad el Panóptico de Bentham.

En la autoridad-relacional el consentimiento (voluntario o manipulado) es un factor decisivo; en la autoridad-factual del tracking la espinosa búsqueda del consentimiento desaparece detrás de la idea que es posible prever, gracias a esta técnica, las conductas futuras. La interioridad privada cede el paso a las superficies calculadas desde las trazas del Yo, lo que engendra una dialéctica particular entre las experiencias personales vividas y los datos exteriorizados calculados (Licoppe, 2013): a término, no es más necesario organizar el consentimiento puesto que las acciones se gobiernan gracias a la anticipación por tracking de conductas pasadas.

Si esta representación termina por imponerse, estaríamos delante de una de las más grandes transformaciones culturales de la representación del Yo en Occidente. Desde Agustín y *Las confesiones*, la subjetividad estuvo asociada a la exploración de un fuero íntimo, merced a una introspección, que asoció la interioridad con la imagen de la *profundidad*. El *Quantified Self* rompe con

esta tradición: la subjetividad se devela por sus trazas exteriorizadas, o sea que el Yo se asocia con la imagen de la *superficie*. Resultado: los resortes de la acción no deben más descubrirse a través del estudio de la conciencia (o de su orientación por la inculcación ideológica o la legitimidad), sino deben establecerse, gracias a la mera multiplicación de correlaciones, desde las trazas exteriorizadas pasadas.

Lo que hicimos, en verdad, las trazas de lo que hicimos, permitiría prever lo que haremos. Nuestras compras anteriores permiten, por ejemplo, a los algoritmos prever nuestras compras futuras (incluso comparándolas con las de otros consumidores con gustos análogos); nuestras sucesivas localizaciones en el espacio, gracias a los GPS, permiten prever nuestras circulaciones futuras; nuestro historial bancario o nuestra presencia en cualquiera otra base de datos permitiría prever nuestras conductas futuras... Y así en más. En este universo, la autoridad, como consentimiento crítico, pierde todo valor (y función) en beneficio de la mera auscultación fáctica de las trazas del pasado como vía para anticipar el futuro.

El control de las trazas en internet concierne, así, el trabajo, la seguridad, la diversión, la salud, la propaganda política⁵... Estas trazas son reputadas permitir conocer, a ciencia cierta, o sea, a través del examen de las conductas reales pasadas de un individuo, el futuro de sus conductas. Para ello se construyen, con la ayuda de correlaciones más o menos sorprendentes, perfiles de individuos en términos de longevidad de vida, salud, orientación política, pero también, perfiles de deudores. Un análisis de trazas que se apoya tanto en la información consentida y transmitida por un usuario, en el tratamiento secundario de información recuperada y analizada por terceros, o incluso de información involuntariamente capturada o desviada sin ningún consentimiento por el usuario. Lo importante es que estos datos permiten diseñar perfiles que no son predefinidos (o sea, que no remiten a identidades sociales usuales) sino que producen por correlación de una gran masa de datos perfiles inéditos y extraños por simple recombinación de factores. Es el principio mismo de la exploración de los Big Data: el tratamiento automático de datos revela correlaciones imprevistas entre los hechos. Resultado: el conocimiento altamente singularizado y predictivo, y la gestión proactiva, de las acciones futuras de un individuo, se apoya sobre la suposición de la existencia de una

5 Piénsese, incluso, en la manera como se controlará mañana, tal vez, la buena “conciencia” ecológica de los ciudadanos, gracias a una pulga RIFD que permitirá seguir desde su construcción hasta su desecho, el itinerario de los objetos (y por ende, controlar por tracking de conductas si el usuario ha o no separado los productos al echarlos).

fuerte similitud de conductas entre los actores que poseen un mismo “perfil” (Bruno, 2014; Bigo, 2014). La lógica del tracking promueve un gobierno de los hombres a través del futuro anticipado.

En el universo del tracking generalizado, al menos como ilusión, todas las conductas dejan trazas y por ende todas las acciones pueden ser objeto de vigilancia. Las conversaciones telefónicas como los e-mails, los desplazamientos físicos como el uso de las tarjetas bancarias, las prácticas de consumo (tickets) como los datos presentes en las redes sociales o en internet. Sin lugar a dudas, y sin que sea necesario caer en visiones inútilmente extremas, las capacidades de vigilancia y de control de los actores se han incrementado masivamente en las últimas décadas. Cierto, las mismas técnicas permiten la expresión de movimientos de protesta o de denuncia (de Wikileaks al caso Snowden), pero tal vez lo importante, para el tema de la autoridad, se encuentre en otro registro. Más allá de los graves riesgos que estas denuncias han hecho visualizar a nivel de las libertades ciudadanas, al hacer públicas las capacidades exponenciales de vigilancia, estas denuncias contribuyen, sin duda involuntariamente, a asentar la idea de una sociedad gobernada por el tracking permanente y sin desmayo de todas las conductas. Lo que refuerza, paradójicamente, incluso sin duda más allá de las capacidades técnicas y organizacionales actualmente disponibles, el imaginario de una sociedad de control todopoderosa.

Se trata de un cambio importante en la gestión del consentimiento de los subordinados. Era, por ejemplo, a través de la legitimación de una cultura arbitraria de clase que la escuela participaba en reproducción social. Una función que cumplía tanto mejor mientras más la disimulaba por diferentes procesos de desconocimiento que aseguraban la correspondencia funcional entre la sociedad y el sistema educativo. La supuesta neutralidad de la escuela era descrita así como un engaño necesario para el funcionamiento del sistema (Bourdieu y Passeron, 1970). Muy distinta es la situación cuando el hecho de hacer visibles los controles se convierte en sí mismo en un mecanismo de control⁶. Los individuos tienen entonces menos el sentimiento de estar enfrentados a procesos opacos u ocultos, que el de encontrarse desprovistos de recursos para hacer frente a un sistema de control tentacular que, apoyándose

6 Es una consecuencia de un control que busca ejercerse menos por la vía del consentimiento, que por coerciones cada vez más experimentadas y presentadas como coerciones inevitables. Por supuesto, es a todas luces falso afirmar que no se impone ya ningún sistema de dominación cultural. En muchos ámbitos, la vida social sigue marcada por principios sociales o culturales que operan como un verdadero molde al cual los individuos deben adaptarse. Pero en lo sucesivo hay que agregar a los procesos de imposición ideológica los efectos inducidos por esta nueva modalidad de toma en cuenta de las coerciones.

en lo que hicieron, gobierna por anticipación lo que harán. La obra de ciencia ficción de Philip K. Dick, *Minority Report*, resume a cabalidad esta filosofía y sin duda esta distopía: con el fin de evitar futuras acciones criminales, y gracias al *tracking* de conductas pasadas, se encierra o castiga por prevención, y antes de todo paso al acto efectivo, a ciertos individuos⁷.

En resumen, el *tracking*, gracias al análisis exhaustivo de las conductas pasadas, permitiría un gobierno tan eficaz de los hombres que la vieja autoridad-relacional, en tanto que búsqueda política de un consentimiento consentido entre individuos, se volvería un recurso innecesario.

Dispositivos

Para comprender la novedad de los dispositivos, tanto en la vida social en general, como a propósito de la autoridad, es útil regresar sobre la noción de reificación. En la acepción de Lukács, la noción destaca la tendencia fundamental del capitalismo a tratar a los individuos como cosas y, sobre todo, a abordar las relaciones entre individuos como meras relaciones entre cosas. La afirmación de Marx según la cual el problema no son los hombres sino el sistema, puesto que cualquiera que sean las cualidades morales personales de un patrón se encuentra obligado a comportarse como un patrón (a riesgo de ver quebrar su empresa), va, por supuesto, en esta dirección. La reificación designa, pues, un sistema total de coerción que oprime a todo el mundo, cierto que en el marco del marxismo en beneficio objetivo de una clase sobre otra, pero a través de un proceso que restringe a todos los individuos más allá de sus orientaciones morales. Lo fundamental es pues comprender que esta coerción al inscribirse en las cosas mismas (en latín *-res*), aparece como un mero resultado impersonal e inevitable del funcionamiento mismo del mundo. La coerción se presenta como un límite y un determinante fáctico de la acción (Courpasson, 2000: 24). No son las reglas heredadas del pasado o las reglas formales de la organización las que dictan la acción; ésta está directamente determinada por elementos exclusivamente factuales. Sigilosamente, la cuestión de la autoridad deja de ser un asunto normativo (lo permitido o lo prohibido), para convertirse en un asunto *fáctico* (lo posible y lo imposible). El actor, individual o colectivo, está obligado a someterse a restricciones exógenas factuales frente

7 No es el objeto de este artículo pero este mismo principio, incluso desde otras bases, se encuentra en los proyectos de la guerra preventiva, la tolerancia cero o los despistajes precoces, entre otros.

a las cuales experimenta un sentimiento de impotencia. No se puede ir contra los “hechos”.

Es aquí que los dispositivos obtienen todo su interés. Entendamos los dispositivos como mecanismos que “hacen hacer” (Agamben, 2007) independientemente de toda adhesión consciente o voluntaria, como cuando los actores, por ejemplo, pliegan espontáneamente sus acciones a caminos técnicamente preestablecidos. Un proceso prolongado por lo demás por la expansión de tecnologías inteligentes (“smart”) en muchas actividades sociales. No está de más dar una lista de ejemplos. Piénsese en el dispositivo de la moneda presente en muchos carritos de compras en los supermercados: para poder usar el carrito el usuario tiene que colocar una pieza, y si quiere recuperar su pieza tiene que traerlo de vuelta –su conducta está gobernada, independientemente de lo que piense del dispositivo, por la coerción práctica del mismo. O en la manera en que los urbanistas reducen la velocidad de los automovilistas al ingreso de una aglomeración: en vez de convocar su buena conciencia ciudadana, prefieren construir pequeños bloques de cemento con un árbol al centro –un dispositivo que de manera refleja e infra-consciente reduce la velocidad. O en las plataformas informáticas en donde cada vez es más frecuente la necesidad de llenar ciertas casillas sin las cuales el programa “no funciona”, o bien, como en tantos otros casos, en donde lo que quiere hacer (“introducir” o “bajar”) no se puede hacer a causa de límites facticos presentes a nivel del diseño del dispositivo. O en la manera cómo es posible técnicamente, pero aun no aceptado por los usuarios, la incorporación del test de alcoholemia en los mismos automóviles: pasado el umbral permitido por la ley, el auto simplemente no arrancaría. Inútil alargar la lista, lo importante es comprender lo que todos ellos implican en términos de autoridad: el gobierno de los hombres se vuelve aquí también un gobierno por las cosas que se realiza en el tiempo presente, gracias a coerciones fácticas, que operan –en mucho– independientemente de toda conciencia o voluntad.

El gobierno de los hombres no sólo se apoya sobre instrumentos materiales (Lascoumes, Galès, 2004), sino que se transforma progresivamente en una mera gestión técnica. Aquí está sin duda la gran fuerza de los dispositivos. Ahí donde las reglas normativas exigen formas de coherencia, los dispositivos, gracias a su inscripción factual, pueden hacer la economía de estos esfuerzos. Los dispositivos prolongan así las disciplinas, pero a diferencia de muchas prácticas disciplinarias en las que la presencia de los hombres es patente, en los dispositivos se asiste a una radical ocultación de su presencia y ejercicio. Por ejemplo, regresemos a esta ilustración, si se “obedece” a las

reglas de funcionamiento de una plataforma informática ello no se explica por una adhesión normativa, sino por una necesidad meramente factual. Sin su “respeto”, el aparato “simplemente” no funciona. En el mundo moderno, y bajo la lógica de los dispositivos cada vez más habría un desplazamiento de la autoridad-relacional fundada en normas a una autoridad-factual inscrita en el funcionamiento mismo del mundo. Los dispositivos se convierten en el mejor soporte de la autoridad. Notémoslo: para Weber, a pesar de la fuerza del proceso de racionalización, la autoridad racional-legal es aún de índole reflexiva y crítica; la autoridad-factual oblitera toda dimensión de este tipo⁸. Se obedece por razones utilitarias, funcionales, pragmáticas –en verdad por lo que se vive como coerciones fácticas.

Lo importante no es más influir en la “conciencia” de los individuos, sino centrarse en las maneras de orientar-determinar el comportamiento de los actores en situación, incidiendo en sus conductas a través de los dispositivos. El “plan” (el decurso) de las conductas se inscribe en la materialidad del mundo. Se trata a término del tránsito de una concepción fenomenológica de la acción hacia una concepción ecológica de la conducta. Para parafrasear a Ortega y Gasset, el individuo es él y sus objetos. El agenciamiento con el entorno es tal que éste se interpreta como una extensión de la personalidad, al punto que el individuo no puede concebirse independientemente de los objetos con los que interactúa y que determinan su acción. Los procesos cognitivos no se limitan a lo que una visión “internalista” supone sino que, en mucho, transitan por mecanismos externalizados. Las capacidades cognitivas humanas no se reducen a las de un espíritu individual separado del mundo, sino que se inscriben en una trama de dispositivos, a través de la cual los actores actúan tanto con sus manos y sus ojos como con sus cabezas (Ogien y Quéré, 2005: 13). La acción humana es inseparable de un sistema cognitivo (Conein y Jacopin, 1994). Ciertamente, muchos trabajos sobre la acción situada o la cognición distribuida otorgan un rol significativo a los individuos⁹, pero en muchos de estos trabajos también es visible la visión opuesta: una en la cual los dispositivos terminan construyendo un universo paralelo y cuasi independiente de los actores sociales. Las máquinas se observan entre ellas, piensan, interpretan, deciden, aprenden, se relacionan entre ellas y comunican de manera autónoma. En muchos de estos estudios, no

8 La noción de confianza de Giddens (1994), en los sistemas expertos da cuenta, de una manera sin duda problemática, de esta evolución, puesto que Giddens entrevé en ello una forma de consentimiento generalizado a los dispositivos técnicos.

9 El punto excede nuestro artículo, pero precisemos que en los estudios sobre la ecología de la acción las diferencias son notorias entre los estudios de psicología ecológica y los trabajos de la “cognición distribuida”, según el papel justamente que se otorgue a los objetos o a los sistemas cognitivos exteriorizados en la coordinación de las acciones.

se trata pues solamente de tomar en cuenta el papel de los entornos técnicos, en aras de una concepción más equilibrada de las capacidades respectivas del agente humano y del entorno (lo que lleva a relativizar la atención exclusiva que se dio en el pasado a la capacidad intencional y voluntaria de los seres humanos) (Thévenot, 2000: 232). A término se trata de otra concepción de la acción y de su gobierno.

En lo que nos interesa, los dispositivos transforman el problema mismo de la autoridad. La espinosa cuestión de la desviación humana, tiende a ser controlada de otra manera. En efecto, no sólo en la coordinación de las acciones el papel dirimente le toca a los objetos, sino que subrepticamente la crítica de la reducción de la vida social a la sola interacción entre humanos, abre en dirección de una concepción en la cual los objetos se convierten en los verdaderos “actores” de la sociedad. Solo a este precio, la sociología podría romper con su inveterado antropocentrismo. El gobierno de los hombres deja de ser un problema relacional y normativo, o sea de autoridad, para volverse un asunto de ingenieros –redes, asociaciones, instrumentos, por supuesto, dispositivos. Incluso las categorías normativas o administrativas son leídas desde su estricta funcionalidad: la acción “correcta” no se establece más en referencia a una norma (lo permitido o lo prohibido) sino en referencia a una exigencia fáctica (lo posible o lo imposible). Un proceso que permite la disociación entre la conciencia y las acciones: es así como, por ejemplo, durante el consumo un individuo puede sentirse particularmente libre puesto que se encuentra en tren de escoger entre diferentes productos, pero en ese mismo momento es objeto de un sinnúmero de controles y dispositivos que predeterminan su conducta independientemente de su conciencia (ubicación de los productos, envoltorios, publicidad...) (Bauman, 1988).

Por cierto, insistamos, no se trata de afirmar bajo ningún punto de vista que los estudios sobre la cognición distribuida, y aún más sobre la acción situada, niegan todo rol a las normas sociales. Sin embargo, detrás de la búsqueda de un equilibrio entre normas y dispositivos, autoridad-relacional y autoridad-factual, se impone muchas veces la tentación de eliminar los “actores” en beneficio de los objetos. Les prácticas no son más la aplicación de normas; a lo más se trata de “convenciones” que se apoyan y toman forma gracias a los objetos o dispositivos. Pocas tentativas han sido más explícitas a este respecto que el trabajo de Latour y su proyecto de romper con la vieja dicotomía entre la sociedad y el individuo, introduciendo –recuperando– lo que estas representaciones habían dejado de lado, a saber la “interobjetividad”, el entorno de objetos sobre los que reposa la vida social. Para Latour (1994:

598) es el “olvido de los artefactos (en el sentido de cosas) lo que ha creado este otro artefacto (en el sentido de ilusión): una sociedad que sería necesario estabilizar a través de lo social”. En breve, la sociedad se mantiene gracias a una serie de asociaciones materiales entre “actantes” humanos y no humanos. Para Latour, esto exige dejar de pensar los objetos como puros intermediarios entre los humanos, y al contrario, y en una inversión de la célebre fórmula de Durkheim, tratar las cosas como hechos (y actores) sociales.

El punto de partida de esta visión puede ser aceptado sin dificultad: los intercambios conscientes entre individuos no son sino una parte de la vida social, y un buen número de nuestras interacciones se organiza a través de objetos y de sistemas independientes de nuestra conciencia. Pero de esta constatación, y en parte de esta negligencia por los objetos presentes en la sociología “clásica”, se pasa a la afirmación que los objetos (los “actantes”) deben ser considerados como verdaderos actores en la vida social (Latour, 1991 y 2006). La afirmación en su voluntad provocadora se presenta como una novedad radical, es una versión actualizada de la muy vieja tesis de las “estructuras” sin actores. Curiosamente la crítica de Latour hacia las estructuras se limita a rechazar la asociación de las “estructuras” con la acción de misteriosas “fuerzas”, en aras de muy finas descripciones tangibles y factuales de la materialidad concreta del mundo, o sea, explicitar el trabajo de los objetos, por lo general técnicos, en el agenciamiento de la vida social. Pero detrás de este esfuerzo de descripción fáctica, la visión es profundamente tradicional: el viejo primado de las “estructuras” sin actores (propio a tantas visiones anti-humanistas, deterministas y estructuralistas) cambia de vocabulario, pero no de representación, con la teoría del actor-red en donde los objetos y los dispositivos se vuelven verdaderos “actores”. En el fondo, la crítica al “antropocentrismo” de la sociología sólo sirve para actualizar una nueva versión del muy viejo anti-humanismo. Por lo demás, y aquí también en profunda continuidad con la sociología clásica, la pregunta por el orden social sigue siendo central en estos estudios: a lo más su explicación se desplaza desde los individuos hacia los objetos. En verdad, a una muy sutil articulación ontológica entre los individuos-y-las-cosas. De este modo, es fácil comprender por qué en el marco de esta filosofía de la vida social la autoridad-factual puede llegar incluso a reemplazar lisa y llanamente a la autoridad-relacional.

Algo ha pasado, y grave, en el pensamiento social para que estas nuevas versiones de la muy vieja reificación del mundo gocen de un tal crédito. ¿Quién puede negar que la acción humana se apoye en “objetos” –instrumentos se decía ayer...– y que por ende incluirlos en la *interpretación* con el fin de eliminar esta zona de sombra es un avance metodológico y analítico? Pero ¿qué entonces de

otros sistemas de relaciones sociales? ¿Estamos seguros que el crack bursátil se explica más por los dispositivos técnicos (o por la cocaína que consumen los *traders*...) que por las relaciones sociales propias al capitalismo financiero? ¿Por qué habría que privilegiar la articulación entre el individuo-y-sus-objetos en detrimento de otras relaciones sociales, históricas y estructurales a la hora de comprender y describir las acciones? Más allá del talento de Latour (1992), el proyecto Aramis (nombre de un medio de transporte colectivo técnicamente en “avance” sobre su época) fue abandonado no porque no se “lo amó suficiente”, sino, mucho más banalmente (quiero decir “antropocéntricamente”...) porque la decisión no le compete nunca a los objetos *per se*, y a sus cualidades intrínsecas, sino a las relaciones sociales las cuales bañan los objetos y de las cuales son mediaciones. Si la cultura literaria de los defensores de esta visión del mundo fuera mayor, comprenderían que su utopía, indisociablemente política y científica, es la del ya muy viejo universo del *nouveau roman*. No el de un mundo de objetos-actores, sino de objetos en ausencia de actores. En verdad, y para ser más precisos, un mundo de actores limitados por otros actores a través del escudo de los objetos.

En este apartado nuestro objetivo no es empero llamar la atención sobre estos estudios sociológicos en particular, sino presentar la manera cómo la representación cultural del mundo de los dispositivos, y su papel en el gobierno de las conductas, se forja. Una en la cual, y detrás de la fascinación por los dispositivos, se vislumbra un evidente determinismo tecnológico y muchas veces incluso una sorprendente ingenuidad analítica –al final de cuentas, la concepción de los objetos-como-actores, y de los dispositivos como corazón del imperio de la autoridad-factual no son sino una versión anti-humanista y tecnófila a la moda de la muy vieja tesis del remplazo de la administración de los hombres por la administración de las cosas. Lo importante no es denunciar lo que esta sociología expresa, sino comprender los fenómenos sociales de los que estos estudios se invocan voluntariamente voceros.

Ligaduras

El tercer tipo de autoridad-factual toma la forma de una lógica de ligaduras. Para comprenderla, no está de más hacer referencia al estudio de Jon Elster (1998) sobre *Ulises y las sirenas* y la racionalidad imperfecta. Inspirándose de un célebre pasaje de la Odisea, Elster describe la racionalidad auto-restringida en analogía con una acción de Ulises, quien luego de haber colocado cera en los oídos de sus compañeros de viaje para que no escuchen los

cantos de las Sirenas, se ata al mástil de su navío con el fin de escucharlas, pero no sin antes haberles dado la orden explícita que, pase lo que pase, y diga lo diga, nadie deberá acatar sus órdenes futuras. Para Elster, cuya lectura difiere sustancialmente de la propuesta unas décadas antes por Adorno y Horkheimer (1974), es con el fin de controlar las debilidades posibles de su voluntad que el actor decide subordinar sus acciones futuras a una decisión presente.

En su origen y en apariencia, las ligaduras no son pues “cosas”, pero como lo veremos, y como lo connotan las ligaduras de Ulises, aquí también el gobierno por las cosas suplanta sigilosamente al gobierno por los hombres. En el mundo contemporáneo es sobre todo en el ámbito económico que esta lógica se expande. El futuro se encadena al presente: un procedimiento tanto más eficaz que las ligaduras –a la diferencia de lo que ocurre en el poema homérico– tienden a ser progresivamente olvidadas y “naturalizadas”.

Partiremos aquí también de algunos ejemplos. A través de distintos mecanismos, ciertas decisiones económicas importantes tienden a someterse al *diktat* automático de la evaluación por indicadores (Martuccelli, 2010). De lo que se trata es de imponer decisiones imperativas bajo el manto de coerciones fácticas. Es así como, por ejemplo, ciertos fondos de inversión exigen tasas de rentabilidad anuales *ex ante* a las empresas, o sea imponen objetivos de beneficios –como ligaduras– independientemente de la coyunturas¹⁰. O de manera aún más imperativa, se inscriben en las constituciones principios económicos (bajo la forma de ciertos indicadores) transformándolos así en objetivos imperiosos. Las decisiones estratégicas se diluyen detrás de ligaduras fácticas.

Algunos tratados de la Unión Europea son una buena ilustración. Ya sea en nombre de la libre competencia o de la disciplina presupuestaria, los controles tienden a presentarse como necesidades fácticas. Desde el Tratado de Maastricht, por ejemplo, el déficit público no debe exceder el 3% del PBI y a su vez la deuda pública no debe superar el 60% del PBI. De inmediato surge la pregunta, ¿por qué estas cifras? ¿Por qué 2 ó 4% para el déficit, y no 50 u 80% para la deuda?¹¹ Por supuesto, se trata de ligaduras imperativas particulares puesto que muchos países de la zona euro se han “liberado” temporariamente de estos indicadores (empezando por Alemania y Francia en los años 2000, y tantos otros tras la crisis iniciada en 2007-2008); pero lo importante para

10 La tasa de rendimiento del capital –ROE, *return on equity*– rondó durante años alrededor del 15%, una cifra significativamente más alta que el crecimiento del PIB.

11 Para una interpretación de la razón de estos umbrales, cfr. Cohen (1996: capítulo 7); cfr. también las reflexiones de Piketty (2013: 923-933).

nuestro razonamiento es que estos indicadores se presentan como objetivos indispensables. El objetivo es volver automático el lazo entre la medida del resultado y la decisión política (Ogien, 2010).

O sea, es el umbral –la ligadura– lo importante. Ciertamente, es la política que los fija; y su carácter arbitrario es tan evidente que estos umbrales son objeto de legítima discusión entre los expertos (Reinhart y Rogoff, 2009; Ramaux, 2012); y para ciertos analistas incluso, detrás de esta ligadura del futuro se encontraría la voluntad de algunos grupos sociales de orientar las políticas económicas en su beneficio (Economistes Atterrés, 2011). Pero lo esencial para nuestro objetivo está en otra parte: en la voluntad de instaurar jurídicamente objetivos económicos inamovibles. Una posición inicialmente demandada por el propio Milton Friedman y su proyecto de inscribir en las constituciones la prohibición de todo recurso a lo que él denominaba la emisión inorgánica de la moneda.

En lo que concierne al problema de la autoridad, lo esencial reside en la voluntad de plegar las acciones futuras a una decisión presente; o sea, en sustraer del debate político futuro ciertos temas transformándolos en imperativos. Si en este proceso, los umbrales en sí mismos no significan gran cosa, la entronización de los indicadores como objetivo imperativo es una novedad importante. La importancia de este proceso es tal que la prensa europea no tardó en llamar a estos umbrales-obligaciones la “regla de oro”.

Evitemos toda confusión. Las democracias modernas se apoyan y se sostienen gracias a la evicción de ciertos temas fuera del espacio de la deliberación política –piénsese en los Derechos Humanos cuya carácter es intangible cualquiera que sea la mayoría que acceda al gobierno. Sin embargo, en este caso se tratan de garantías colectivas recíprocas que los ciudadanos se otorgan entre sí merced a las instituciones; libertades de base cuyo cuestionamiento socavaría los fundamentos mismos del pacto político. ¿Es necesario decirlo? Nada semejante ocurre con la sacralización constitucional de los indicadores económicos.

En realidad, detrás y a través de la lógica de las ligaduras se vislumbra una de las grandes transformaciones de las últimas décadas: la gobernabilidad de la sociedad ya no opera más *por*, sino *para* el mercado. Un modo de intervención política que se caracteriza, curiosamente, por limitar el campo de intervención sobre la economía. Como en la racionalidad-ligada de Ulises, aquí también se construye una economía basada en ligaduras que, dictadas por la política,

se presentan y se legitiman empero como siendo puramente económicas –fácticas– e independientes de la política. En un solo y mismo movimiento, la regla soberana es a la vez enunciada por la política y confiscada a la política. Ya no se trata más de gobernar lo menos posible (como en el liberalismo clásico), sino de sustraer el mayor número posible de decisiones económicas al juego político... a través de decisiones políticas¹².

Si nos hemos centrado en este ejemplo es porque, más allá de su importancia, permite vislumbrar lo propio de la lógica de las ligaduras. A saber, la construcción y la naturalización de ciertos indicadores como principios imperativos sustraídos al debate público, que tienden progresivamente a actuar como *diktats* fácticos independientemente de todo consentimiento crítico, o mejor dicho, que tienden incluso a operar en ausencia de consentimiento por la “fuerza misma de las cosas”. Un conjunto muy importante de indicadores económicos (piénsese en el “riesgo país”, en las notas de las agencias de evaluación financieras...) tienden así a operar, “inmediata y naturalmente”, como si fueran bornes fácticos. El valor de las transacciones en la bolsa, las tasas de cambio, la entrada o la salida de capitales tienden a presentarse como sanciones “objetivas” de las políticas de un país –haciendo así olvidar el carácter ampliamente político¹³, subjetivo e incluso mimético de estas conductas (Orléan, 2011).

Lo esencial, por supuesto, es la transformación que esto supone a nivel de la autoridad. El consentimiento crítico no es más indispensable, puesto que las decisiones las “imponen” las coerciones fácticas. El contraste es así notorio entre las movilizaciones que suscitaron las intervenciones del FMI en los años 1980 y la situación actual, en donde, incluso cuando existen movilizaciones, la responsabilidad se diluye en un gran número de actores, difícilmente identificables, y en donde sobre todo, el abanico posible de las decisiones parece estar directamente dictadas por coerciones fácticas insuperables. Es así, por ejemplo, que cuando una crisis se desata una de las grandes preocupaciones de los gobiernos actuales es la de preservar los equilibrios macroeconómicos (fiscalidad, moneda, balanza de pagos...) con el fin de no aumentar el indicador de “riesgo país”. Todo error político en el manejo de la economía sería, en

12 Desde fines de los años 1990, Thomas Friedman (1999: 87) se refería a estas ligaduras como una “camisola de fuerza en oro” (*Golden Straitjacket*). Para Friedman, este tipo de medidas, que él asociaba con la globalización, suponían una expansión de lo económico y un encogimiento de la política– en efecto, una vez vestida, la camisola de fuerza de oro, restringía el margen de acción de la política.

13 En enero de 2011, por ejemplo, en plena revolución de la primavera árabe en Tunes, la agencia Moody’s degradó la nota del país de Baa2 a Baa3 (Bronstein, 2014: 44).

efecto, “inmediata y objetivamente” sancionado por los mercados. Un proceso reforzado por la incitación, a través de los organismos internacionales, de la adopción generalizada de *best practices* a nivel mundial. Lo importante, para nuestro propósito actual, es comprender la “naturalización” coercitiva que esto supone del proceso de decisión, y tras él, una nueva modalidad de evaporación de la autoridad-relacional. En todos estos procesos, una misma lógica se afirma: la confusión entre los medios y los fines. Los indicadores que al principio, y en principio, solo sirven para medir una tendencia, se transforman en los objetivos imperativos que deben alcanzarse.

Por supuesto, la lógica de las ligaduras presenta algunos puntos comunes con el proceso de racionalización propiamente moderno. Pero la radicalización del proceso, vía los indicadores, da paso a un cambio cualitativo: la autoridad –y el consentimiento crítico que ésta supone– se diluye detrás de la mera aplicación a cualquier tipo de organización (empresa, hospital, escuela, tribunal, comisariado, incluso país...) de las mismas prácticas de gestión mundializada. Las *best practices* son, así, el estadio final de la *one best way* taylorista. Tras su generalización se impone la idea que los imperativos económicos pueden ignorar los contextos sociales. Williamson, el inventor del consenso de Washington, pudo así definir su acuerdo como el consenso de sabiduría adoptado por todos los economistas serios.

Por supuesto, en la medida en que todo indicador procede de una elección política, incluso por omisión, es posible argüir que la dimensión propiamente política reside en el momento de construcción de los indicadores (lo que invitaría a un conjunto de ejercicios críticos sobre, por ejemplo, los indicadores económicos que deben privilegiarse -Gadrey, Jany-Catrice, 2005; Salama, 2006). Sin embargo, con el tiempo, los indicadores tienden a confundirse con imperativos fácticos y solo fácticos. Con lo cual, como es el caso por ejemplo de los indicadores de déficit público y de endeudamiento en la Unión Europea, el momento político se escamotea detrás de una decisión que aparece como meramente técnica y dictada imperativamente por la “fuerza de las cosas”. Es bajo esta modalidad que las ligaduras transforman el gobierno de los hombres en el gobierno por las cosas.

Nada resume mejor este proceso, en su voluntarismo fáctico, que el famoso acrónimo TINA– *There is no alternative*)¹⁴. A través del recurso a esta fórmula, y más allá de sus evidentes aspectos políticos o ideológicos, e incluso técnicos o científicos, lo importante es la transformación de la autoridad-

14 Para un balance crítico de treinta años de uso de este acrónimo, cfr. Rothé y Mordillat (2011).

relacional en una mera autoridad-factual: la acción está determinada por los imperativos ineluctables de la realidad. Y es para enfrentarlos, pero adaptándose a ellos, que las sociedades deben –como Ulises– ligar sus acciones futuras para no desviar de rumbo. La realidad, el orden factual presente, dicta el curso de la acción futura desde el horizonte de lo posible y de lo imposible. Reconozcamos que el éxito progresivo de la lógica de las ligaduras es asombroso. Pocas cosas son tan contundentes en el mundo de hoy que el recurso “ineluctable” a ciertas políticas que serían impuestas por el orden factual del mundo.

Renovar la crítica

Los tres mecanismos que hemos analizado aúnan a la vez prácticas efectivas y representaciones sociales. En cada caso, y por vías distintas, de lo que se trata es de sustraer el gobierno de los hombres a los cuestionamientos –inevitables– suscitados por la autoridad-relacional. A través de diferentes gestiones de los tiempos de la acción, el tracking (el gobierno desde las trazas pasadas), los dispositivos (el gobierno desde las acciones técnicas presentes) y las ligaduras (a través del encadenamiento del futuro) tienden a imponer el reino de la autoridad-factual.

El imaginario de la autoridad-factual está hoy lo suficientemente expandido como para que sea incluso posible diseñar tendencialmente una nueva geografía del ejercicio de la autoridad. Es en efecto posible afirmar que son los ámbitos “todavía” bajo la fuerte impronta de la autoridad-relacional –en mucho, la familia y la escuela, la civilidad urbana y en parte el trabajo– en donde el ejercicio de la autoridad aparece como más problemático; mientras que, ahí donde reinaría la autoridad-factual, la subordinación-coordinación de los hombres se efectuaría más fácilmente (seguridad, economía, marketing, disciplina...). Nada de extraño por ende que existan propuestas para expandir en los primeros ámbitos (familia, escuela, trabajo...) las ventajas de la autoridad-factual: generalización de cámaras, control de adulterios en línea o por las redes sociales, seguimiento de los adolescentes por GPS, vigilancia constante de los tele-trabajadores merced a la grabación de todas las llamadas o control de la velocidad de gestión de los dossiers gracias a mecanismos informáticos, gestión del ruido de los adolescentes en lugares públicos gracias a dispositivos

sonoros que (inaudibles para los adultos) los haría desertar ciertos lugares, etc. En breve, el futuro pertenecería a la autoridad-factual.

Sin embargo, esta tendencia esconde peligros significativos. El gobierno de la ley –a través de la impersonalidad– y no de los hombres –o sea de su arbitrario– es una conquista de la civilización. Pero la impersonalidad de la ley –los célebres ojos vendados de la justicia– no debe confundirse con la autoridad-factual. En el primer caso, de lo que se trata es, por *difícil* que sea la ecuación, e incluso su *imposibilidad*, transformar el poder discrecional de unos hombres sobre otros en una autoridad-relacional críticamente consentida. En el segundo caso, por el contrario, lo que se trata es de sustraer la discusión sobre el poder de unos sobre otros en beneficio de una funcionalidad impuesta por las cosas¹⁵.

Esta sustracción parece, a primera vista, un blanco evidente y fácil de la crítica. Ya sea que se trate del tracking, de los dispositivos o de las ligaduras –y el orden factual al cual someten la triple temporalidad humana: pasado, presente y futuro– en cada caso bastaría con abrir la “caja negra” para asegurar el trabajo crítico y emancipador. En este sentido, es verdad que la crítica a la autoridad-factual no presenta en el fondo ningún nuevo desafío (al final de cuentas las sociedades han sabido resistir al determinismo político y económico, sabrán mañana resistir al determinismo de los artefactos). Sin embargo, las cosas, tratándose de hechos presentados como cosas, no son tan simples.

En primer lugar porque los actores mismos expresan anhelos en dirección de la autoridad-factual y en contra de la autoridad-relacional. Para muchos en efecto el rodeo por las cosas atenúa el carácter inevitablemente polémico de la autoridad en una sociedad igualitaria; su cosificación vuelve su práctica menos denigrante y más neutra en apariencia. A lo cual aún es necesario añadir el hecho que la autoridad-factual, en su expansión contemporánea, parece encarnar, infinitamente mejor que la autoridad-relacional el imaginario de un poder simétrico propio al ideal de la igualdad jurídica. Escollos sin duda significativos, la principal dificultad es sin embargo de otra índole. Resistir a la autoridad-factual supone reivindicar y alegar en favor de la autoridad-relacional. Aquí está el meollo de la cuestión y el verdadero desafío al trabajo crítico. *Paradójicamente*, para simetrizar el ejercicio de la autoridad, es preciso introducir –reintroducir– los individuos por doquier. Proceso sin duda paradójico a ojos de muchos a tal punto la modernidad asoció la emancipación

15 En este sentido puede comprenderse la autoridad-factual como otra tendencia contemporánea hacia la post-democracia (Crouch, 2003).

con el fin de la subordinación personal; a tal punto, como lo hemos evocado, el ejercicio de la autoridad-relacional es el blanco de múltiples procesos de contestación o de cuestionamiento.

Repitémoslo: la autoridad-factual, más allá de sus bases técnicas, debe entenderse también como una respuesta al incremento de las competencias críticas de los individuos y al trabajo cotidiano de denuncia de las injusticias (Boltanski, 1990). En la medida en que estas competencias se afirman, es preciso –desde un punto de vista funcional– asegurar y reforzar sobre otras bases la reproducción del orden social. Es lo que permite de alcanzar, justamente, el desplazamiento del consentimiento hacia factores que se consideran exclusivamente fácticos. Ciertamente, no hay que dramatizar la situación actual: cotidianamente, los actores continúan “consintiendo”, “funcionando” y “respetando” a la mayor parte de las “autoridades” establecidas; pero continúan por sobre todo, y por razones únicamente fácticas, sometiéndose a las reglas de funcionamiento de la vida social. Pero ahí donde la percepción crítica de las relaciones de subordinación interpersonales no cesa de acrecentarse (incluso cuando los actores se pliegan a ellas), por el contrario, la neutralización de la mirada crítica gracias a la pretendida objetividad intrínseca del mundo es una respuesta innegable (incluso cuando los actores expresan malhumores). Las primeras deben ser constantemente reforzadas, haciéndose por lo mismo cada vez más visibles y menos “naturales”; las segundas, por el contrario, basta con que se repitan con frecuencia para que se vuelvan invisibles y “naturales”. El trabajo de zapa de la crítica ha logrado que, al menos intelectualmente, ninguna autoridad-relacional se acepte por sí misma y que esté por doquier sometida al riesgo de la discusión, ahí donde, por el contrario, la autoridad-factual se acepta con una gran automaticidad y como bajo estrictas consideraciones funcionales.

Sin embargo, en este punto, el pasado debe servir, sino como guía, por lo menos como objeto legítimo de reflexión. Y es apoyándose en él, que es posible afirmar que el gobierno por los hombres enmarcados por la impersonalidad de la ley aparece como una mejor opción que la sustracción del gobierno de los hombres por las automaticidades factuales. Más vale ser evaluado por una “persona” que por un conjunto de indicadores; más vale someterse a una evaluación “subjetiva” que a un ranking “objetivo” (*benchmarking*); más vale poder exigirles cuentas a un gobernante (*accountability*) que someterse al dictado fáctico e inimputable de los dispositivos; más vale combatir la imposible erradicación de la desviación normativa humana que creer en la predicción absoluta de las conductas por el tracking generalizado de las trazas

exteriorizadas; más vale seguir entendiendo la vida social como un conjunto estructurado de relaciones sociales conflictivas que como un ensamblaje dispar de actantes; más vale estudiar el proyecto de poder presente en la Razón técnica que limitarse a analizar la calidad de las conexiones, las piezas y las articulaciones técnicas. En el fondo, y bien vistas las cosas, más valen las inevitables “mentiras” de la política de los hombres que las ilusorias “verdades” de la ingeniería por las cosas.

Pero para ello, para todo ello, es necesario reintroducir los individuos y los sistemas de relaciones sociales en todos los ámbitos de la vida social de donde tienden a ser excluidos justamente por los defensores y los profetas del nuevo orden factual. Sí, el ejercicio de la autoridad entre los hombres es un desafío cotidiano en el mundo contemporáneo. Uno de los precios a pagar por la adhesión al ideal de la igualdad jurídica y política entre los hombres. Frente a este ideal, toda forma de subordinación, por consentida y crítica que sea, no dejará nunca de ser un escándalo. Pero ello no es ninguna razón para escaparse de esta aporía en aras de los impases que se esconden detrás de la ilusión de la autoridad-factual. Con todos sus peligros, limitaciones e inevitables dominaciones, más vale fundar la autoridad en el gobierno de los hombres que en la administración por las cosas.

Referencias bibliográficas

Adorno Theodor W., Horkheimer Max (1974), *La dialectique de la Raison* [1947], Gallimard, Paris.

Agamben Giorgio (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Payot et Rivages, Paris.

Bauman Zygmunt (1988), *Freedom*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Bigo Didier (2014), "Sécurité maximale et prévention ? La matrice du futur antérieur et ses grilles", in Barbara Cassin (dir.), *Derrière les grilles*, Mille et une nuits, Paris.

Boltanski Luc (1990), *L'amour et la justice comme compétences*, Métailié, Paris.

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (1970), *La reproduction*, Minuit, Paris.

Bronstein Serge (2014), "Les grilles de notation financière", in Barbara Cassin (dir.), *Derrière les grilles*, Mille et une nuits, Paris.

Bruno Fernanda (2014), « Grilles de nos traces sur internet », in Barbara Cassin (dir.), *Derrière les grilles*, Mille et une nuits, Paris.

Cohen Elie (1996), *La tentation hexagonale*, Fayard, Paris.

Conein Bernard, Jacopin Eric (1994), « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du travail*, n°4, pp.475-500.

Courpasson David (2000), *L'action contrainte*, P.U.F., Paris

Crouch Colin (2003), *Postdemocracy*, Gius.Laterza & Figli, Roma.

Elster Jon (1998), *Ulysses and the Sirens* [1979], Cambridge Paper Back, Cambridge.

Foucault Michel (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.

Foucault Michel (1976), *Histoire de la sexualité*, t-1, Gallimard, Paris.

Friedman Thomas (1999), *The Lexus and the Olive Tree: Understanding Globalization*, Farrar, Strauss and Giroux, New York.

Gadenne Emmanuel (2012), *Le guide pratique du Quantified Self*, FYP Editions, Paris.

Gadrey Jean, Jany-Catrice Florence (2005), *Les nouveaux indicateurs de richesse*, La Découverte, Paris.

Giddens Anthony (1994), *Les conséquences de la modernité* [1989], L'Harmattan, Paris.

Habermas Jürgen (1987), *Théorie de l'agir communicationnel* [1981], Fayard, Paris, t-2.

Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick (dir.) (2004), *Gouverner par les instruments*, Presses des Sciences Po, Paris.

Latour Bruno (1991), *Nous n'avons jamais été modernes*, La Découverte, Paris.

Latour Bruno (1992), *Aramis ou l'amour des techniques*, La Découverte, Paris.

Latour Bruno (1994), « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, n°4, pp.587-607.

Latour Bruno (2006), *Changer de société, refaire de la sociologie*, La Découverte, Paris.

Les économistes Atterrés (2011), « Réforme du Traité : une Europe plus solidaire... avec les marchés ? », www.atterrés.org.2011.

Licoppe Christian (2013), « Formes de la présence et circulation de l'expérience. De Jean-Jacques Rousseau au 'Quantified Self' », *Réseaux*, novembre-décembre, pp.23-55.

Mayern Schönberger Viktor, Cukier Kenneth, *Big Data*, Boston-New York, Houghton Mifflin Harcourt (2013).

Martuccelli Danilo (2001), *Dominations ordinaires*, Paris, Balland.

Martuccelli Danilo (2007), *Cambio de rumbo*, Santiago, LOM Ediciones.

Martuccelli Danilo (2010), "Critique de la philosophie de l'évaluation", *Cahiers internationaux de sociologie*, CXXVIII-CXXIX, pp.27-52.

Marx Karl (1977), *Le capital* [1867], Editions sociales, Paris, t-1.

Ogien Albert (2010), « La valeur sociale du chiffre. La qualification de l'action publique entre performance et démocratie », *Revue française de socio-économie*, n°5.

Ogien Albert, Quéré Louis (2005), *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Ellipses, Paris.

Orléan André (2011), *L'empire de la valeur*, Seuil, Paris.

Salama Pierre (2006), *Le défi des inégalités*, La Découverte, Paris.

Piketty Thomas (2013), *Le capital au XXI siècle*, Seuil, Paris.

Ramaux Christophe (2012), *L'État social*, Mille et une nuits, Paris.

Reinhart Carmen M., Rogoff Kenneth S. (2009), *This Time is Different. Eight Centuries of Financial Folly*, Princeton University Press, Princeton.

Rothé Bertrand, Mordillat Gérard (2011), *Il n'y a pas d'alternative*, Seuil, Paris.

Thévenot Laurent (2000), « L'action comme engagement », in *L'analyse de la singularité de l'action*, P.U.F., Paris.

Weber Max (1971), *Economie et société* [1922], Plon, Paris.

ORDEN TUTELAR Y EFICACIA MORAL. CONSIDERACIONES SOBRE LA DESTRUCCIÓN Y LA INVENCIÓN¹

Guillermo Nugent²

Resumen / Abstract

El artículo sostiene la tesis que la eficacia moral de la Iglesia Católica en Latinoamérica se juega en la salvación a nivel comunitario y no en la responsabilidad individual, manifestada en la brecha entre moral ceremonial y moral cotidiana. La alternativa a dicha autoridad tutelar no parece ser su reemplazo por el deber universal de la razón, más bien consiste en el reconocimiento de una moral de la invención- La eficacia moral pareciera surgir, más bien, de una combinación de ideas, emociones, estilos, hábitos, que efectivamente regulen las interacciones en la vida social. En esa línea, se plantea que a partir de los acontecimientos que han marcado los últimos treinta años en la vida pública peruana (aunque se trata de una tendencia extendida a escala global), comienza a aparecer una moral que toma como extremos la destrucción y la invención. Su trasfondo es la confianza básica colectiva que permite ensayar la satisfacción de necesidades y deseos a través de la creatividad.

Palabras clave: moral tutelar, Iglesia Católica, ceremonia, moral individual, nueva moral

TUTELAR ORDER AND MORAL EFFICIENCY. CONSIDERATIONS ABOUT DESTRUCTION AND INVENTION.

The article makes the claim that the moral efficacy of the Catholic Church in Latin America is played in salvation at the community level and not on individual responsibility, whatever manifested in the gap between ceremonial moral and everyday moral. The alternative to such supervisory authority does not seem to be his replacement by the universal duty of reason, rather it consists in the recognition of a moral of the invention. The moral effectiveness appear

1 Este trabajo se benefició de manera apreciable con las observaciones de Ana Nugent y Juan Luis Nugent, mis hijos, así como de mi apreciada colega Marcela Benites.

2 Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. E-mail: gnugent@unmsm.edu.pe

to arise from a combination of ideas, emotions, styles, habits, that effectively regulate interactions in social life. In that vein, it is argued that from the events that have marked the last thirty years in Peruvian public life (although it is a widespread tendency to global scale), starts to appearing a morality that takes as bounds destruction and the invention. His background is the collective basic trust that allows testing the satisfaction of needs and desires through creativity.

Keywords: tutorial moral, Catholic Church, ceremony, individual morality, new moral



Moral ceremonial y moral cotidiana

La eficacia moral es en cierta medida una redundancia: una moral que no fuera eficaz perdería su razón de ser. ¿Cómo evaluar esa eficacia, en qué áreas de la vida social encontrarla? Esta es una pregunta básica para empezar una exploración sobre alternativas a los discursos morales que emanan del orden tutelar.³ Por una parte, tenemos los enunciados morales cuya principal función aparentemente consiste en quedarse como enunciados y en otra dimensión tenemos las costumbres. Muy rara vez se menciona la costumbre como la fuente de unas prácticas que merecen ser imitadas o seguidas por otros. Por lo general los ideales son formulados como enunciados antes que como un conjunto de acciones que son consideradas en algún sentido ejemplares y que merecen el esfuerzo de ser imitadas. Las costumbres, especialmente en países que tuvieron sociedades originarias altamente organizadas, tienden a ser asociadas a todo lo que no es civilizado, incapaz de ser articulado como enunciado. No obstante, ninguna moral adquiere vigencia en virtud de sus enunciados. La dimensión práctica ideal está encarnada en las ceremonias. En la mejor situación, la ceremonia cumple una función de síntesis del conjunto de experiencias sociales, incluidos los objetos que intervienen en esos momentos, además de los personajes. En el otro extremo, la ceremonia puede funcionar como una especie de compensación de las frustraciones de la vida diaria.

Se trata entonces de distinguir una moral ceremonial, de una moral cotidiana. La primera es puesta de manifiesto en circunstancias ritualizadas, que van desde los cumpleaños hasta los entierros, pasando por las procesiones, inauguraciones, desfiles y todo lo que usualmente consideramos como un espacio y un tiempo protocolar. Generalmente la sanción por no participar de estos momentos suele estar asociado con algún grado de vergüenza.

3 En este trabajo desarrollo algunos planteamientos que fueron expuestos en Nugent 2010.

La segunda es la que tiene que ver con lo que podemos llamar momentos más bien profanos, aquellos que no guardan relación con un momento comunitario. Su razón de ser es ordenar el desenvolvimiento de la individualidad en el mundo de las interacciones tanto en espacios públicos como privados. Las infracciones a este tipo de normas más allá de un cierto umbral se suelen llamar delitos. Cuando se es afectado por el incumplimiento de estas normas surge con cierta nitidez el sentimiento y la convicción de estar ante una injusticia. Por supuesto, pueden haber normas injustas, que no merecen ser acatadas, pero en este caso se trata de situaciones permanentes que no producen una ruptura con las reglas de juego pues la injusticia está en las propias reglas. A veces puede ser un claro abuso o discriminación que no está tipificado como delitos formales y que suscita el inmediato sentimiento de estar ante una injusticia y que puede dar lugar a reclamos o protestas que pueden asumir expresiones individuales o colectivas. Ambas dimensiones, la ceremonia y el conjunto de acciones cotidianas, son fundamentales para reforzar un sentido de comunidad y de identidad individual.

En muchos países latinoamericanos hay un escenario donde las dimensiones morales que se refieren a un sentido de protección y delimitación de la individualidad están en una situación más bien precaria: asaltos, secuestros, homicidios y delitos similares tienen una tasa de incidencia notoriamente alta en la región. Sin embargo, la atención a los momentos ceremoniales no parece haber tenido un declive significativo.

Este es el punto de partida entonces: un escenario donde la moral ceremonial ocupa un lugar prominente en los espacios públicos y una moral cotidiana cuya precariedad es cada vez más notoria y sobre todo menos tolerable. ¿Cómo podemos imaginar alternativas a esta situación? El problema es que en los discursos públicos, la cohesión moral de la colectividad se hace casi exclusivamente en términos de la moral ceremonial. En América latina, con pocas excepciones, encontramos una significativa brecha entre la moral ceremonial y la moral cotidiana.

En esta configuración de las cosas corresponde preguntarnos ¿cuál es la función pública de la moral religiosa y en especial la católica; en qué áreas posee eficacia en cuáles no? Es una verdad aceptada que el continente latinoamericano es 'muy religioso' –una afirmación básicamente política– y a la vez es una de las regiones del mundo donde aparte de las extremas desigualdades, hay una incidencia sin equivalente de las violencias callejeras, en el área de lo que se llama los delitos comunes. Por supuesto, las quejas sobre la corrupción de las autoridades son un trasfondo constante en las discusiones públicas. Es decir, el discurso religioso no parece tener una especial influencia para

atenuar o suprimir las acciones delictivas, salvo a posteriori. La importancia del arrepentimiento es un momento moral especialmente dramático. El caso tan frecuente del temible delincuente que se convierte en predicador religioso durante el tiempo de la prisión. Es decir, una religiosidad que debe ser entendida como un marcado sentido de comunidad que coexiste con una notoria incapacidad para asegurar la convivencia pacífica de las personas en su vida diaria. ¿Cómo entender este salto de la ceremonia en la que todo el mundo participa para reafirmar objetivos comunes con una vida diaria donde justamente la referencia a todos los demás está muy ausente y en cuya atmósfera la desconfianza parece permear todo?

Montaigne señalaba que el fundamento místico de la autoridad consistía en obedecer a las leyes...porque son leyes⁴. Con ello hacía un llamado a reconocer la importancia de las experiencias individuales para el propio conocimiento y la comunicación de las personas⁵. Lo aprendido en la experiencia era más importante que el halo de autoridad que emanaba de las leyes.

Dada la enorme influencia de la iglesia católica en los países latinoamericanos es significativa su muy baja incidencia en la regulación moral de las conductas individuales, no obstante el magnetismo desplegado en la convocatoria de muchedumbres en procesiones y fiestas religiosas. Este es un problema de importancia central para entender por qué es importante una moral laica, precisamente en el ámbito de las interacciones cotidianas.

Podría suponerse que el catolicismo aspira únicamente a la identificación colectiva, sin ocuparse necesariamente del ámbito individual, como si estuviera, por ejemplo, en una situación paralela a las ceremonias castrenses. Ambos se moverían en el terreno de las interpelaciones puramente comunitarias. Se trata de una apreciación equivocada. Si asumiéramos esta perspectiva no se podría entender el vivo interés de la iglesia católica en mantener una influencia en espacios que no son ceremoniales a través de los cursos de religión en las escuelas públicas, como sucede en la mayoría de los países latinoamericanos, en otras palabras, una preocupación por la trasmisión de un discurso en un espacio que no es ceremonial.

4 "Ahora bien, las leyes mantienen su crédito no porque sean justas, sino porque son leyes. Este es el fundamento místico de su autoridad; no tienen otro. Lo cual les conviene mucho. A menudo están hechas por necios, las más de las veces por gente que, por odio a la igualdad, carece de equidad, pero siempre por hombres, autores vanos e inciertos." Agrega, en referencia a las leyes francesas de su tiempo: "El mandato es tan confuso e incierto, que en cierto modo excusa la desobediencia" (Montaigne 2007 pp.1601-1602). Jacques Derrida dedicó un trabajo a este tema, pero en una perspectiva diferente a la tratada aquí (Derrida et al. 1997).

5 "Cuando la razón nos falla empleamos la experiencia" (Montaigne 2007. p.1589).

Más nítido todavía es el contraste con la intransigente participación que tiene en asuntos que característicamente corresponden a conductas individuales, más bien íntimas, como son las prácticas de la sexualidad. Queda claro entonces que las pretensiones de la moral católica no se agotan en la invocación comunitaria, como podría ser por ejemplo, la de 'pueblo de Dios'. Le interesa vivamente regular el comportamiento individual de los individuos... aparentemente.

Herencias y procesiones

¿Cómo entender la eficacia moral en este contexto? O quizás corresponde indagar qué aspecto en particular de la regulación de la sexualidad es el que resulta más relevante? La respuesta es fácil: el vínculo matrimonial, por ser el que históricamente definía la legitimidad de los patrimonios y en consecuencia de las herencias. El interés por la regulación de la sexualidad mediante la autoridad para dar legitimidad a los matrimonios, está a la base del gran poder político que adquirió la iglesia en tierras europeas desde hace al menos un milenio⁶. La aparición de estados laicos después de la revolución francesa y sobre todo la lenta pero sostenida difusión en los siglos siguientes de la administración estatal de los registros civiles (nacimiento, matrimonio, defunción), además de la administración estatal de los cementerios, pusieron claros límites a la prerrogativa eclesiástica para determinar la legitimidad de los vínculos de parentesco⁷. Podemos entender, entonces, la marcada susceptibilidad de la institución frente a cualquier modificación que surja en el ámbito del parentesco y la reproducción y por extensión en el ejercicio de la sexualidad en general.

Esta situación sin embargo se ha desplegado en nuestros países con una notoria debilidad en asegurar la legitimidad de los vínculos conyugales fuera del espacio de las élites políticas y económicas. De ahí que la capacidad regulatoria de la sexualidad del catolicismo no haya sido particularmente eficaz si consideramos la sociedad como un todo. Pero sí fue lo suficientemente cercana a los ámbitos del poder como para poder asegurar una posición

6 Duby (1982). Puedo agregar que según los documentos de la Inquisición en el Archivo Nacional de México, los primeros procesos son por el delito de 'amancebamiento'. Es decir, como los jefes aztecas no estaban casados por la religión católica estaban en falta y la sanción más frecuente era la pérdida del patrimonio. La Inquisición en la práctica estuvo 'más interesada en la apropiación de patrimonios que en la persecución de herejías. Véase también el amplio estudio de Brundage (2000).

7 Un trabajo reciente para el caso del Perú ,con énfasis en las discusiones que generó el matrimonio civil, es el de Villanueva Salvatierra 2013, pp. 183-226.

preferencial en el discurso estatal. Se puede entender así la figura, en apariencia paradójica, que por un lado muestra el énfasis puesto en mantener un cierto orden legal y, por otro, una laxitud en cuanto a su vigencia: legalidad para la élite y ceremonia para las masas. Podemos afirmar, entonces, que hubo y hay dos niveles bastante diferenciados del ejercicio de la presencia católica en la vida pública. El primero, en su cercanía al ejercicio de las funciones de gobierno, prestando su capacidad legitimadora para las acciones políticas, y el segundo, en un nivel ciudadano más amplio, a partir de las ceremonias públicas como las fiestas religiosas y las procesiones.

El reto que enfrenta la iglesia católica en América Latina por lo tanto ocurre en dos frentes: en el estado donde su gran adversario es la presencia de una cultura secular en expansión no solamente en las élites sino también en el ejercicio de la función estatal como tal; y a nivel de la ciudadanía la competencia planteada por las iglesias cristianas, en especial evangélicas y los medios de comunicación. En el caso de los medios, no se trata de una competencia religiosa; ocurre que hay un formato que es crecientemente participativo y que desdibuja el tiempo ceremonial jerárquico. En un cierto sentido los santos son reemplazados por las estrellas del mundo del espectáculo. A diferencia de las iglesias cristianas, aquí no se trata de una pugna en torno a la verdad de algunas afirmaciones como de la alteración del espacio, del escenario para la comunicación.

¿Y Cómo funciona la moral católica en la vida diaria?

Pero vale la pena hacer la pregunta ¿cuál es el nivel de eficacia de las normas de la iglesia católica para el manejo de los asuntos en la vida diaria? La pertinencia de la pregunta queda subrayada si recordamos que la región, aparte de tener los más pronunciados índices de desigualdad a escala global, posee también las mayores tasas de criminalidad callejera. Alguna eficacia deben tener esas normas, de lo contrario el peso público de la institución religiosa sería apenas perceptible. Mientras que la desigualdad se puede plantear en términos 'estructurales' es decir haciendo abstracción de acciones individuales particularizadas, no es el caso con la criminalidad callejera y la corrupción.

Este proceso, el de la criminalidad, corresponde a una multitud de hechos claramente individualizables y que se ubican en el terreno de las acciones morales. Como es fácil observar, ya no está en juego únicamente un asunto de políticas públicas redistributivas para atenuar o disminuir de manera radical, según sea el caso, la desigualdad. La criminalidad nos coloca de lleno en el terreno de los límites morales de las acciones individuales. La mayor visibilidad de la criminalidad coloca, en consecuencia, también en primer plano las reglas

y los estilos de moralidad que forman parte de las creencias de las personas. La parte más visible de los debates públicos se refieren a medidas policiales y judiciales para limitar las múltiples formas de delincuencia. Están en cuestión los criterios morales de la vida cotidiana que hasta ahora han tenido vigencia y sobre este aspecto es relativamente poco lo avanzado. La eficacia moral de las instituciones clásicamente tutelares está seriamente cuestionada.

¿Esa eficacia está en el terreno del orden público, del respaldo a un sentido de legalidad, en particular de un sentido de igualdad ante la ley? No, por supuesto. ¿Dónde se instala la eficacia moral de la iglesia católica entonces? En una tarea de legitimación, tutelar, del estado y la correspondiente devolución de favores institucionales. Hay una noción de pueblo a ser salvado, donde la salvación se juega a nivel comunitario y la responsabilidad individual en esa tarea es francamente tenue por decir lo menos. La eficacia gira en torno a la salvación comunitaria y queda graficado en el mundo de las ceremonias. La intensidad de las emociones colectivas pareciera superponerse a la serie de orientaciones cotidianas que marcan la vida diaria. Es un tiempo ceremonial y es ahí donde despliega su poder.⁸

Tal es la importancia de las ceremonias donde lo que importa es la cohesión del todo antes que nada. Esto explica la poca preocupación del clero por el cumplimiento individual efectivo de sus normas, en materia de sexualidad por ejemplo, pero el tremendo celo institucional en lo que a promulgación de leyes referidas al ejercicio de la sexualidad. Si los cursos obligatorios de religión en las escuelas públicas tienen una eficacia práctica que sirva como referencia en los asuntos diarios de los jóvenes es una cuestión supletoria. Lo que importa es señalar en cuanta ocasión sea posible, cómo el orden público tiene como garante no tanto a la legalidad democrática como a instituciones que ofrecen una custodia del todo, una de éstas es justamente la iglesia católica. El socorro a los pobres, los incapacitados de representarse a sí mismos, adquiere una importancia central porque en ese ejercicio de la caridad, que deja en impagable deuda de agradecimiento a sus beneficiarios, el retorno, la devolución, consiste en la obediencia a la institución en su carácter tutelar, antes que en la orientación cotidiana en los asuntos prácticos.⁹

Se entiende mejor entonces, en ese estado de cosas, el carácter de

8 Canetti (1982, p. 153) mencionaba a la lentitud como un recurso para el ejercicio del poder por parte del catolicismo romano: "En este mundo nada goza del inmovilismo de los bienaventurados: sin embargo, cualquier cosa que muestre la iglesia ha de mostrarlo lentamente. Las procesiones son un ejemplo impresionante."

9 Es importante tener presente la observación de Simmel sobre el pobre como aquel que es definido por el socorro que recibe, antes que por las carencias.

ofensa intolerable que tiene cualquier defensa de la laicidad del estado. Es una amenaza al pacto tutelar, el que sostiene que la mejor forma de gobierno es una protección benefactora antes que un reconocimiento de derechos, es decir la cooperación ciudadana. Hay una cierta ironía cruel en este orden de cosas, pues al haber una laxitud en el cumplimiento de normas lo que se instaura es una atmósfera de desprotección legal generalizada. Este aspecto no ha sido suficientemente subrayado en las discusiones sobre el tema: en efecto, la cuestión no es solamente que hay un relajamiento en seguir las normas, esto en sí mismo no tendría porqué ser negativo necesariamente, pueden haber normas injustas, otras, en cambio, pueden quedar abiertas a consideraciones contextuales.

La contraparte es que esa laxitud se traduce en un clima de desprotección legal generalizado que reclama una solución de tipo tutelar, es decir inhibirse de ejercer la representación. En ese estado de minusvalía ciudadana es que se asientan las raíces más firmes de un ejercicio tutelar de la autoridad, una de cuyas vertientes es el clericalismo.

Esta solución es efectiva en cuanto a sus fines tutelares pero de muy limitado alcance para respaldar los derechos individuales. Aquí está en juego la cuestión de la laicidad. En sentido estricto, la laicidad en América Latina no se puede reducir a la separación entre iglesia y estado. Es sobre todo una liberación del ejercicio de la autoridad tutelar y la creación de una comunidad menos afectada, más diversa, sin uniformes o sotanas y con un tiempo ceremonial donde la sencillez y la solemnidad permiten crear genuinos sentimientos igualitarios en medio de la diversidad de individualidades.

Nunca será suficiente insistir en la predilección del ejercicio tutelar de la autoridad por el tiempo ceremonial rígidamente jerarquizado donde el todo social, por así decir, queda condensado en una gran cadena de subordinaciones. En la práctica, en la economía de las emociones, la ceremonia se supone que debe cumplir la función reguladora que corresponde a las leyes. En esta parte me parece necesario llamar la atención sobre la virtual escisión entre oralidad y escritura que se instaló con especial fuerza en aquellos territorios con sociedades originarias en los tiempos de la colonización y que se convirtió en una estrategia política de los estados republicanos: la posesión del papel como símbolo de la autoridad¹⁰. La ceremonia es un medio de comunicación cuya eficacia tiende a estar en proporción inversa a la difusión de la palabra impresa. Surge la cuestión de en qué medida la difusión de la cultura audiovisual de base eléctrica y digital ha modificado el significado del momento ceremonial.

10 Una aproximación inicial fue planteada en Nugent (1996). Véase también el trabajo de Juan Biondi y Eduardo Zapata (2006) que explora ampliamente esta cuestión.

Es una línea de investigación que encuentro impostergable.

¿La moral es una cuestión de estilo?

¿Cuál puede ser entonces la alternativa? ¿Consistirá acaso en recurrir al fundamentalismo de la letra? Es decir en cumplir al pie de la letra la escritura sagrada o los textos legales en los comportamientos civiles. La eficacia de este recurso está comprobada en grupos pequeños, pero adolece de muy limitada elasticidad para regular amplios grupos humanos.

En América Latina el rigorismo no ha sido una pieza del repertorio disponible de la imaginación moral colectiva. Por el contrario, estas tierras aparecen en el canon occidental como el mundo del goce, de los disfrutes relajados por oposición al deber universal¹¹. No parece que reemplazar el tutelaje por el deber universal de la razón guarde relación con el estilo y las costumbres que permiten la participación en una comunidad. Esta observación merece ser tenida en cuenta no solamente en cuanto al rigorismo acerca de la observancia de normas religiosas, también alude a ciertas maneras de entender los procesos de democratización.

El estilo moral es una dimensión muy raramente problematizada pero de importancia capital para calibrar las transformaciones en el orden de las costumbres ¿y cuál es ese estilo? Es algo que se mueve en el espectro que va desde la picaresca plebeya de un Cantinflas, pasando por los desenfadados que abundan en las páginas de Jorge Amado hasta la ironía burlona de H. Bustos Domecq, el personaje inventado por Borges y Bioy. Esos estilos son a las comunidades como los rasgos de carácter a los individuos: algunas cosas se pueden cambiar pero la manera de hacerlas, los gestos, son algo muy propio...y muy práctico. Los estilos no necesitan ser pensados, puede ocurrir que sean la consecuencia de un cierto conjunto de ideas y creencias, así como de ciertos episodios históricos o también pueden ser la base para una posterior elaboración moral.

Probablemente el mayor error a este respecto ha sido querer hacer una

11 Kant, al discutir la relación entre la ley universal y los deberes hace esta interesante observación, que rara vez, si alguna, ha recibido atención por parte de filósofos de 'los mares del Sur': "Entonces advierte que sin duda la naturaleza siempre puede subsistir con arreglo a semejante ley universal, aun cuando el hombre (tal como hacen quienes habita los mares del sur) deje enmohecer su talento y consagre su vida simplemente a la ociosidad, la diversión y la procreación, en una palabra, al goce" (Kant, 2002, p. 107).

teoría como desprendida de cualquier estilo, y esto es particularmente decisivo a propósito de una cuestión como la autoridad. Es cierto que no pocas veces se ha establecido la relación entre una doctrina o conjunto de ideas y el carácter de su autor, pero aquí me refiero al razonamiento moral que forma parte de un cierto estilo cultural. Si podemos reconocer y aceptar ese estilo entonces habrá más claridad sobre lo que vale la pena mantener y aquello que no resulta imprescindible.

El estilo al que aludo es, en los mejores casos, una curiosa instancia donde puede reconocerse tanto la calidez como la resignación. Ésta, sin embargo, en no pocas ocasiones encubre una especie de rabia social ante las humillaciones y desprecios padecidos en carne propia o a través de los relatos de los progenitores. Quizás el racionalismo surge de la convicción, o siquiera la esperanza de poder controlar y ordenar la realidad con los recursos de la razón, de abstracciones. La peculiaridad de las mejores filosofías y creaciones artísticas es que simultáneamente traducen maneras existentes de abordar las dificultades de la existencia, sin excluir las emociones. Diferente es el caso de las normas a implementar desde una autoridad previa, sea una religión escrita (porque está escrita tiene normas aplicables en principio en cualquier lugar y época) o un conjunto de leyes del estado o, con más frecuencia, de un estado religioso.

La eficacia moral, consiste entonces, en un conjunto de planteamientos, una combinación de ideas, emociones, estilos, hábitos, que efectivamente regulan las interacciones en la vida social.¹² Hay zonas de compatibilidad y de incompatibilidad moral que es importante tratar de distinguir. En los estados latinoamericanos, en la mayoría de ellos una relación estrecha con la iglesia católica es considerado un componente central para la legitimidad del orden público.

12 Un ejemplo: en la tercera semana de marzo del 2013 en Lima hubo dos marchas que tuvieron una cierta cobertura noticiosa: el sábado fue una marcha 'por la vida', en víspera de una fecha conmemorativa de los derechos del no nacido, es decir, una marcha contra cualquier intento de legalizar o siquiera despenalizar el aborto. No dejaba de llamar la atención la convocatoria de la marcha pues en esos momentos no se estaba discutiendo un proyecto de ley ni había algún grupo de presión que estuviera proponiendo un dispositivo legal en ese sentido. Al día siguiente, hubo otra marcha, más concurrida, también por la vida, pero en este caso referida a la integridad física de las personas y la inseguridad correspondiente tanto en la calle como en sus viviendas o centros de trabajo. Pues bien, en esta segunda marcha no estuvo presente ninguna autoridad católica particularmente notoria; en la anterior, como es previsible, participó el cardenal de Lima. El mensaje era claro: los problemas de inseguridad ciudadana son un problema menor desde el punto de vista de la salvación, donde la defensa de los derechos de la condición fetal ocupan el primer lugar. (<http://www.larepublica.pe/23-03-2013/manana-se-espera-gran-acogida-en-la-marcha-por-la-seguridad-del-peru>).

El difícil arrepentimiento secular

El aspecto a confrontar es el siguiente: primero, preguntarse ¿cuáles son los principales problemas de moral cotidiana? La violencia callejera y la corrupción en el manejo de los asuntos públicos suele ser un dato estable en la mayoría de países del continente. Los grados pueden variar considerablemente de un país a otro, pero siempre se trata de una diferencia de grados dentro de un mismo espectro. Dejamos por el momento fuera de estas consideraciones el caso de las dictaduras militares que impulsaron políticas deliberadamente crueles (torturas, asesinatos, desapariciones) que tuvieron una relación más o menos estrecha con la iglesia católica¹³. Me interesa ocuparme más bien de los escenarios más cotidianos. Un elemento que siempre ha acompañado al catolicismo es la compatibilidad moral que establece entre religión y delincuencia. Es decir, los grandes delincuentes en no pocas ocasiones suelen ser personas de ostensibles gestos de catolicidad, muestran un lado religioso que es compatible con acciones moralmente censurables desde el punto de vista público que, por lo general aparece como la distinción entre delito y pecado, para atenuar el primero, claro. Como ya señalamos anteriormente esta zona de compatibilidad implica una tensión entre salvación y justicia secular. Aquí también tenemos una discusión pendiente en nuestros propios vocabularios culturales.

Inversamente, hay zonas de incompatibilidad por ejemplo en lo que se refiere a todo lo que es regulación de la sexualidad, históricamente la base del poder político de la iglesia católica, el divorcio civil y la extensión del matrimonio a parejas del mismo sexo, la legalización del aborto, la oposición al uso de preservativos incluso en contextos de presencia de enfermedades de transmisión sexual. En estos casos, la incompatibilidad es a un nivel institucional, pues no es plausible asumir que tales normas de la conducta íntima sean necesariamente seguidas por quienes participan de las ceremonias religiosas del catolicismo.

Nos encontramos entonces con un problema crítico. Las prácticas que generan preocupación cuando no indignación ciudadana: la criminalidad callejera, la corrupción y en general el conjunto de deshonestidades en la vida pública y que muchas veces están sancionadas penalmente, se mueven en una zona moralmente compatible para los delincuentes, que no ven en la comisión del delito un obstáculo para la salvación. Esta situación es una consecuencia

13 Dado que el papa actual, Francisco, es argentino, las obras de Horacio Verbitsky sobre la iglesia católica en Argentina adquieren una especial relevancia (Verbitsky 2006 y 2007).

perversa del énfasis clerical en la normatividad sexual como el límite entre la salvación y la condena. A fuerza de hacer hincapié en este aspecto, el resto de prácticas transgresoras adquiere un inevitable tono menor. La legalización del matrimonio también para las personas homosexuales desata iras y amenazas clericales que rara vez se escuchan contra las mafias del narcotráfico o los asesinatos, asaltos, estafas. El mensaje implícito es que la criminalidad en sus distintas formas es una cuestión menor en comparación con la legalización del divorcio civil, antes y ahora, con cuestiones tales como la legalización del aborto o ampliar el derecho al matrimonio civil. Este énfasis unilateral en la reglamentación de la sexualidad se ha traducido en una actitud bastante laxa frente a las cuestiones de la inseguridad ciudadana .

¿Cómo abordar entonces la cuestión de establecer un conjunto de normas prácticas, algunas legales, otras simplemente rutinarias, las más importantes, que permitan establecer una suficiente eficacia moral?

La cuestión de la inseguridad ciudadana, es un problema bastante preocupante en varias ciudades capitales de América Latina. Sea por el narcotráfico, por bandas de secuestradores, asaltos callejeros, hay una preocupación pública por ser víctima en cualquier momento de un asalto u objeto de un asesinato, para no mencionar otras precariedades que amenazan la vida diaria como los accidentes de tránsito ocasionados por choferes absolutamente irresponsables, que suelen llevar rosarios e imágenes religiosas colgadas del espejo retrovisor. Justamente por este tipo de situaciones es que los delitos suelen ser consideradas faltas morales leves. Es un caso donde las demandas de la salvación y la de la justicia secular tienen prioridades muy diferentes. Esos episodios muestran que hay una dificultad seria de moral pública: la salvación y los discursos correspondientes tiene pocas áreas de coincidencia con las necesidades de la justicia secular. No se trata de una escisión completa, pero es claro que la preocupación por la salvación religiosa no hace a la gente mejores ciudadanos necesariamente.

La destrucción y la invención. Una nueva moralidad

A partir de los acontecimientos que han marcado los últimos treinta años en la vida pública peruana, (aunque se trata de una tendencia muy extendida que hoy la podemos encontrar a escala global) me permito proponer un razonamiento moral que toma como extremos la destrucción y la invención. Sostengo que estas dos cualidades de las acciones ha sido lo más característico de nuestra vida pública reciente. De una parte, la violencia política donde el terrorismo de Sendero Luminoso estuvo orientado preferentemente hacia la

destrucción en todas sus formas. No se trató, y es un aspecto fundamental, de una destrucción fría de autómatas aislados del resto de la sociedad, al estilo de las matanzas perpetradas por asesinos solitarios en EEUU. Por el contrario, nos encontramos frente a una destrucción apasionada, guiada por la capacidad de generar miedo. Como resulta obvio, no se destruían cosas o asesinaban a personas como incidencias aisladas, era una atmósfera de destrucción más que de terror únicamente. Fue un período de una violencia extrema donde la destrucción fue el elemento dominante. precisamente este aspecto es uno de los rasgos diferenciales del tipo de violencia que hubo aquí respecto de otros movimientos políticos que desarrollaron acciones armadas contra sus respectivos estados. La destrucción en esos casos en buena cuenta eran formas de sabotaje, que son propias de cualquier acción bélica. Pero en el caso nuestro nadie o casi nadie tipificaría las acciones de destrucción perpetradas por Sendero Luminoso como simple sabotaje. Eran más bien unas cartas de presentación moral, por así decir: había llegado el tiempo de la destrucción. Ese era el anuncio, la propuesta de una moral de la destrucción. La espectacularidad versus las desapariciones.

Simultáneamente, aparecían en el mismo escenario del día a día distintas formas de invención que la sociología determinista calificó como 'estrategias de supervivencia' pero no se trataba ni únicamente o principalmente de un movimiento reactivo. Lo que en un momento se llamó economía informal, el crecimiento urbano o el actual reconocimiento de la comida peruana fueron expresiones de una nueva actitud ante el entorno. Era una moral de la invención donde el ingenio y la adaptación fueron los principales soportes de la creatividad, una ilustración práctica de los principios sostenidos por el filósofo inglés Alfred Whitehead (1861-1947).¹⁴

¿Cuáles eran los criterios básicos de esa moral de la invención? Uno de ellos y de importancia central es 'todo sirve' cualquier elemento puede ser desprendido de un conjunto previo y ser utilizado para crear otro conjunto. Una práctica que no se limita a lo que ahora se llama reciclamiento.

Este importantísimo proceso ha pasado desapercibido en primer lugar por su carácter plebeyo, por así decir, no surgido de las universidades, de los grupos especializados en la producción de saberes; en segundo lugar, tampoco hubo un interés académico en tratar de entender las transformaciones en el mundo social desde el punto de vista de la invención, de la novedad. Por el contrario la tendencia dominante en los trabajos académicos ha sido el pasadismo. El querer interpretar todo el presente como si fuera un precipitado

14 Whitehead (1944).

pasivo del pasado. Esto fue especialmente notorio en el período de la más extrema violencia política donde abundaban explicaciones que pretendían establecer un nexo causal con acontecimientos de varios siglos antes, el recurso favorito era ‘la herencia colonial’

Me interesa destacar que este conjunto de prácticas y de objetos ha creado una particular atmósfera moral, un campo donde la oposición principal es entre destrucción e invención y todo indica que se trata de una oposición donde ambos polos van a estar presentes por un buen tiempo. Son las marcas que han quedado de un proceso particularmente conflictivo y sangriento de nuestra historia reciente. Así como las tendencias hacia la destrucción se mantienen, y que bien puede ser considerada una expresión de la pereza de construir nuevos mundos, el impulso de la invención se manifiesta en una especie de autoconfianza todavía instintiva, sin tener un adecuado reconocimiento institucional; probablemente esta sea una tarea inmediata de los tiempos venideros.

‘Todo sirve’ antes que nada quiere decir que tenemos a nuestra disposición la realidad para encontrar en ella los recursos para darle forma a la satisfacción de necesidades con prescindencia de un modelo previamente reconocido. Esto produce un efecto característico: las invenciones aparecen como chocantes cuando son vistas desde el mundo establecido. Ya se trate del uso del lenguaje, de la música, los colores, la arquitectura y un largo etc. Es decir, hay un trasfondo de confianza básica colectiva que permite ensayar la satisfacción de necesidades y deseos a través de invenciones¹⁵.

El ingenio aparece como la más efectiva superación del resentimiento y sin necesidad de echar mano de ningún tipo de moralismo. El soporte de esta moral de la invención radica justamente en el ingenio, en la capacidad de construir nuevas cosas, vínculos, muchas veces sin modelos ni métodos previos. El ingenio no lo es todo pero ciertamente es el primer paso indispensable para situarse ante la realidad en la perspectiva de la invención y la novedad.

15 La crisis en el pensamiento de buena parte de las ciencias sociales justamente ha consistido en eso: esforzarse en mirar el pasado estáticamente para evitar complejizar las explicaciones del presente. Sociólogos, antropólogos e historiadores se convirtieron en estatuas de sal, como le ocurrió a la mujer de Lot que miró hacia atrás, justamente para ver la destrucción de Sodoma y Gomorra, en el relato del Génesis. Mientras ello ocurría el esfuerzo de moverse en la dureza diaria para mejorar las condiciones de vida no fue algo que valiera la pena de ser observado y reconocido. La creación es una forma de olvidar el pasado y renovar tradiciones, estilos. A veces esos procesos no necesariamente pasan por la creación ex-nihilo. Pueden tomar, y con frecuencia ha sido el caso, elementos de otros conjuntos y adaptarlos a las prácticas existentes. Este es un vastísimo campo para la investigación que se ha abierto en las décadas recientes y que apenas ha sido explorado. Apenas si ha sido mencionado para seguir la trayectoria de preferencias políticas en momentos de elecciones.

Para entender la realidad como un proceso de incesantes transformaciones, de acontecimientos que pueden relacionarse entre sí de maneras múltiples, el ingenio es indispensable. Así es como pasamos de entender la realidad como parte de un universo rígido a reconocer que estamos en un plano de multiuniversos, para recoger una expresión de William James.

Si lo anterior es aceptado entonces una moral de la amenaza y el tutelaje pierden el peso que tradicionalmente han tenido y surge un horizonte donde nuevas formas de sociabilidad y de reconocimiento del yo empiezan a estar presentes. Este desplazamiento está entre los más importantes que han tenido lugar en nuestra vida pública. El centralismo administrativo en las decisiones políticas en cierta forma ha sido una forma de prolongar esa cultura del tutelaje, por cierto.

¿Cómo plasmar un nuevo sentido de eficacia moral que recoja estas innovaciones de las décadas recientes? Quiero enfatizar que no se trata de cambios de poca monta, son tan decisivos como otros que son más fácilmente reconocibles a escala global, como la creciente autonomía de las mujeres, una nueva conciencia ecológica de preservación del medio ambiente, una muy visible valoración de la paz por sobre la guerra, y una mayor sensibilidad para la vigencia de los derechos humanos.

Podemos considerar entonces que las faltas morales como la corrupción y el crimen son formas de destrucción. Destrucción del trabajo honrado y sobre todo bien hecho, de la convivencia pacífica, de la confianza ciudadana y fundamentalmente, destrucción de vidas humanas. En nuestras culturas la corrupción y el crimen son diferentes caminos para ahogar la creatividad y en consecuencia promover la reproducción del tutelaje. Por el contrario, el orgullo por el trabajo bien hecho¹⁶, el despliegue afortunado del ingenio, la 'potencia de obrar' al decir de Spinoza, es la base más sólida para la superación del Orden Tutelar .

La eficacia moral no debe ser confundida con la eficacia penal, como sucede con frecuencia. Se la debe entender, a la eficacia moral, como un tipo de propuesta que, arraigada en las prácticas ya existentes, rutinarias, goza de credibilidad y sin mayor contacto o áreas de compatibilidad con hechos condenables por la justicia secular. El mundo de las ceremonias, religiosas y castrenses, no desaparece pero pierden el carácter de fundamento de las virtudes cívicas. En lo que a la eficacia penal se refiere, la gente puede pedir castigos

16 Este aspecto de la satisfacción por el trabajo bien hecho como gratificación básica del yo es elaborado con detalle por Richard Sennett (2009).

más duros como solución al crimen y la corrupción, pero sin una moral de la invención como soporte, hay motivos para pensar en lo inconducente de estos procedimientos en el mediano y largo plazo. De hecho, el poco prestigio del sistema judicial tiene que ver el déficit de eficacia moral de las normas legales y morales existentes.

¿Dónde buscar las fuentes de la eficacia moral? En la creación y en el ser escuchados. El primer elemento, central, es particularmente notorio en nuestro espacio social, aunque se lo ha visto únicamente desde su 'lado oscuro', valga el contrasentido: su escasa institucionalización. El reverso es un amplio espacio para el despliegue de diferentes formas de ingenio y adaptación que han producido un canon moral implícito que está en creciente contradicción con los enunciados públicos sobre las maneras tutelares de asegurar un orden público moralmente legítimo. Poder traducir en palabras este nuevo canon moral implícito es probablemente una de las principales tareas en la creación de una cultura pública alternativa.

El segundo elemento, la capacidad de ser escuchados solamente es posible en la medida que se reconozca la importancia pública de la conversación, del bullicio del ágora y del ejercicio de las argumentaciones. A diferencia del ordenado y sosegado diálogo platónico, aquí intervienen varias voces, también hay sonidos que vienen de los artefactos y poco a poco hay como una decantación de silencios progresivos que permiten la aparición de nuevos acordes y atender a un nuevo tema de conversación, debate, reclamo, según sea el caso. Las formas de acallar la conversación vienen por vías que no se reducen a la imposición dictatorial de un lenguaje político. No pocas veces la descalificación de la conversación ciudadana viene del lenguaje sofisticado de una tecnocracia que se presenta como ajena de los intereses y deseos humanos. Se trata de algo muy distinto a la tradicional comunicación vertical del maestro y el alumno o el lenguaje de la orden prepotente.

Una consecuencia es lo que podría llamarse el abandono de una 'retórica de la aceptación unánime'. Hablar acerca de una cuestión normativa como si 'todo el mundo' estuviera de acuerdo. Esa es la marca que deja el modelo ceremonial como fundamento moral. En el tiempo ceremonial el lugar y el momento están orientados a producir sentimientos unánimes. Ahí no hay lugar para la conversación ni para la diferencia de perspectivas o puntos de vista. Este modelo ceremonial ha tenido una amplia vigencia como escenario generador de normas morales. Una de las varias consecuencias nefastas ha sido la ya mencionada prioridad de la salvación por sobre las demandas de la justicia secular y la otra ha sido la hasta hace relativamente poco la condición de suprallegalidad en la que movían sus miembros.

La retórica de la aceptación unánime es particularmente notoria en el caso

de los clérigos católicos que hablan como si ‘todo el mundo’ fuera miembro de su iglesia, es una constante negación de cualquier perspectiva pluralista. Un discurso de estas características además, no hace más que fomentar y atraer temperamentos intolerantes y de una muy limitada eficacia para poner límites morales en las actividades cotidianas.

Luego del anterior recorrido que he presentado se puede apreciar que en el debate acerca del estado laico hay algunos términos que han cambiado. Si antes el problema fue el de la laicidad opuesta a un estado confesional, hoy el problema se plantea entre una laicidad, expresada en una moral de la invención, versus la autoridad tutelar. La línea divisoria entre los seguidores de alguna o ninguna religión pierde la relevancia anterior pues ahora ya no se trata principalmente de enfrentarse a definiciones doctrinarias religiosas y su aplicación en el estado. El período de destrucción-inventión que hemos vivido, y que sigue vigente a escala global, ha introducido significativas novedades, la más importante es la aparición, con un perfil nítido, de la capacidad para enfrentar nuevos problemas con el despliegue de la imaginación, junto con la confianza que surge del trabajo bien hecho.

Con ello la tutela de la clase ociosa¹⁷ es cada vez menos necesaria. En otras palabras, la invención tiene como una de sus consecuencias la inhibición de los impulsos destructivos. Se entiende además que hablamos de una invención ‘híbrida’ en el sentido que la mejora tecnológica no da por supuesta la distinción entre naturaleza y cultura, por el contrario, tiende a desarrollar una perspectiva más integradora. Por cuestiones que ya no tienen que ver con una crisis política, vemos que la cuestión de la destrucción y la invención merodea las disputas medio-ambientales existentes en la relación entre minería y agricultura.

A manera de corolario, considero que esta oposición entre invención y destrucción es lo que predomina en los debates contemporáneos a escala global: vivimos en una era donde la revolución en la tecnología de las comunicaciones ha aumentado la intensidad en la formación de comunidades y ciertamente una intensidad en doble sentido: tanto para las solidaridades como para las enemistades más abismales. El otro factor es el cambio o superación de la relación naturaleza/sociedad donde el desarrollo de una perspectiva holística, relacional entre humanos y no humanos se abre paso cada vez con más fuerza. El esfuerzo por lograr un efectivo estado laico es parte de este esfuerzo más amplio.

17 En el sentido que Thorstein Veblen (1944) le daba al término, sectores improductivos que vivían de la ostentación ceremonial y el prestigio.

Referencias bibliográficas

Biondi Juan y Zapata Eduardo (2006). *La palabra permanente: verba manent, scripta volant: teoría y prácticas de la oralidad en el discurso social del Perú*. Fondo Editorial del Congreso del Perú, Lima.

Brundage James (2000). *La ley, el sexo y la sociedad cristiana en la Europa medieval*, Fondo de Cultura Económica, México.

Canetti Elias (1982). *Masa y Poder*, Muchnik Editores, Barcelona.

Derrida Jacques, Adolfo Barberá, and Patricio Peñalver Gómez (1997). *Fuerza De Ley: El Fundamento Místico De La Autoridad*, Tecnos, Madrid.

Duby Georges (1982). *El caballero la mujer y el cura: el matrimonio en la Francia feudal*, Taurus, Madrid.

Kant Inmanuel (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres' (1785)*, Alianza Editorial; Madrid.

Montaigne Michel (2007). *Los Ensayos*, Ed. Acantilado, Barcelona, 2007.

Nugent Guillermo (2010). *El Orden Tutelar. Formas de autoridad en América Latina*, DESCO/CLACSO, Lima.

Nugent Guillermo (1996). *El poder delgado : fusiones, lejanías y cercanías en el diseño cultural peruano*, Fundación Friedrich Ebert, Lima.

Sennett Richard (2009). *El Artesano* Anagrama, Barcelona.

Veblen Thorstein (1944). *Teoría de la clase ociosa* Fondo de Cultura Económica, México.

Verbitsky Horacio (2007). *Cristo Vence*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Verbitsky Horacio (2006). *Doble Juego: La Argentina Católica y Militar*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Villanueva Salvatierra Susan (2013). "Del registro del matrimonio religioso al registro del matrimonio civil en el Perú" en Revista Académica del RENIEC Vol. 1 N°1, Lima.

Whitehead Alfred North (1944). *Modos De Pensamiento*, Editorial Losada, Buenos Aires.

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA DESINVESTIDA Y LA RECONFIGURACIÓN DE SUS LEGITIMIDADES INSTITUYENTES¹

Pablo Neut Aguayo²

Resumen / Abstract

El proceso de democratización social en curso ha implicado una progresiva revisión de las formas en que se ejerce la autoridad dentro del escenario educativo chileno. El siguiente trabajo representa un intento por abordar teórica y empíricamente las formas de configuración de la autoridad pedagógica actual, los elementos de continuidad y cambio verificados en su ejercicio y las nuevas legitimidades que permiten su emergencia. Para esto se realizó un estudio de caso basado en entrevistas en profundidad aplicadas a 20 estudiantes de dos instituciones educativas vulnerables ubicadas en Santiago.

Palabras clave: autoridad pedagógica, crisis de la autoridad, declive institucional, obediencia voluntaria, legitimidad.

THE PEDAGOGICAL AUTHORITY DISINVESTED AND THE RECONFIGURATION OF THEIR INSTITUTING LEGITIMACY

The process of social democratization process has involved an ongoing review of the ways in which authority within the Chilean educational scenario is exercised. The following paper represents an attempt to address theoretical and empirical ways of setting the current pedagogical authority, the elements of continuity and change verified in practice and the new legitimacy that allowed his emergency. For this, was performed a case study based on in-depth interviews

1 Este artículo se enmarca dentro del proyecto FONDECYT N° 1110733: “La autoridad y la democratización del lazo social en Chile”, dirigido por la Dra. Kathya Araujo.
2 Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: paneut@uc.cl

with 20 students from two vulnerable educational institutions located in Santiago.

Keyword: pedagogical authority, crisis of authority, institutional decline, willing obedience, legitimacy.

“Las demandas de igualdad se afirman en nuevos territorios y por otras vías. Más allá de su traducción en el derecho, en verdad, apoyándose en grandes principios políticos y jurídicos, la igualdad aspira a ser concretada en la vida social cotidiana, la de todos los días. La igualdad deja de ser el horizonte exclusivo de la inclusión política o de las movilizaciones sociales y se convierte en un anhelo interactivo” (Araujo y Martuccelli, 2012, vol I: 93)



Introducción

El análisis de la autoridad pedagógica opera como un crisol de los nudos y tensiones que emergen del proceso de democratización social en curso. En efecto, el aumento progresivo de las demandas por una mayor igualdad, particularmente en las instituciones de socialización primarias (escuela y familia), ha erosionado los pilares tradicionales en los que se sustentaba la autoridad, diluyendo el lazo social que proporcionaba legitimidad y estabilidad a una estructura social jerarquizada y vertical.

La desinversión de la autoridad, sin embargo, se ha materializado sin un aparente reacople o sustitución de sus fuentes instituyentes, originando un “vacío relacional”. En particular, las autoridades escolares reclaman constantemente, la mayoría de las veces con una manifiesta perplejidad, sobre la “crisis de la autoridad”, la anomia estudiantil y la imposibilidad de controlar a un grupo de sujetos indispuestos frente a su mandato. ¿Significa esto el fin de la autoridad, particularmente en el escenario educativo?

Esta es la pregunta de fondo que motiva el desarrollo del siguiente trabajo. Nuestro objetivo principal es comprender los modos en que se producen,

legitiman y despliegan las relaciones de autoridad dentro del espacio escolar, focalizando nuestra indagación en el contexto de aquellas instituciones que reciben mayoritariamente a jóvenes “vulnerables”. Para ello, realizamos un estudio de caso múltiple (Mucchielli, 1996: 104) basado en 20 entrevistas en profundidad, las que fueron aplicadas a estudiantes de educación media de dos liceos capitalinos.³

En términos expositivos, el texto se divide en tres grandes acápites que, siguiendo una lógica que transita desde lo general a lo particular, operan como un “embudo temático” destinado a analizar integralmente la problemática de las relaciones de autoridad en el escenario escolar. De esta manera, comenzaremos revisando las propuestas de los principales referentes teóricos que se han ocupado de indagar en dicha problemática dentro de las ciencias sociales. En un segundo momento, analizaremos el tratamiento que ha efectuado la sociología de la educación en torno a la misma. Finalmente, exponemos los resultados empíricos obtenidos en nuestro estudio de caso, articulando las conclusiones con el marco general revisado anteriormente.

¿Qué es la autoridad?

El debate en torno a la noción de autoridad se ha llevado a cabo bajo el telón histórico del siglo XX. Éste, a decir de Hobsbawm, se ha erigido como el periodo más violento y destructivo de la historia debido a la proliferación de las “guerras de religiones seculares” (Hobsbawm, 1998), es decir, la pugna entre proyectos político-ideológicos (liberalismo, marxismo y nazi-fascismo) que reclamaron una legitimidad total, sin concesiones de ningún tipo hacia sus rivales. En la práctica, dicha pugna fomentó el desarrollo de tecnologías aplicadas a la destrucción masiva, posibilitó el surgimiento de los regímenes totalitarios y se expresó encarnizadamente en las guerras mundiales. Todas ellas, experiencias que afectaron profundamente la conciencia de la humanidad. No es de extrañar, por tanto, que en este contexto general de expansión del “poder total” se impulsara el debate en torno a la noción de autoridad.⁴

Sin embargo, y a pesar del interés suscitado, esta discusión se tradujo, la mayoría de las veces, en una enconada crítica contra los excesos del autoritarismo

3 De éstos, 10 eran hombres y 10 mujeres. En términos de representatividad, se escogió a 5 estudiantes por cada uno de los niveles de la enseñanza media.

4 Esta discusión ha sido atizada igualmente por la crisis de los “metarrelatos” y el proceso de “desen-

y, paralelamente, en un alegato permanente en torno a la crisis de la autoridad. La hegemonización de la discusión en torno a estos dos núcleos problemáticos eclipsó la reflexión sobre la definición misma de la noción de autoridad, las fuentes de su legitimidad y las formas de su adquisición. Al respecto sostiene Cueva:

“Por lo menos desde la segunda posguerra del siglo XX, buena parte del discurso político, de las movilizaciones contestatarias y hasta de las críticas a la vida cotidiana, se ha orientado contra el autoritarismo. De manera simultánea, distintos autores (...) han hecho notar que en el mundo moderno se ha perdido toda noción de lo que es la autoridad (...) detrás de esta contradicción priva una buena dosis de confusión” (Cueva, 2007: 244)

Se torna necesario, siguiendo este diagnóstico, superar la aparente paradoja presente en los discursos que oscilan entre la crítica al exceso y la crítica al déficit de autoridad, deslindando el contenido conceptual de esta noción y diferenciándola de otras categorías que comúnmente se le asocian (como la de poder, fuerza o dominación).

Uno de los trabajos pioneros al respecto fue el realizado por Max Weber. Desde su publicación a comienzos del siglo XX, la propuesta weberiana sobre la autoridad es probablemente la de mayor difusión a nivel académico. El autor parte diferenciando los conceptos de poder (*Macht*) y dominación (*Herrschaft*). La autoridad, en esta diferenciación, corresponde a la *Herrschaft*⁵ entendida como “la probabilidad de que, en un grupo determinado de personas, determinadas órdenes, o todas las órdenes, encuentren obediencia” (Weber, 2007: 59). La obediencia, como se colige, representa uno de los puntos medulares de la propuesta de Weber. Sin embargo, y esta es la principal diferencia con el *Matcht*, ella no se obtiene mediante la coacción o la fuerza sino por la creencia en su legitimidad. Es, por tanto, un tipo de obediencia

cantamiento” desatado en :-y por- la modernidad, eventos que resquebrajaron el sustrato trascendental que tuvo la autoridad durante la pre-modernidad (Fermendois, 1988).

5 Si bien la traducción literal es dominación, Weber utiliza este concepto para referirse a la autoridad. Esto no quiere decir que la autoridad sea idéntica a la dominación. Sin embargo, el autor, a pesar de distinguir en el texto ambas nociones, no aclara explícitamente la diferencia como sí lo hace entre el poder y la autoridad.

voluntaria. Legitimidad y obediencia voluntaria son, en última instancia, el fundamento de toda autoridad.

Por otra parte, el autor señala que el tipo de legitimidad sobre el que descansa la obediencia voluntaria es precisamente el que permite diferenciar los distintos modos en que se ejerce la autoridad. Weber distingue tres tipos puros o ideales de autoridad de acuerdo a la fuente de legitimidad que éstas reclaman. La primera figura posee una legitimidad de índole racional, es decir, “se basa en la creencia en la legalidad del ordenamiento establecido y del derecho a dar órdenes por parte de quienes tengan la competencia (...) según ese ordenamiento” (Weber, 2007: 65). Dicha legitimidad racional permite la institución de una autoridad legal. Un segundo tipo de legitimidad es la proveniente de la tradición. La autoridad tradicional, por tanto, “se basa en la creencia usual en el carácter sagrado de tradiciones existentes desde siempre y en la legitimidad de los competentes para ejercer la autoridad en virtud de esas tradiciones” (Weber, 2007: 65). El último tipo reconocido por Weber corresponde a la autoridad carismática, es decir, aquella cuya legitimidad “se basa en la entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y del ordenamiento creado o revelado por esta persona” (Weber, 2007: 65).⁶

Tras la propuesta weberiana, la legitimidad y la obediencia se tornaron en nociones constitutivas de la autoridad. Así, desde la filosofía, Alexandre Kojève sostuvo que la autoridad es un tipo de relación social caracterizada por “la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (Kojève, 2006: 36). En este caso la legitimidad opera inicialmente de manera inversa. Es decir, antes que producir obediencia, ésta inhibe las potenciales reacciones frente a la “decisión” u “orden” de la autoridad, presuponiendo que dicha reacción es una posibilidad efectiva. Por lo mismo, cuando la obediencia se funda en fenómenos que impiden la posibilidad de reacción, como el uso de la fuerza, la autoridad se diluye, dando paso a otro tipo de relación social (de

6 Tras describir los tipos de autoridad, el autor establece un pronóstico en torno a su evolución histórica. Así, al analizar los procesos de modernización de las sociedades occidentales, Weber auguró la progresiva expansión del tipo de autoridad legal-racional. Al respecto, una de las principales características de este tipo de autoridad es su impersonalidad, pues, la obediencia se otorga a alguien cuya posición en el ordenamiento legal lo faculta para dar órdenes (independiente de sus cualidades personales) bajo el supuesto de que es el ordenamiento mismo el que goza y le transmite su legitimidad.

poder o de dominación).⁷ A su vez, dicha posibilidad implica que no existe una relación de autoridad sustancial, inalterable e imperecedera. Ésta siempre se encuentra “amenazada” y en riesgo de disolución. Por esto, concluye el autor, “en cada momento la posibilidad voluntariamente reprimida de la reacción puede actualizarse y así anular la Autoridad” (Kojève, 2006: 40).

Mientras para Weber la legitimidad funciona como catalizadora de la obediencia voluntaria y para Kojève como inhibidora de una reacción, desde el campo de la hermenéutica Gadamer sostiene que ésta emerge de un acto de reconocimiento. Así, la autoridad se instituye en el momento que “se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio” (Gadamer, 1977: 347). Con esta definición, Gadamer erige al conocimiento como el único fundamento legítimo de la autoridad, distanciándose de las propuestas anteriores, donde se apelaba a diversos tipos ideales y a diferentes legitimidades. Sin embargo, el autor mantiene el sustrato de la propuesta weberiana, pues, la autoridad sigue emergiendo de un acto de voluntariedad, que excluye constitutivamente la posibilidad de la fuerza o la coacción como mecanismo fundante de la obediencia.

Los autores hasta aquí tratados han preservado como elemento de análisis transversal una noción de autoridad cuya médula estaría constituida por la legitimidad. Ésta representaría el soporte instituyente de la obediencia voluntaria. Sin embargo, es necesario, para incluir a todo el espectro analítico que se ha ocupado de analizar el tópico de la autoridad, presentar las visiones que contrastan con los presupuestos hegemónicos anteriormente mencionados. En esta rivera se inscribe el registro de uno de los fundadores de la Escuela de Frankfurt y propulsor de la teoría crítica.

El tratamiento que Horkheimer realiza sobre la noción de autoridad parte de un diagnóstico histórico categórico: “la coacción, en su forma desnuda, no basta ya en modo alguno para explicar por qué las clases dominadas han soportado el yugo tanto tiempo” (Horkheimer, 2011: 163). Las relaciones de dominación, para el autor, no podrían explicarse exclusivamente como el resultado de la violencia “pura” ejercida por las clases dominantes. Por ello

7 Así como Weber postuló la existencia de tres tipos ideales de autoridad, Kojève distinguió cuatro figuras generativas: la del Padre, la del Amo, la del Jefe y la del Juez.

Horkheimer pretende indagar en los aspectos culturales que permiten la interiorización de la dominación en los individuos y las sociedades.

Es, precisamente, en esta tarea de “inoculación” de formas coactivas que la noción de autoridad tendría un carácter central. En otras palabras, la autoridad sería una forma cultural mediante la cual se interiorizaría el principio de coacción. Su función final, en este algoritmo, sería la reproducción y perpetuación de las relaciones de dominación de clase. Sin embargo, y a pesar de su naturaleza instrumental, la valoración de la autoridad no sería unívoca, pues, si bien ésta representaría un soporte del aparato cultural para la interiorización de la dominación, también poseería la potencialidad de adquirir un carácter “progresista”, es decir, promover el cambio social. Sería, pues, el contexto histórico específico y el impulso o la represión que la autoridad realiza sobre el despliegue de las fuerzas productivas el que determinaría el carácter opresivo o progresivo de la misma.⁸

Las distintas propuestas establecidas por los intelectuales en torno a la noción de autoridad nos proporcionan los insumos teóricos indispensables para el tratamiento de la autoridad pedagógica en específico. Al respecto, creemos indispensable fijar ciertos criterios que, dilucidados a partir de dichas propuestas, deben guiar conceptual y analíticamente el presente trabajo.

En primer lugar, y sintetizando a los autores revisados, entenderemos la autoridad como un tipo de relación social específica de mando-obediencia que se caracteriza por la voluntariedad con que se obtiene esta última, voluntariedad que se soporta en la creencia de una legitimidad particular y compartida.

La comprensión de la autoridad como un tipo determinado de relación social, a su vez, nos impele a reconocer que ésta contiene siempre una historicidad inherente, es decir, se ciñe a ciertas coordenadas espacio-temporales. La autoridad, en consecuencia, no emerge ni se reproduce de la misma manera en todas las sociedades y en todos los tiempos, sino que posee un carácter constitutivamente situado. Así, las formas que ésta adopta dependen de los modos específicos en que se establecen las relaciones sociales en una configuración colectiva determinada. Es por ello que, tal como

8 El ejemplo utilizado por el autor para explicar su propuesta es el de la burguesía. Durante los siglos XVI y XVII la subordinación de la burguesía a la monarquía era un factor productivo del desarrollo social (autoridad productiva), sin embargo dicha dependencia no se justificaba más en el siglo XIX, momento en que el desarrollo de las fuerzas productivas permitían a la burguesía materializar un cambio de la estructura política. En este contexto la sumisión monárquica fue una postura asumida por los segmentos más reaccionarios de la burguesía (autoridad inhibitoria).

lo explicita Weber y Kojève, la autoridad se materializa en diversos tipos o figuras. Por otra parte, la historicidad de la autoridad supone, de acuerdo a lo sostenido por Horkheimer, que las condiciones contextuales y materiales influyen estructuralmente en su emergencia y despliegue. Las condiciones de producción de la autoridad, por tanto, deben ser consideradas en todo estudio empírico de la misma.

Finalmente, dicha historicidad determina que las fuentes de legitimidad de la autoridad, elemento tanpreciado en la teoría weberiana, dependan de las características particulares de la sociedad en que ésta surge. La legitimidad, en consecuencia, no puede ser entendida como un aspecto apriorísticamente delimitado sino que es un soporte cuyo contenido específico se torna mutable.

El debate sobre la autoridad pedagógica

Como señalamos anteriormente, la autoridad no es un ente “esencial”, petrificado e inmodificable sino, por el contrario, un tipo de relación social susceptible al cambio. Es por ello que, sin pretender establecer un recorrido exhaustivo, presentaremos dos tradiciones sociológicas que representan distintos “momentos” en el análisis y comprensión de la autoridad pedagógica moderna.

La primera de ellas es ilustrativa de las maneras con que se comprendió y estudió la autoridad pedagógica durante gran parte del siglo XX. La segunda, por su parte, constituye un intento por comprender las mutaciones que se han producido respecto de este molde “clásico” y las características de la autoridad pedagógica contemporánea.

La perspectiva de la sociología “tradicional”

Para comprender las características centrales de la autoridad pedagógica moderna hemos elegido a dos sociólogos que, por la trascendencia de su obra y

la antinomia de sus tesis, nos permitirán dilucidar los elementos de continuidad y perseverancia histórica.

En “Educación como socialización”, Durkheim sostiene que la autoridad pedagógica proviene del ascendiente moral del maestro sobre el estudiante. El profesor, en tanto mandatario del acervo de conocimientos de una sociedad determinada, se erige en su representante para las futuras generaciones. En este contexto, la única condición para la producción de la autoridad pedagógica es la voluntad y la convicción del maestro respecto de la enorme responsabilidad social y la “grandeza de la tarea” a la que debe responder. Es precisamente por dicha grandeza, por ser el mandatario de la gran persona moral de la sociedad, que Durkheim asimila la figura del profesor a la del sacerdote. Al respecto, señala el autor:

“Y lo mismo que el sacerdote es el intérprete de su Dios, el maestro es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. Por consiguiente, si se siente aferrado a esas ideas, si palpa toda la grandiosidad de las mismas, la autoridad que está contenida en ellas y de la que él tiene plena conciencia, entonces no podrá menos de ver cómo esa misma autoridad se comunica a su persona y a todo lo que de ella emana” (Durkheim, 1976: 112).

De este modo la producción de la autoridad pedagógica sería un acto de fe y convicción mediante el cual las ideas morales, en abstracto, son encarnadas por un representante particular. La autoridad, en consecuencia, es un acto de transferencia expedito del ascendiente moral de la sociedad hacia su representante.

Por otro lado, Bourdieu y Passeron sostienen que toda acción y comunicación pedagógica, en tanto imposición de un arbitrario cultural, autogenera una autoridad pedagógica. Ésta, por tanto, se presenta como un prerequisite en la imposición de la “violencia simbólica”⁹. Señalan los autores:

“En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación (...) la acción pedagógica implica

9 Este concepto alude a la “naturalización” arbitraria de la cultura producida por la clase dominante y su consiguiente inoculación en las clases subalternas a través de los procesos de escolarización.

necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica*” (Bourdieu y Passeron, 1995: 51-52)

El carácter autogenerativo de la autoridad implicaría la indiferencia respecto de las condiciones de su producción. En el fondo, la autoridad pedagógica emerge automáticamente y se autoinstituye, preexistiendo a la facticidad de la relación pedagógica. Ella, por tanto, representa un prerrequisito de la relación profesor-estudiante y no su resultado. Los autores lo expresan de la siguiente manera: “En tanto que la acción pedagógica en vigor dispone automáticamente de una autoridad pedagógica, la relación de comunicación pedagógica debe sus características propias al hecho de que se encuentra totalmente eximida de producir las condiciones de su instauración y de su perpetuación” (Bourdieu y Passeron, 1995: 60). La autoridad pedagógica, por tanto, no requiere de ningún soporte para su emergencia, está dada de antemano por el sólo hecho de operar dentro de la institución educativa.

Como se puede apreciar, y a pesar de las enormes diferencias teóricas e ideológicas existentes entre la teoría de la socialización de Durkheim y la de la reproducción expuesta por Bourdieu y Passeron, ambas coinciden subyacemente en su análisis respecto de la generación y producción de la autoridad pedagógica. En efecto, ya sea en la calidad de depositaria moral de la sociedad o como instrumento generado *a priori* para la imposición de la violencia simbólica, la autoridad escolar adquiere tal condición de manera externa a la relación pedagógica misma. En este contexto, el tema de la obediencia estudiantil, atributo inherente de la autoridad pedagógica, sería un problema vacío, sino inexistente, en la medida que ella se encuentra legitimada externamente, generada automáticamente (mediando la convicción en el caso de Durkheim) y asegurada en su despliegue fáctico. Es por esto que ninguno de los autores se detuvo a profundizar en este problema. Siguiendo la lógica weberiana, por lo tanto, estos autores reconocerían una transmisión institucional de la legitimidad, situación que transforma directamente en autoridad a todo aquel que detente un determinado rango o cumpla una función de mando institucional.

En síntesis, y avizorando los elementos de continuidad que se presentan en ambas teorías, la autoridad pedagógica ha sido asumida por la sociología “tradicional” de la escolarización como un atributo de producción autopoyética, que se encuentra legitimado externamente, es decir, por fuera y anterior a la interacción profesor-estudiante, y que descansa sobre una obediencia asegurada

de antemano, a consecuencia de lo que Durkheim denomina una cualidad análoga a la “sugestión hipnótica” manejada por la psicología.

Mutaciones en la autoridad pedagógica. La perspectiva de la sociología contemporánea

Contraviniendo la noción de autoridad pedagógica manejada por las teorías sociológicas tradicionales, en las últimas décadas han surgido una serie de marcos interpretativos que comienzan a analizar la escuela a partir de la tesis del declive o desfondamiento institucional. Ella supone que si la institución ya no es capaz de funcionar con todo su potencial performativo sobre los sujetos, entonces las autoridades pierden el sustento que las legitimaba y, con ello, la capacidad de emergencia autopoyética que le asignaron las corrientes sociológicas “tradicionales”.

En primer lugar, y para situarnos correctamente en las coordenadas de esta corriente interpretativa, es necesario precisar que la noción de “institución” alude a la capacidad de un determinado ordenamiento social para “instituir” o producir individuos acordes a las necesidades y particularidades que éste presenta. Al respecto señala Dubet: “utilizaremos la noción de institución en un sentido particular: el que tiene la *función de instituir* y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (Dubet, 2007: 40-41). En este contexto, continúa el autor, la institución escolar se había caracterizado por crear un programa estructurador y una economía simbólica que permitían sacralizar su funcionamiento en tanto espacio configurador de la subjetividad moderna y constructor del lazo social.¹⁰ Para Dubet, el cambio de época ha significado la desestructuración de dicho programa y por tanto la pérdida del carácter instituyente que mantenía

10 Reconocemos, junto a Lewkowicz, la siguiente conceptualización de “lazo social”: “Llamaré lazo social a la ficción eficaz de discurso que hace que un conjunto de individuos constituya una sociedad. Y a la vez, a la ficción social que instituye los individuos como miembros de esa sociedad. Porque no es la misma experiencia de sí mismo, de la sociedad, del mundo, si uno está instituido como polítés ateniense, como laborator medieval, como burgués gentilhombre, como camarada soviético, como ciudadano, o como consumidor, o pariente en una red extendido de parentesco. El lazo, entonces, es la institución de una sociedad para los individuos, pero es también la institución del tipo de individuos pertinentes para esa sociedad” (Lewkowicz, 2008: 56).

la escuela. Esta incapacidad instituyente, por tanto, sería la manifestación palmaria del declive institucional.

Por su parte, y en lo atingente a la problemática que revisamos, el declive de la institución habría generado una brecha insalvable entre el *estatuto* (lugar que el sistema asigna) y el *oficio* docente (maneras en que el profesor realiza efectivamente su trabajo). Así, el autor sostiene que el estatuto, pilar fundamental que durante la modernidad dotó automáticamente de legitimidad a la autoridad pedagógica, se ve eclipsado e impedido para realizar dicha transmisión en la actualidad. En este contexto, por tanto, el profesor debe obtener la obediencia a partir de su oficio, es decir, de las relaciones concretas que establece con los estudiantes. (Dubet, 2006: 171).

Otra propuesta enmarcada en esta “nueva sociología” de la educación es la de Duschatzky y Corea. Estas autoras sostienen, a partir del análisis sobre la realidad de las escuelas vulnerables de Argentina, que la institución educativa ha sufrido una alteración radical de su fundamento institucional y de su soporte estructural: el Estado-nación. De acuerdo a esta versión, la destitución del estado y su reemplazo por el mercado, producto de las políticas neoliberales impuestas en Latinoamérica en el último tercio del siglo XX, configuraron un escenario de declive de sus instituciones matrices. En este contexto, la escuela perdió su capacidad performativa sobre el imaginario colectivo y la hegemonía que ostentaba en la generación de una subjetividad específica, la del ciudadano, asociada al proyecto nacional. Al respecto concluyen las investigadoras: “el Estado-nación, mediante sus instituciones principales, la familia y la escuela, ha dejado de ser el dispositivo fundante de la ‘moralidad’ del sujeto” (Duschatzky y Corea, 2011: 26). Por ello, el declive de la institución escolar representaría el agotamiento del dispositivo pedagógico moderno, la consiguiente pérdida de la “autopoyesis” de la autoridad y la dispersión y heterogeneidad de fuentes utilizadas para la construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones.¹¹

Utilizando instrumentos teóricos similares, Lewkowicz y Corea sostienen la tesis del desfondamiento de las instituciones. De acuerdo a los autores, la escuela moderna dotaba de sentido a las personas y al colectivo nacional al inculcar ficciones discursivas estructurantes de la subjetividad.

11 El corolario de este diagnóstico es que la violencia escolar sería la principal expresión de la crisis institucional. Sobre esto señalan: “La violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y de la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos” (Duschatzky y Corea, 2011: 23).

Fundamental al respecto era la ficción de la igualdad jurídica que instituía la figura del “semejante” o ciudadano. Sin embargo, una vez liberadas las fuerzas del mercado, la escuela perdió su capacidad instituyente. De esta manera, la institución escolar sufriría la dilución de su contenido o fondo y sólo permanecería como una forma o “caparazón” institucional (Lewkowicz y Corea, 2011).¹²

Finalmente, y de acuerdo a Martuccelli, el fundamento de la autoridad pedagógica actual, en el contexto del declive o desfundamiento de las instituciones, reposa en la capacidad relacional del docente. Ésta, en consecuencia, antes que por la tradición, el rol o el conocimiento, es construida cotidiana y pragmáticamente dependiendo de las características individuales del profesor y de los recursos de que dispone para “seducir” a los estudiantes, legitimando su posición de mando y asegurando, siempre de manera provisoria y contingente, la obediencia voluntaria de los mismos (Martuccelli, 2009).

Siguiendo a esta nueva propuesta sociológica, el declive, destitución y/o desfundamiento institucional modificaría radicalmente las condiciones de producción de la autoridad pedagógica. Ésta, que emergía autopoyéticamente durante la modernidad, ahora debe fundamentarse a partir de la capacidad práctica de los actores escolares para construir un nuevo “suelo compartido”. La emergencia de la autoridad pedagógica, por tanto, se daría contingentemente y se soportaría en las capacidades relacionales del maestro. En este contexto, adquiere relevancia la figura compuesta por los denominados “maestros errantes”. Por su parte, la nueva forma de configuración de la autoridad pedagógica constituiría la base de una “pedagogía a la intemperie”, es decir, que se encuentra desprovista de un techo institucional que la cobije y legitime (Duschatzky, 2012). De allí su fragilidad y el proceso permanente de construcción en el que debe soportarse. Es, precisamente, la radical transformación en las condiciones de producción de la autoridad pedagógica, desde aquella asegurada externamente hacia una caracterizada por la fragilidad y la autogeneración constante, la que generaría la sensación de crisis y decadencia tan pregonada en el último tiempo.

Ahora bien, asumiendo que existen dos escuelas sociológicas que postulan distintas directrices en torno a las formas de producción de las

12 Lewkowicz profundiza en este proceso desde una perspectiva general de las instituciones y no sólo referido a la escuela (Lewkowicz, 2008).

relaciones de autoridad en la escuela, se torna indispensable revisar cómo han sido estudiadas éstas en el contexto nacional.

*Estudios empíricos sobre las relaciones de autoridad
en la escuela chilena*

En su gran mayoría, los estudios respecto de las formas de ejercicio de la autoridad pedagógica en Chile adhieren tácitamente a la tesis de la sociología “moderna”, insertando su emergencia dentro de un marco crítico en torno al proceso democratizador. En efecto, los estudios empíricos sobre la autoridad pedagógica en el escenario nacional tributan a la teoría de la transmisión directa e institucional de la legitimidad, añadiendo, para el caso particular, una fuerte crítica a los remanentes autoritarios con que se tiñen las prácticas de mando-obediencia escolar.¹³

Al respecto, Leticia Arancibia ha estudiado el imaginario de los actores escolares y las relaciones de poder en el Chile postdictatorial concluyendo que la imposición de un “imaginario autoritario” se ha perpetuado en las praxis concretas al interior de la institución educativa. Ello, a pesar de la intención de las políticas públicas y de los esfuerzos estudiantiles por democratizar el espacio escolar. (Leticia Arancibia, 2008: 385) Por su parte Llaña ha estudiado sistemáticamente las interpretaciones y significaciones de los estudiantes en torno a la realidad escolar y las relaciones con el profesorado. Sus investigaciones constatan que los alumnos mantienen una discursividad que interpreta dichas relaciones como extremadamente jerárquicas y persistentemente abusivas. De este modo, los jóvenes significarían la realidad escolar como una instancia coercitiva y de control, y a los profesores como instrumentos de dominación que desconocen las culturas o “habitus” estudiantil-juveniles. Por ello sostiene la profesora:

“los estudiantes de estas nuevas generaciones visualizan la escuela como un espacio de poder, de directivos y profesores, y desde su propia mirada, como una institución poco democrática. Normas que afectan más bien a los estilos que los unen como grupos etareos, prohibidas en el

13 Debemos explicitar que somos nosotros los que hacemos la adscripción entre dichos estudios y la concepción “tradicional” de la autoridad pedagógica y no los propios autores. Al mismo tiempo, es necesario resaltar que en la mayoría de los trabajos citados no se establece una diferenciación en torno a la noción de autoridad, asimilando este concepto al de dominación y poder.

espacio escolar y sancionadas rigurosamente, son rechazadas y resistidas con una variabilidad de estrategias que tensionan la convivencia” (Llaña, 2010: 61).

Finalmente, Marambio y Guzmán han analizado cómo la mantención de las prácticas autoritarias en las escuelas nacionales se vería reforzada por una arquitectura erigida y experienciada como un espacio carcelario orientado a maximizar las posibilidades de control disciplinario y de obediencia estudiantil compulsiva. Por esto concluyen: “la representación social que los jóvenes entrevistados construyeron de su espacio escolar es la de un sistema obligatorio, marcado por la verticalidad y la vigilancia, en donde las estructuras físicas reflejan y están al servicio de los fines normativos establecidos por la autoridad” (Marambio y Guzmán, 2009: 82).

En síntesis, los principales estudios sobre las relaciones de autoridad pedagógica en Chile demuestran la persistencia de un modelo basado en la imposición jerárquica y autoritaria, es decir, en la utilización de un poder autointituido y discrecional frente al cual los estudiantes se presentan a merced, razón por la cual su obediencia es “arrancada” coactivamente. La pretendida imagen de la democratización de las relaciones sociales, de acuerdo a este marco, se desdibujaría en prácticas concretas y generalizadas de preservación del autoritarismo en la escuela, situación que generaría una dinámica relacional caracterizada por la permanente conflictividad. Esta conclusión, a su vez, podría llevarnos a inferir que, en Chile, la autoridad escolar no ha sufrido ninguna crisis –tópico de moda en el sentido común–, por lo menos en su potencia de mando. Ello, consecuentemente, supondría que sus condiciones de producción han permanecido inalterables. En este sentido, las investigaciones empíricas reseñadas tributarían subyacentemente a la teoría sociológica “tradicional” sobre la autoridad pedagógica, aquella propuesta por Durkheim y Bourdieu.

Sin embargo, estos estudios no agotan el espectro total de las investigaciones orientadas a desentrañar las modalidades con que opera la relación de autoridad en el escenario educativo nacional. En este sentido, y aunque no adhiera explícitamente a la tesis del declive institucional, los trabajos de Zamora y Zerón dan cuenta de una realidad distinta a la proporcionada por las investigaciones recién expuestas. En efecto, estos autores han indagado en las formas que estudiantes y docentes perciben y construyen las relaciones de autoridad, particularmente en establecimientos educativos de la capital que reciben a sectores empobrecidos. Respecto de los estudiantes, la investigación

demonstró que ellos reconocen 5 formas de ejercicio de la autoridad (Zamora y Zerón, 2010). Ellas son:

- “Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar”
- “Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje”
- “Autoridad pedagógica como el poder discrecional”
- “Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo”
- “Autoridad pedagógica como exigencias morales”

Ahora bien, antes que describir cada una de estas modalidades, lo que nos interesa es recalcar el hecho de que, para fundar una asimetría relacional avalada por estudiantes y profesores, se recurre a diversas fuentes de legitimidad, todas ellas provenientes de las dinámicas concretas que se establecen entre ambos. Por lo tanto, la legitimidad de la autoridad pedagógica ya no se soportaría exclusivamente en el abrigo institucional y el estatus docente. Esta situación se torna aún más evidente en el caso de los estudios centrados en las narrativas docentes. Al respecto, la conclusión a la que arriban los investigadores es que “actualmente la autoridad pedagógica no es una condición provista automáticamente por la escuela y tampoco por la formación universitaria. Ello es consistente cuando se considera a la autoridad como un fenómeno social situado y no un concepto a priori (en este contexto). La autoridad se construye en la interacción social cotidiana con los alumnos (...) En otros términos, el actor decisivo para construir la autoridad son los alumnos; ellos se convierten para los profesores en el principal y quizás único referente” (Zamora y Zerón, 2009: 179).

En síntesis, los estudios de Zamora y Zerón demuestran que las relaciones de autoridad en el escenario educativo actual dependen de la capacidad interactiva (oficio) del docente y de las legitimidades que emergen en el espacio y las interacciones cotidianas donde se encuentran estudiantes y profesores. Ello a su vez, y aunque no sea reconocido por los autores, nos posibilita concluir que la tesis del declive institucional puede rastrearse en la realidad escolar nacional.

Existiendo, pues, estudios empíricos que respaldan las dos corrientes sociológicas revisadas, debemos adentrarnos directamente en el relato de los

estudiantes para, desde allí, verificar cómo se están construyendo las relaciones de autoridad en la escuela chilena actual.

La voz de los estudiantes en torno a las relaciones de autoridad en la escuela

De acuerdo a los análisis que tienden a encumbrar al “conflicto” como una de las principales expresiones relacionales que se produce entre los distintos estamentos que interactúan en el campo educativo, las interpretaciones que los estudiantes sostendrían respecto de los profesores y de las autoridades institucionales serían unánime y categóricamente negativas. Es así como los jóvenes chilenos representarían y tipificarían a los docentes como “autoritarios, burócratas, desconfiados, sin vocación y desmotivados” (Llaña, 1999).

El escenario escolar y las relaciones humanas, en este contexto, se caracterizarían por una opacidad asfixiante cuya dinámica central estaría dada por la búsqueda de un poder que niega la legítima diversidad del “otro”. En este sentido, el estudiante se presentaría como un sujeto constantemente amenazado en su particularidad socio-cultural debido a la pretensión homogeneizadora de la “máquina” escolar. En el otro extremo, y en concordancia con esta autorrepresentación estudiantil, las autoridades serían los responsables de erradicar las expresiones de heterogeneidad y de imponer autoritariamente el mandato institucional.

Este sombrío panorama sobre las relaciones de autoridad en la escuela no es, precisamente, el que dibujaron nuestros entrevistados. En efecto, antes que una sentencia categórica, un juicio taxativo o una visión unívoca respecto de las autoridades escolares, particularmente de los profesores, nuestros actores revelaron una realidad integrada por múltiples matices. La tesis del “todo o nada” (“todos los profesores son...”, “todas las autoridades son...”) no fue esgrimida por ningún estudiante y, en su lugar, surgieron las apreciaciones clasificatorias. El discurso estudiantil, por tanto, genera un imaginario capaz de distinguir, de diferenciar, de establecer criterios demarcatorios que inhiben la tentación de generalizar en una trama única la experiencia en torno a las relaciones de autoridad en la escuela.

En este sentido, la primera unidad de clasificación tiene un carácter binómico y su criterio de demarcación es el par estricto/“buena onda” o pesado/

simpático. El establecimiento de esta diferenciación básica desmiente por sí mismo la pretendida uniformidad o valoración categóricamente negativa que se le ha achacado al estudiantado. De esta manera lo explica Fernando (4°).¹⁴

“habían profes buena onda que hacían las clases entretenidas igual y, bueno, uno los respetaba porque ellos se hacían respetar igual. Pero había algunos profes que no, que les gusta tratar mal a los alumnos. No sé si tratar mal, sino que ser estricto, y con esos profes uno no tiene mucha relación”

Añade Camila (4°): “Los profesores, algunos diferentes, no sé po, simpáticos, agradables, te enseñaban bien, y otros por tanto, no tan simpáticos, medios pesados los viejos”. La demarcación binómica es explicitada reiteradamente en la gran mayoría de los relatos recabados y representa el soporte mediante el cual los estudiantes calibran, en una primera instancia, las relaciones con los adultos que ejercen un puesto de autoridad en la institución escolar.

Sin embargo, y a pesar de que esta operación no se realiza de manera tan transversal como la división binómica, varios estudiantes dan un paso más en los criterios demarcatorios. Algunos, refiriéndose específicamente a la autoridad, llegan a postular la existencia de varios “grados” o “niveles” representados por distintos grupos de profesores. Al respecto, señala Beatriz (4°):

“hay profesores que tienen como más una amistad con los alumnos, que llegado el día... ellos también tienen ese nivel de autoridad, ellos les dicen algo y los alumnos los van a acatar porque ellos se llevan bien. En cuanto a lo otro, que también como que tienen su grado pero después se llevan, ya no pasó, entonces ya no le importa. Como casi si “yo ya estudié”, “yo ya hice lo que tenía que hacer, ustedes salen perdiendo al final”. Y después están los otros más autoritarios que son como más con las amenazas. Y siempre los alumnos terminan en inspectoría, terminan expulsados. Son entre los distintos tipos de profesores”

Más adelante la misma alumna agrega:

“hay algunos (profesores) que son mayormente autoritarios. Son, por cosas pequeñas, ya empiezan a tomar decisiones muy alteradas. Y

14 El número entre paréntesis representa el nivel de enseñanza media en que se encuentra el estudiante al momento de ser entrevistado.

los otros son, su nivel de autoridad es justo y necesario. Yo creo que hay otros que no tienen ningún nivel de autoridad”

Como se puede colegir de las narraciones anteriores, para los estudiantes no existe una experiencia única de la autoridad escolar, mucho menos, por tanto, una experiencia exclusivamente negativa. Antes que eso, la autoridad escolar es enjuiciada a partir de criterios demarcatorios que permiten agrupar, en un primer momento, a las autoridades “buena onda”, valoradas positivamente, de aquellas estrictas o “pesadas” en quienes recae una sentencia crítica.

Sobre este criterio básico y transversal, puede operar una nueva clasificación que adquiere mayor complejidad, pues, se realiza a partir del aquilatamiento del “tonelaje” o “grado” de autoridad. Bajo esta perspectiva existirían tres tipos de autoridades, a saber, aquellas que presentan un grado excesivo (“autoritarias”), aquellas cuyo grado es el óptimo o justo (lo que vendría a corresponder a una “autoridad en sí”) y aquellas caracterizadas por poseer un grado inferior al mínimo indispensable (“no tienen autoridad”).¹⁵

De esta manera, en las narrativas escolares las relaciones de autoridad son caracterizadas de manera múltiple y heterogénea. El juicio estudiantil, en consecuencia, es un juicio matizado, que no “despecha” ni “acoge” en un mismo acto, y de manera contundente, a todo tipo de autoridad institucional, sino que produce categorías de valoración que operan como el tamiz mediante el cual se conceptúa a cada una de éstas de manera individual.

Esta primera conclusión, que desdeña la interpretación de la autoridad como una “máquina” de imposiciones y que sostiene la existencia de autoridades reconocidas como positivas por los estudiantes, supone la entrada al juego de un nuevo tópico, el de la legitimidad. En efecto, la perspectiva a la que nos arribó el discurso estudiantil abre un espectro de análisis escasamente visitado por la interpretación impositiva de la autoridad. Lógicamente, ésta podía esquivar la problemática en la medida que toda autoridad impuesta quedaría, en principio, eximida de generar las condiciones de su legitimidad. Sin embargo,

15 Incluso algunos estudiantes, nuevamente desmintiendo los juicios categóricos, señalan que un mismo profesor puede, dependiendo del momento, representar las dos formas constituyentes de la clasificación binómica, es decir, ser “buenas onda” y al mismo tiempo estrictos. Los matices de la autoridad, en consecuencia, se podrían encarnar en una misma persona. Al respecto señala Ricardo (3°): “Los profes, bueno, ta el pesao, ta el simpático, ta también el, cómo se dice, el... hay uno que son como más en confianza, que te retan. Pero las características del principal, nada po, que les gusta, por ejemplo, hay tiempos que les gusta lesiar y hay un tiempo que les gusta hacer clase. Y ahí hay que respetarlos”.

y a riesgo de parecer majaderos, reiteramos que nuestros testimonios revelan que no todas las autoridades son impuestas y que no toda obediencia proviene de la coacción. Si asumimos esta premisa, por lo tanto, se torna imperioso inquirir en las razones de la obediencia o, si se prefiere, en el contenido de la legitimidad.

Legitimidad y razones de la obediencia

La legitimidad, como revisamos en la propuesta weberiana sobre la autoridad, es un aspecto medular en tanto representa el soporte primario sobre el que se asienta la obediencia voluntaria. Es precisamente ella la que permite delimitar el espacio correspondiente a la autoridad de aquel que ocupa la “dominación” y el “poder”.

De acuerdo al relato de los estudiantes entrevistados, la obediencia hacia los profesores emana fundamentalmente de tres fuentes:¹⁶ el acercamiento empático-afectivo, la actividad académico-pedagógica y el poder discrecional en la gestión de la convivencia y la interacción pedagógica. Éstas, a su vez, no son raíces o manifestaciones “puras” en la construcción de la legitimidad docente. Por el contrario, las modalidades para la obtención de una obediencia voluntaria tienden a mixturarse y yuxtaponerse, configurando relaciones múltiples y heterogéneas donde prevalece o se acentúa alguno de aquellos criterios o rasgos. De esta manera, cuando hablamos de tres fuentes de la legitimidad docente nos referimos, fundamentalmente, a la predominancia de una de ellas antes que a su presencia exclusiva. Dicha predominancia, al mismo tiempo, puede mutar dependiendo del contexto y los momentos en que es ejercida y/o demandada. En efecto, para los estudiantes no existe una adscripción única, incuestionable y a perpetuidad de un agente escolar con alguna de las fuentes de la legitimidad. En este sentido, y es fundamental explicitarlo para evitar generar una imagen inmovilista y petrificada de la legitimidad y de las relaciones de autoridad, un mismo agente escolar puede fundar su legitimidad

16 Recordemos que Zamora y Zerón (2010) identifican cinco grandes razones de la obediencia estudiantil. Sin intentar desmentir sus resultados, de hecho nuestros criterios se corresponden con la propuesta de éstos, sostenemos que las tres categorías engloban algunas de las legitimidades reseñadas por los autores y que en nuestras entrevistas aparecen sólo de manera tangencial o minoritaria.

en un criterio para determinadas situaciones y modificarlo cuando el momento o el contexto varía.¹⁷

De esta manera, la legitimidad no posee un contenido único ni está nucleada a partir de un sedimento apriorísticamente definido, esencial e inmutable. Antes bien, para su configuración se puede apelar a una serie de elementos cuyo acceso o posesión puede provenir de diversas modalidades y transitando variados caminos.

Acercamiento empático-afectivo

Este es, sin lugar a dudas, el principal expediente mediante el cual los profesores erigen su autoridad frente a los estudiantes. En efecto, ellos constantemente, al momento de evocar las características de un buen profesor y las razones por las cuales se le obedece, recurren a la imagen de la cercanía afectiva y la capacidad empática. Ricardo (3º) nos comenta que el mejor profesor es el “que te escucha, te comprende y te ayuda harto. Te enseña, te escucha y los problemas que tenís, y mientras eso, te va enseñando”. Del mismo modo, Carlos (2º) señala que el buen docente es aquel que “es comprensivo, amigable, le gusta compartir, cuando tiene que ser pesado lo es, pero es un buen profesor”.

La afectividad y la cercanía empática, desdeñada por la escuela moderna y su pretensión exclusivamente académica, se alza como la principal herramienta generadora de vínculos entre alumnos y profesores. Es por ello que los estudiantes exaltan y reconocen a los profesores que demuestran una genuina compenetración con las diversas problemáticas que les afectan. Al respecto, Carlos (2º) responde de la siguiente manera cuando se le pregunta cómo los profesores obtienen la obediencia de sus estudiantes:

“Yo creo que siendo así como buena onda, hablando con los alumnos, cosas así, como enseñándoles. Porque hay algunos que llegan, son como los jóvenes, llegan, pasan materia, y llegan nomás. En cambio

17 Un ejemplo de aquello son los profesores jefes que utilizan la modalidad del involucramiento personal cuando ejercen su jefatura y recurren a otra fuente de legitimidad cuando se enfrentan al mismo curso pero en su calidad de profesor de asignatura.

los que se dedican a conversar, tiran la talla con los alumnos, esos son los que se ganan el respeto”

De acuerdo al imaginario estudiantil, en consecuencia, no basta con el simple cumplimiento formal de la labor docente para ser reconocido como una autoridad pedagógica. La dictación de la clase, por tanto, antigua forma legitimada que dotaba al profesor de un status que transmitía de manera instantánea la autoridad requerida para ejercer el oficio, no es ya la instancia fundamental para generar relaciones de obediencia voluntaria. En las condiciones actuales, los alumnos exigen que el profesor se involucre personal y emotivamente con ellos, los acompañe en sus inquietudes y solidarice con sus problemas, estableciendo un genuino “vínculo afectivo” (Zamora y Zerón, 2010: 11).

Por su parte, el acercamiento empático puede provenir y manifestarse de diversas maneras y en distintos niveles. La forma más básica de ejercer esta modalidad es mediante la generación de un clima de confianza. Para ello es indispensable que el profesor sepa escuchar y simpatizar con el grupo de estudiantes. El procedimiento primario que permite configurar dicho clima es la concesión de tiempos para la conversación informal y la generación de espacios para “tirar la talla”. Al respecto sentencia Camila (4º) que los buenos profesores son los que “siempre te han apoyado, siempre han estado contigo, también, tiran la talla. Si no todo es serio en la sala de clases, si tiene que haber emociones, reírse”.

La risa, por tanto, demuestra el establecimiento de un espacio mínimo de confianza y de distensión que funciona como plataforma de vinculación entre estudiantes y profesores. Sin embargo, sobre ella puede asentarse una relación más fuerte cuyo desarrollo permite aumentar el “grado” de la autoridad. Ello dependerá del nivel de involucramiento personal del docente con el desarrollo integral de sus alumnos. En efecto, aquellos profesores que presentan una mayor preocupación y que realizan acciones concretas que demuestran su compromiso con los estudiantes adquieren una mayor validez relacional. Estos profesores son, en palabras de los estudiantes, los que “se la juegan”. Es ilustrativa la imagen que nos presenta Yercó (2º) al momento de explicarnos por qué obedecía a determinado profesor:

“Porque cuando, digamos, yo iba mal en su ramo, él me decía, pucha, me tiraba arriba, me decía “tú soy inteligente, te la podís” me decía, “haz las tareas, si yo te las puedo recibir”, “estudia” me decía

cuando estaba ahí. Me veía afuera, me salía a buscarme, cuando no me veía en la sala me salía a buscarme, me llevaba a la sala y me pasaba las tareas po. Encuentro que era un buen acto de él po, porque él no nos retaba, nos decía, siempre me decía que estudiara po, que yo no era tonto, que podía po”

La legitimidad basada en el acercamiento empático-afectivo, por tanto, supone un alto grado de involucramiento y preocupación del profesor por la trayectoria de sus estudiantes, así como un reconocimiento de éstos hacia la autoridad escolar, reconocimiento que aumenta a medida que es más profundo el compromiso personal del docente.

La apertura de la escuela hacia las emociones, la risa y la cercanía afectiva, cercenada desde una perspectiva academicista de la escolarización, es uno de los principales desafíos para la construcción de la autoridad pedagógica contemporánea, más aún cuando los estudiantes la demandan cada vez con mayor ímpetu. Dicha exigencia, de hecho, progresivamente se instala como un prerequisite para el establecimiento de cualquier relación dentro del escenario educativo. Edgar (4º) lo demuestra al concluir, respecto de la relación con sus profesores, que “eso es lo que me gusta, me gusta la cercanía. No me gusta ver como un robot parado”.

Ahora bien, para comprender adecuadamente la forma en que opera este tipo de legitimidad es necesario anotar dos observaciones. La primera de ellas concierne a las causas por las cuales los estudiantes están dispuestos a obedecer a este tipo de profesores y, la segunda, se refiere a las manifestaciones prácticas o, si se prefiere, al tipo de obediencia obtenida mediante este expediente.

Respecto de lo primero, sostenemos que la jerarquía o la asimetría relacional, prerequisite de toda relación de autoridad, es aceptada por los estudiantes en tanto conciben que ella emana de una genuina preocupación del docente por su crecimiento. En este sentido, el estudiante comprende la relación con el profesor como una especie de complicidad cuyo objetivo es lograr su “verdadero” desarrollo. Convencido de esto, el joven reconoce en el adulto su mayor experiencia, académica y vital, y le confiere una preeminencia a sus puntos de vista. Es necesario explicitar que para el estudiante se trata precisamente de ello, un punto de vista mejor posicionado y no una verdad

incuestionable. Es por ello que los mandatos específicos del profesor son asumidos como un consejo antes que como una orden.

La obediencia, por tanto, proviene del reconocimiento (Gadamer, 1977) y se vivencia como una “retribución” por el compromiso y la preocupación demostrada o como la respuesta de reciprocidad ante la relación de complicidad mutua. En otras palabras, los estudiantes obedecen voluntariamente pues perciben que el profesor actúa motivado exclusivamente por buenas intenciones y busca permanentemente el bienestar de sus alumnos. Si efectivamente se materializa este acto de reconocimiento, los estudiantes conceden una preeminencia a la opinión del docente, quien, debido a la amplitud de su experiencia, puede decidir con mayor propiedad los caminos adecuados para arribar a dicha meta.

Sin embargo, el mentado reconocimiento no es un acto o un proceso simple, como podría parecer si reducimos la cuestión a un par de discursos de “buena crianza” por parte del profesor. Lejos de ello, para el imaginario estudiantil este tipo de legitimidad exige dos requisitos al docente: la sinceridad en el compromiso y la coherencia con los actos. En efecto, las denuncias de dobles discursos, de caretas humanitarias y de inconsecuencias fácticas son innumerables. De acuerdo a los estudiantes, y en palabras de Camila (4º), no son pocos los profesores que “contigo muestran una cara y después como que con sus colegas te tiran como pa abajo”. Las declaraciones, por tanto, no bastan para acceder completamente a este tipo de legitimidad, ellas deben estar acompañadas por intenciones genuinas y actos concretos. Los profesores, para “ganarse” o aumentar su grado de autoridad, deben demostrar que “se la juegan”.

Respecto de la segunda cuestión, el tipo de obediencia concedido, los estudiantes mantienen una estricta coherencia con las premisas de la exigencia relacional que estipulan. De este modo, si ellos pretenden que el profesor se involucre subjetivamente en las problemáticas que deben afrontar, entonces la obediencia tendrá un carácter eminentemente personal. En el fondo, se obedece a una persona específica no por su status o adscripción a un estamento que oficialmente tiene la facultad de mando, sino por las cualidades personales que impregnan el ejercicio de dicha posición. En otras palabras, si la obediencia se vivencia como retribución o reciprocidad es por la relación intersubjetiva creada y no por una normatividad externa, sea esta explícita o consuetudinariamente

formulada. Es una persona singular la depositaria de la confianza, la que le permite tomar decisiones posteriormente acatadas.

Esta particularidad del tipo de acercamiento empático-afectivo lleva aparejada una consecuencia fundamental para los modos en que se manifiesta la obediencia voluntaria. Ésta tiende a expresarse de manera indiferenciada en términos espacio-temporales, es decir, se traslada a todos los ámbitos en que se despliega la relación misma, razón por la cual el profesor adquiere un mando que sobrepasa los límites del horario y la sala de clases. La autoridad, en este caso, se transforma en un elemento inmanente de la persona que la ostenta. Sin embargo, y este es el “riesgo” fundamental de dicho tipo de obediencia, cuando la confianza del estudiante en el docente se ve mermada (generalmente por constatar las incoherencias antes reseñadas) este último pierde instantánea y definitivamente la autoridad conferida y, en vistas a lo que los estudiantes viven como una traición, pasa a formar parte de la pléyade de profesores “malos”. Si la autoridad personalizada exige una entrega sincera y completa, la pérdida de la misma supone una profunda desafección que igualmente se expresa sin diferenciar momentos ni espacios. Tal profesor, en consecuencia, difícilmente podrá reconquistar su autoridad, ni siquiera en el momento de su clase.

Actividad académico-pedagógica

Aunque no tan preponderante como la modalidad expuesta recientemente, una segunda fuente de legitimidad esgrimida por los estudiantes es aquella que proviene directamente de las acciones del profesor en la sala de clases. En este caso, es a partir de la interacción pedagógica misma desde donde se extraen los fundamentos de la autoridad docente, originando lo que Zamora y Zerón (2010) denominan una “autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje” (Zamora y Zerón, 2010).

La legitimidad obtenida mediante la actividad académico-pedagógica se manifiesta, por tanto, a través de la capacidad que demuestra el profesor para cautivar a los estudiantes con sus clases y generar una adecuada disposición para el aprendizaje de su audiencia. La autoridad, bajo esta modalidad, se verifica primariamente en aquel docente que es capaz de “hacer una clase entretenida”.

Ilustrativo al respecto es el comentario de Yango (1º) para quien la obediencia se concede a aquel que “sabe explicar bien la esta (la materia), y sabe cómo hacer una clase entretenida pa que no se aburran”. Respecto de lo mismo, Patricio (3º) señala que las buenas relaciones se mantienen con aquellos profesores “que te ayudan, siempre están al lado de uno, así, te explican bien. Siempre andan detrás de uno.”¹⁸ En este caso, como vemos, antes que el compromiso afectivo entre dos sujetos lo que se evidencia es un compromiso o un respeto estudiantil por el rol estatuido oficialmente y, fundamentalmente, por la materialización efectiva de los objetivos pedagógicos.

En esto no hay que confundirse. Anteriormente señalamos que ya no bastaba con dictar la clase para asegurar una obediencia voluntaria, lo que podría resultar paradójico con la idea del compromiso o respeto al rol. Sin embargo, existe una diferencia sustancial entre ambas proposiciones. Mientras la primera se basa exclusivamente en el polo de la “enseñanza”, la segunda se soporta en el eje del “aprendizaje”. Bajo estos parámetros, el profesor no adquiere autoridad por la mera realización formal de una clase sino por la capacidad de que aquella enseñanza se afinque como conocimiento significativo en los estudiantes. La legitimidad, por tanto, la ostenta el profesional que es capaz de realizar dicho trayecto, de consumir su función profesional. En el fondo, la obediencia se delega a aquel docente que transmite efectivamente un determinado conocimiento atendiendo a las diversas y específicas modalidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Por lo mismo, en esta vertiente de la legitimidad el asunto prioritario para los estudiantes es la capacidad didáctica del profesor, la flexibilidad en las formas de la enseñanza para atender a un público heterogéneo y culturalmente diverso y la tenacidad de sus intentos por darse a entender frente al estudiantado. Sobre esto señala Denisse (1º):

“La forma de enseñar me gusta... porque hay algunos que, hay algunos alumnos que les cuesta más aprender las cosas y otros que aprenden al tiro. Entonces, este profesor, enseña una y otra y otra vez la misma materia hasta que a todos les queda”

Si la raíz de la legitimidad en esta modalidad difiere de aquella presentada en el apartado anterior, entonces las formas específicas que soportan y

18 Recordemos también la opinión anteriormente citada de Fernando (4º): “Eso varía, depende del profesor, depende la actitud del profesor igual, porque habían profes buena onda que hacían las clases entretenidas igual y, bueno, uno los respetaba porque ellos se hacían respetar igual”.

vehiculizan el tipo de obediencia también presenta modificaciones. En primer lugar, los estudiantes que esgrimen la capacidad académico-pedagógica del profesor para erigir su autoridad suelen participar, en parte, de un imaginario tradicional de la institución educativa. Para ellos, el objetivo principal de la escuela es transmitir efectivamente un determinado conocimiento, en consecuencia, el profesor es una autoridad en tanto tiene la capacidad para llevar a cabo dicho cometido.

Bajo esta perspectiva, la obediencia voluntaria generalmente emerge de una predisposición a acatar las órdenes del profesor, pues, reconocen que ellas permitirán el acceso a tal saber. En el fondo el profesor representa, por sus estrategias didácticas y su esfuerzo pedagógico, precisamente dicho acceso. Es la “llave maestra”, el que conoce las particularidades de los estudiantes y sabe cómo seducirlos o convencerlos para generar algún interés por el aprendizaje de su disciplina.

Subordinada a esta primera razón de la obediencia, se encuentra la valoración hacia el profesor por su “vocación”. Esta representa, en el imaginario estudiantil, el carácter ineludible del compromiso docente, en un contexto desmejorado, con el aprendizaje de sus estudiantes. El discurso juvenil reconoce a los profesores que no cejan en sus principios pedagógicos y que se esfuerzan para que sus enseñanzas sean asumidas por todos sus alumnos sin exclusiones, a pesar de las dificultades que encuentra en su camino. Es así como, en este segundo ramal, la obediencia se orienta al reconocimiento de lo que para los estudiantes constituye la “verdadera esencia” del ejercicio docente.

Así, mientras la primera razón de la obediencia opera fundamentalmente en una perspectiva individual mediante la cual el estudiante reconoce que dicho profesor “le” permite el acceso a un determinado conocimiento, la segunda funciona dentro del espectro comunitario de la clase, es decir, el alumno abstrae las consecuencias individuales del actuar docente e inscribe al mismo bajo la orientación normativa del beneficio colectivo y la consumación de la “vocación”. La imbricación de ambas modalidades, en consecuencia, genera una autoridad legitimada a partir de criterios configurados para valorar la calidad de la interacción académica-pedagógica.

Por otra parte, la principal característica de la obediencia voluntaria obtenida mediante este expediente es que presenta una mayor diferenciación espacio-temporal que aquella proporcionada por la modalidad del acercamiento empático-afectivo. El profesor se mueve dentro de un marco de autoridad que

presenta un grado superior de delineamiento. De esta manera, y en la medida que es el conocimiento académico su principal soporte, la “fuerza” de la autoridad será mayor precisamente en los momentos y espacios en que se lleva a cabo dicha transmisión, diluyéndose progresivamente una vez terminada la misma. En breve, la obediencia se presta mayormente en la sala y durante el horario de la clase específica y tiende a no trasladarse a otros espacios y momentos. Por esta misma razón la pérdida de legitimidad no tiene un carácter irreversible o “profundo”, tal y como se manifiesta en la modalidad anterior. Todo depende de la capacidad docente para reinventarse, para reacomodar sus estrategias didácticas y reencausar la motivación estudiantil. Cuando el objetivo, la función social y pedagógica del profesor logra nuevamente materializarse, la legitimidad reemerge sin vivenciar los trastornos emotivos que supone su pérdida en el caso precedente.

Poder discrecional en la gestión de la convivencia y la interacción pedagógica

De acuerdo a las interpretaciones de los alumnos, una última instancia para lograr la obediencia voluntaria es la utilización facultativa de las normas por parte de los docentes. El imaginario estudiantil reconoce que éste es un recurso disuasivo que permite al profesor direccionar ciertas conductas estudiantiles.

Ahora bien, es necesario explicitar que no nos referimos directamente al uso discrecional de la sanción, sino al grado de estrictez con que se resguardan las obligaciones, explícitas y tácitas, estipuladas para cada estamento institucional. En este sentido, la regulación y gestión de la convivencia y la interacción pedagógica entre estudiantes y profesores se mantiene dentro del marco oficial y reglamentario sin que el profesor exceda las prerrogativas formales estatuidas.

Sin embargo, el poder discrecional apunta a que en ocasiones dichas estipulaciones son distorsionadas o su sentido es trastocado por los propios profesores para lograr la obediencia de sus estudiantes. Por lo tanto, si bien la norma es estrictamente aplicada y no puede cuestionarse la “legalidad” de sus decisiones, la obediencia es “arrancada” mediante procedimientos que los estudiantes consideran una exageración o extralimitación de las facultades docentes. Al respecto, Ricardo (3º) señala que los profesores adquieren su

autoridad “haciéndose respetar, así, retando, no dando oportunidades a los alumnos. Así por ejemplo, te mandaste una, ya, cortaste, chao”.

En este caso, el profesor no sanciona, no amenaza, no utiliza recursos explícitamente diseñados para forzar o corregir la voluntad del estudiante, simplemente deja de dar oportunidades, lo que, si bien no puede ser cuestionado desde una perspectiva “legal” o reglamentaria, si supone una distorsión de lo que los estudiantes perciben debería ser la actitud de un buen profesor.

Contrariando esta imagen estudiantil, los profesores que utilizan su poder discrecional en la gestión de la convivencia y de la interacción pedagógica tienden a ser categorizados como profesores “cuadrados” o “autoritarios” y se caracterizarían por la pretensión de totalizar el control sobre los estudiantes. Al referirse a uno de dichos docentes Beatriz (4º) señala:

“la profesora se llevaba más por el nivel autoritario. “No, ustedes se callan, porque ustedes se callan”, “ustedes se sientan porque yo quiero que se sienten”, “tú no vay, porque no quiero que vayai”, “yo no quiero que hagai esto”, entonces estaba como tan... y siempre era como que pensaba que andábamos armando conspiraciones, así, contra ella”

En este registro, por tanto, el profesor es representado como un agente con un poder discrecional sobredimensionado y cuyas acciones y consecuencias podrían afectar directamente alguna de las dimensiones de la trayectoria escolar del estudiante. Éste último, en consecuencia, obedecería como un modo de evitar o aminorar los riesgos que supondría dicho accionar. Al respecto la sentencia de Carlos (3) es elocuente: “Yo creo que (los estudiantes) obedecen por el medio a que les digan algo, o por el medio a que los reten”¹⁹.

El miedo o, mejor dicho, la conciencia sobre las potenciales consecuencias negativas derivadas de las decisiones docentes serían el soporte principal y la razón de la obediencia en esta modalidad. Sin embargo, y es necesario reiterarlo, no es un miedo a la sanción explícita sino a las consecuencias informales que podrían derivar del desacato, aquellas no estatuidas en los reglamentos escolares pero que inciden significativamente en la trayectoria escolar del

19 En otra circunstancia, al comparar la autoridad de los profesores con la de los auxiliares y el equipo paradocente, el mismo estudiante señala: “a los profesores como que hay un respeto diferente, porque a ellos como que le tienen no miedo, sino que saben que el profesor los puede anotar, saben que el profesor les puede citar al apoderado, les puede poner una mala nota, cualquier cosa”. Por su parte Yésenia (2º) mantiene una opinión similar: “la mayoría no está ni ahí. En el colegio quizás es donde tienen un poco más de respeto, pero por miedo a que les puedan citar al apoderado”.

estudiante. Explicitamos esta diferencia, pues, cuando la obediencia se funda directamente en el miedo a la sanción, generalmente los estudiantes perciben que lo que existe no es una autoridad sino un poder descarnado.

Finalmente, la demarcación espacio-temporal de este tipo de autoridad es difusa, parcial y móvil, pues, mientras los profesores pretenden que opere de manera indefinida, al modo de la obediencia por acercamiento empático-afectivo, los estudiantes presionan por delimitarla al ámbito exclusivo de la clase. De allí que este tipo relacional sea el más conflictivo de los tres.

“Ganarse el respeto” v/s “hacerse respetar”.
Los diversos caminos hacia la autoridad

“Razones de la obediencia”, “disciplina” o “legitimidad” (y otras como “dominación” y “resistencia”) son conceptos que no fluyen espontáneamente en los relatos de los jóvenes entrevistados. Antes que nociones integradas a sus vocabularios cotidianos –situación que no implica su desconocimiento o incompreensión– son abstracciones teóricas, construcciones analíticas mediante las cuales se pretende extraer y configurar, desde las narrativas primigenias, un sustrato categorial.

Por el contrario, si tuviéramos que elegir una noción propia y “natural” de la narrativa estudiantil, definitivamente el concepto de “respeto” (Sennett, 2003) es el que se utiliza de manera más generalizada y al que mayormente recurren para englobar el problema de las relaciones de autoridad en el escenario escolar.

El respeto, por tanto, es el contenido mediante el cual los estudiantes representan el elemento central que da consistencia a la autoridad y el lente a través del cual se verifica o niega su existencia. La construcción de la autoridad docente, bajo este prisma, representa el juego o la situación en que un agente es respetado o, en contraposición, al que se le falta el respeto. La hegemonía de la alusión al “respeto” como soporte de la autoridad no supone, sin embargo, una concepción homogénea del mismo, ni estipula una fórmula monolítica para su

adquisición. Pareciera que los estudiantes distinguen y juzgan valóricamente distintos tipos y grados de “respeto”.

Sobre esto, y por el carácter explícito con que fueron enunciadas, distinguimos dos entradas principales o dos lógicas relacionales que vehiculizan este “sentimiento” o actitud hacia los docentes. Ellas pueden ser sintetizadas en las fórmulas de “ganarse el respeto” y “hacerse respetar”. Para comprender cada una, recordemos los siguientes extractos de dos relatos expuestos anteriormente y que versan sobre las formas en que los docentes logran la obediencia de sus estudiantes.

Carlos (2º): “los que se dedican a conversar, tiran la talla con los alumnos, esos son los que se ganan el respeto”²⁰

Ricardo (3º): “haciéndose respetar, así, retando, no dando oportunidades a los alumnos”²¹

“Ganarse el respeto” y “hacerse respetar” son los dos caminos y las dos formas relacionales que, para el imaginario estudiantil, cimentan la legitimidad de las autoridades escolares. Ambas fórmulas difieren en dos aspectos medulares: la temporalidad que reclaman y la preeminencia del actor específico dentro de la relación de autoridad, asumida ésta como un tipo de interacción entre un agente y un paciente (Kojève, 2006).

De esta manera, mientras el “ganarse el respeto” opera en el plano temporal del proceso, el “hacerse respetar” lo hace en el del acontecimiento. Del mismo modo, la primera de estas fórmulas está volcada o concede preeminencia al polo de los estudiantes (paciente), mientras la última se orienta hegemónicamente hacia el ejecutor o la figura de autoridad (agente).

20 Sobre lo mismo Fernando (4º) señala “Y otros profes no po, otros profesores, la mayoría era así (impositivos), pero algunos profesores eran, se ganaban el respeto con cariño y con afecto”.

21 A su vez Yesenia (2º) señala que los profesores adquieren su autoridad “haciéndose respetar, cuando el alumno, cuando él dice, un ejemplo tan básico, “sí”, el alumno dice “no”, el va “sí, sí, sí”. Y si no cumplís la regla te vas a inspección, que es lo más típico que hacen, no pueden hacer nada más, porque obviamente no pueden pegarle a un alumno. De levantarles la voz, la levantan. Pero lo más grave que pueden hacer es llamar al inspector y echarte”.

Finalmente, y como consecuencia de dichas diferencias, las formas de ejercicio de la obediencia difieren entre ambas fórmulas.

Para comprender mejor la especificidad de cada una de estas tramas de construcción de la legitimidad docente se torna necesario desarrollar las diferencias enunciadas.

“Ganarse el respeto” se ubica temporalmente en las coordenadas del proceso, pues, supone una condición inicial indistinta, donde la autoridad no opera de manera preexistente, y, por tanto, requiere de un decurso que debe ser transcurrido para su obtención. El respeto, en consecuencia, no está en el principio de la relación pedagógica, no se presenta como prerrequisito de la autoridad sino como algo a lo que se aspira, instalado más allá de lo que inicialmente se dispone (que sería simple y formalmente poder). El profesor, por tanto, debe “ganar” algo, adquirir aquello de lo que no dispone para ser considerado una autoridad. La fundación de una asimetría legítima es un recorrido permanente, un proceso, mediante el cual el docente logra la adhesión estudiantil, es decir, gana aquello de lo que carece en un comienzo, inviste su poder con la legitimidad que le conceden los estudiantes, transformando su ubicación formal de preeminencia estamentaria en una posición que deviene en autoridad.

Es por ello, a su vez, que esta fórmula supone la preeminencia relacional de los estudiantes. En esta perspectiva de la legitimidad obtenida a través de un proceso, la misión del profesor es “ganarse el respeto” de sus alumnos, por tanto, son ellos los que concederán finalmente las credenciales de su autoridad. En otras palabras, son los propios alumnos, en última instancia, los que deciden ceder o negar su obediencia voluntaria y, en consecuencia, permiten o inhiben la transformación del poder en autoridad. En la práctica esta lógica supone que el profesor no sólo debe velar por cumplir su función reglamentaria y formal, la enseñanza, sino que debe conocer aquellos elementos que le permitirán ser valorado por los estudiantes, pues sobre estos deberá fundar su legitimidad y construir la respectiva relación de obediencia voluntaria. En la lógica del imaginario estudiantil, “ganarse el respeto” es la fórmula para ganar autoridad sin que nadie pierda.

Por su parte, “hacerse respetar” opera en el plano del acontecimiento, es decir, la autoridad se funda, o aspira a fundarse, en el momento mismo, y cada una de las veces, en que se establece la relación pedagógica cotidiana. La obediencia, en este registro, emergería de manera casi instantánea en todas

aquellas situaciones en que el profesor utiliza alguna de sus prerrogativas. En este sentido, la autoridad, contrariando la lógica anterior, no se obtiene en un transcurso “hacia”, sino en una acción específica que opera siempre en el tiempo presente. De hecho, ésta se vivencia, en la experiencia de los alumnos, como una serie discontinua de situaciones en que el profesor toma una decisión facultativa mediante la cual espera un acto específico de obediencia estudiantil. El “hacerse respetar” se materializa, por tanto, a través de una concatenación de decisiones no interconectadas que buscan el “hecho” inmediato de la obediencia. Ésta, a su vez, se transforma en un modo de reacción ante las decisiones del profesor y no en el soporte de una relación duradera con el mismo.

Por lo mismo, dicha modalidad está centrada en el “ejecutor” o detentador de la autoridad y no en los estudiantes. En este caso, el carácter reactivo de la obediencia estudiantil supone que el profesor es el principal responsable para su despliegue y materialización. Ello, pues, la obediencia debería emanar como respuesta mecánica ante las decisiones facultativas derivadas del posicionamiento jerárquico-estamentario. Coherentemente, el inicio de toda autoridad es la acción docente misma, ésta funda la obediencia. La consecuencia lógica de esta configuración es que el docente adquiere preeminencia por sobre el estudiante, actor que queda relegado a una posición donde responde secundaria y pasivamente a una acción previa. De esta manera, y desde una perspectiva de la orientación o preeminencia relacional, el “hacerse respetar” opera bajo una direccionalidad signada por la imposición sobre los “otros” y no por la delegación desde los “otros”, tal y como ocurre en la fórmula precedente.

Ahora bien, cada una de estas lógicas es valorada de distinta manera por los estudiantes. Mientras el “ganarse el respeto” adquiere un cariz positivo y fundaría una autoridad relativamente permanente, pues, es construida en el largo plazo del proceso y con la aquiescencia de sus “destinatario”, el “hacerse respetar” es considerada como una estrategia negativa que sólo logra imponer una autoridad transitoria, que perdura exclusivamente en los instantes inmediatamente posteriores al hecho que la constituye, situación que generalmente incide en la generación de un clima relacional polarizado que, en el largo plazo, afrenta la propia legitimidad docente. En el fondo, mientras el “ganarse el respeto” construye una *actitud* de obediencia que opera como base permanente para la relación entre estudiantes y autoridades, el “hacerse

respetar” genera un *hecho* de obediencia que es constitutivamente transitorio y, por tanto, impedido de configurar una plataforma relacional duradera.

Ahora bien, las tres fuentes para la adquisición de la legitimidad desarrolladas anteriormente pueden ser adscritas a alguna de estas dos grandes lógicas constitutivas de la autoridad. En efecto, de acuerdo al relato y la valoración de los estudiantes, tanto el acercamiento empático-afectivo como la óptima actividad académico-pedagógica son modalidades que permiten a los profesor “ganarse el respeto” de sus estudiantes, mientras la utilización del poder discrecional en la gestión de la convivencia y la interacción pedagógica se inscribe como un procedimiento que funciona para “hacerse respetar”. De las observaciones realizadas previamente se colige que las primera dos razones de la obediencia son valoradas positivamente por los estudiantes mientras la última suele generar un rechazo o, cuando menos, una posición crítica de los mismos.

Conclusión

A comienzos del siglo XX el sociólogo Max Weber, uno de los principales precursores en el estudio sobre las relaciones de autoridad, auguraba la progresiva expansión de la denominada “autoridad legal”. Ella se encontraba respaldada por una legitimidad de índole racional basada en la creencia respecto de la legalidad del orden establecido. En el fondo, era la propia confianza en el sistema la que dotaba de legitimidad a aquellos que detentaban un puesto de mando (Weber, 2007: 65).

La sociología de la educación, en concomitancia con esta propuesta, pensó las relaciones de autoridad en el escenario escolar bajo el mismo alero de la confianza y la transmisión institucional. En este contexto, la legitimidad del profesor y la aceptación estudiantil de la asimetría relacional fueron aspectos instalados y vivenciados como presupuestos apriorísticos del ordenamiento educativo. Por ello, la producción de toda relación de autoridad tenía un carácter autopoyético, donde la obediencia voluntaria se encontraba resguardada y era concebida como una actitud obtenida con anterioridad a la interacción pedagógica misma.

Sin embargo, los cambios estructurales vividos desde fines de la centuria pasada, ha tornado obsoleta esta matriz de producción de la autoridad pedagógica. El estatus es incapaz de infundir legitimidad, la escuela no genera institucionalmente

un lazo social asimétrico reconocido por todos los sujetos sociales, la autoridad ha sido desinvertida. ¿Significa esto el fin de la autoridad?. No.

La tesis de la caída “en picada” de la autoridad pedagógica no es, precisamente, la que deja entrever el relato de los estudiantes entrevistados. Por el contrario, éstos reconocen a la autoridad en tanto ella se funda sobre una legitimidad compartida. Dicha legitimidad, a su vez, se soporta en distintos ámbitos y acude a diversas instancias para su constitución. No podríamos, por tanto, sentenciar categóricamente que existe una situación de crisis uniforme y global de la autoridad en el escenario escolar.

Lo antedicho no significa que la autoridad pedagógica haya permanecido inalterable y no se hayan verificado modificaciones en su status, en sus condiciones de emergencia y en las configuraciones específicas mediante las cuales se manifiesta. En el fondo, la tan pregonada “crisis de la autoridad” representa la decadencia de un modo específico de producción y legitimación que predominó en los tiempos de expansión del sistema de escolarización. Mas, dicha crisis que afecta a un modo específico de construcción de la autoridad no significa la disolución de la autoridad misma en tanto categoría analítica y relación social.

En la práctica, existe un desplazamiento significativo de las raíces primarias que conceden legitimidad a la autoridad escolar. En efecto, si durante la modernidad o, para ser más exactos, durante gran parte del siglo XX ésta se cimentó bajo la premisa de que la posición institucional, el rol o la función sistémica, imprimían inmediatamente en el profesor una autoridad, hoy la mera posición o status formal no asegura la obediencia voluntaria de los estudiantes. Éstos, de acuerdo a nuestros relatos, privilegian actualmente otra fuente de legitimidad, aquella centrada en la acción misma del docente y sus atributos personales antes que en sus credenciales. La obediencia voluntaria, por tanto, cambia o desplaza el “insumo” que la constituye, desplazamiento que va desde la institución y su capacidad inherente para imbuir de autoridad a los agentes educativos hacia estos mismos y su desenvolvimiento cotidiano en las interacciones con los estudiantes.

En el reconocimiento de estas nuevas legitimidades se encuentra la posibilidad de refundar las relaciones de autoridad sobre un lazo social y educativo compartido por todos los actores escolares.

Referencias bibliográficas

Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2012). *Desafíos Comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*, Tomo I y II, LOM, Santiago.

Arancibia, Leticia (2008). *Relaciones de poder y desigualdad en la escuela secundaria. El caso de Chile de transición y los desafíos desde el punto de vista de la democratización*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Sociología). Universidad Católica de Louvain, Bélgica.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

Cueva, Marcos (2007). "De la gran liberación al fin de la autoridad", *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 69, N° 2, México, pp. 243-275.

Dubet, Françoise (2005). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", *Revista Colombiana de Sociología*, N° 25, pp. 63-80.

Dubet, Françoise (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.

Durkheim, Émile (1976). *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Paidós, Buenos Aires.

Fernandois, Joaquín (1988). "Totalitarismo y autoritarismo como nuevos sistemas políticos", J. Barceló, (ed.) *Ideologías y totalitarismos*, Editorial Universitaria, Santiago.

Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca.

- Hobsbawm, Eric (1998). *Historia del Siglo XX*, Crítica, Buenos Aires.
- Horkheimer, Max (2011). *Autoridad y familia y otros escritos*, Paidós, Barcelona.
- Kojève, Alexandre (2006). *La noción de autoridad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina (2011). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.
- Llaña, Mónica y Escudero, Ethel (1999-2000). “Establecimientos educacionales en conflicto: Grupos de resistencia en su interior”, *Revista Enfoques Educativos*, Volumen 2 (2), pp. 155-166.
- Llaña, Mónica (2010). “Convivencia escolar: disímiles construcciones simbólicas en oposición”, *Revista Enfoques Educativos*, Volumen 11 (1), pp. 55-64.
- Llaña, Mónica (2011). *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*, Departamento de Educación FACSO, Santiago.
- Marambio, Javier y Guzmán, Sofía (2009). “La construcción de la escuela como espacio carcelario: una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre) vivencia (en) de su espacio escolar”, Redondo (Ed.), *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario, Antecedentes de la revolución pingüina*, OPECH, Santiago.
- Martuccelli, Danilo (2009). “La autoridad en la sala de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción”, *Diversia*, N°1, Valparaíso, pp. 99-128.
- Mucchielli, Alex (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*, Síntesis, Madrid.
- Weber, Max (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*, Alianza, Madrid.
- Zamora, Guillermo y Zerón, Ana María (2008). “Autoridad pedagógica. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de la enseñanza media”, *Boletín*

de Investigación Educativa, Volumen 23, N° 2, Santiago, pp. 103-122.

Zamora, Guillermo y Zerón, Ana María (2009). “Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes”, *Estudios Pedagógicos*, Volumen XXXV, N°1, Valdivia, pp. 171-180.

Zamora, Guillermo y Zerón, Ana María (2010). “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza”, *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 68, N° 245, pp. 99-116

AUTORIDAD Y ESCUELA. UN ANÁLISIS HISTÓRICO DESDE LAS EXPERIENCIAS DEL INSTITUTO NACIONAL. 1973-2010

Paula Subiabre Vergara¹

Resumen / *Abstract*

El presente artículo busca analizar las transformaciones que ha sufrido la autoridad del profesor en la escuela chilena a través de un estudio de caso. Para ello se analizará la noción de autoridad desde una perspectiva histórica en la cultura escolar del Instituto Nacional a través de 4 periodos: 1973-1977, 1982-1986, 1990-1994, 2006-2010. A partir de entrevistas realizadas a ex alumnos del Instituto Nacional se observarán las maneras en que se ha concebido la autoridad en las distintas épocas y las transformaciones que se han producido en los periodos señalados. Durante las últimas décadas se han producido cambios sociales caracterizados por una nueva manera de entender la autoridad, caracterizada por el dialogo, el consenso, la comprensión etc. Esto ha favorecido la democratización de las relaciones sociales y por tanto ha influido en las formas en que se ejerce la autoridad.

Palabras clave: autoridad, cultura escolar-transformaciones-Instituto Nacional.

AUTHORITY AND SCHOOL. A HISTORICAL ANALYSIS FROM THE EXPERIENCES OF THE NATIONAL INSTITUTE. 1973-2010

This article seeks to analyze the transformations that has experienced the teacher's authority in chilean schools through a case study. In order to do this, the notion of authority will be analyzed from a historic perspective in the school culture of the Instituto Nacional through four periods: 1973-1977, 1982-1986, 1990-1994, 2006-2010. Starting from interviews performed to Instituto Nacional's former students, ways in which authority has been conceived in different times will be observed, and the transformations that have been produced

1 Universidad de Santiago de Chile. E-mail: paulasubiabre.v@gmail.com

during the indicated periods. Over the past decades there have been social changes characterized by a new understanding of the authority, characterized by dialogue, consensus, understanding etc. This has encouraged the democratization of social relations and, therefore, has influenced the ways in which authority is exercised.

Keywords: authority, school culture, transformations, Instituto Nacional.



Introducción

A partir del año 2011 se ha presenciado la irrupción de los estudiantes que se han manifestado para incidir y participar de los debates acerca de la educación pública. Estos rechazan el actual modelo educacional y sostienen la necesidad de una reforma estructural al sistema chileno que tenga como base el fortalecimiento del rol del estado en la educación y la eliminación del lucro. La participación activa de los estudiantes a través de las manifestaciones callejeras, tomas y actos de violencia pareciera no tener vuelta atrás, lo que claramente ha incidido en la interrupción del normal funcionamiento de las clases. Además de la masividad de las manifestaciones y el apoyo que ha tenido el movimiento a nivel nacional, ha llamado la atención el empoderamiento de los estudiantes como actores sociales relevantes, lo que se refleja en su disposición a fortalecer las identidades juveniles, y la necesidad de distinguir el movimiento estudiantil de las propuestas educativas del mundo adulto.

La relevancia de este conflicto, por un lado pone en evidencia la necesidad que la historia se haga cargo de estudiar la escuela como espacio de expresión de nuestra sociedad y por otra parte, releva la importancia de reflexionar acerca de la noción de autoridad presente en relaciones cotidianas entre profesores y estudiantes. Pese a la importancia del problema en cuestión, las investigaciones sobre la escuela se han enfocado principalmente en materias como las políticas públicas de los distintos gobiernos, el currículum, la relación entre la escuela y el proyecto nacional, etc. (Núñez, 1986; PIIE, 1984; Cox, 2005) Si bien existen investigaciones históricas que se centran en la realidad cotidiana de las escuelas, se han dedicado a estudiar la escuela decimonónica, (Egaña, 2000; Toro, 2008) por lo que la presente investigación busca ser un

aporte al investigar relaciones cotidianas en el espacio escolar en la historia reciente.

Este artículo se inserta en la problemática a través de la noción de autoridad, debido que, tanto en las reflexiones más habituales del actual conflicto estudiantil, como en el “sentido común”, se sostiene que la autoridad del profesor sufre una profunda crisis: en las escuelas actuales el profesor tiene grandes dificultades para ejercer su autoridad. La noción de crisis de la autoridad pedagógica supone según Paola Gallo, que “existe un ‘antes’ y un ‘después’ en nuestras escuelas (antes las escuelas eran ordenadas homogéneas, escasamente conflictivas y ahora, las escuelas son violentas desordenadas y sin autoridad)” (Gallo, 2011: p.17) Esta visión extremadamente simplificada se nos diluye en el momento en que nos adentramos en la cotidianidad de la escuela del pasado y del presente, donde es posible observar una serie de continuidades y cambios que se presentan en la figura del profesor como autoridad en la sala de clases. Por esta razón un análisis histórico de nuestra escuela (por lo tanto de su evolución en el tiempo) permite una reflexión mucho más rica si queremos adentrarnos al problema de la autoridad.

Entendiendo que la autoridad no es una condición innata del profesor dada por la escuela, sino que es una construcción social cotidiana entre el profesor y los estudiantes, (en el sentido de que el profesor representa una figura de autoridad en la medida que los estudiantes obedecen) dicha relación se analizará a través de un estudio empírico, el caso de un establecimiento que tiene una cultura escolar particular. Para este análisis se escogió el Instituto Nacional. La elección del Instituto Nacional como objeto de estudio no es azarosa. Desde los inicios de la vida republicana, el Instituto Nacional, fundado en 1813, se ha transformado en el ‘ideal’ de la enseñanza pública; en sus inicios como principal centro educativo secundario del país y centro de discusión en educación, y hoy uno de los liceos emblemáticos más importantes.

Tratar el problema de la autoridad desde una perspectiva histórica apunta a analizar las transformaciones que se evidencian en la figura de la autoridad en la escuela. Para ello, se han escogido 4 momentos, en los que se produjeron importantes cambios tanto político- sociales como educacionales. El primer momento de estudio, de 1973 a 1977, se inició con el Golpe de Estado, a partir del cual, se aplicó una política de intervención y control de los establecimientos educacionales y de la actividad de los docentes. El segundo momento de estudio, 1982 a 1986, permite apreciar las reformas que instalaron la política de mercado en la escuela, como la municipalización y la

privatización que afectaron tanto al sistema educacional en general como a docentes y estudiantes; además esta etapa está marcada por las movilizaciones secundarias en contra del régimen militar, siendo el año '86 un año clave en el ciclo de protestas. Un tercer momento, que va de 1990 a 1994, corresponde al proceso de transición a la democracia y las primeras reformas educacionales del gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Por último, el periodo de 2006 a 2010, se caracteriza por una mayor consolidación de las reformas educacionales de los gobiernos de la Concertación, y por ser un período marcado por el posicionamiento de los estudiantes como actores relevantes, especialmente durante la “revolución pingüina”.

La investigación apunta a determinar cuáles son las transformaciones que se evidencian en la autoridad en las relaciones entre profesor y estudiante en el Instituto Nacional que se puede apreciar entre los periodos: 1973-1977, 1982-1986, 1990-1994, 2006-2010, teniendo en cuenta los cambios que se han producido en el sistema educativo chileno en dichos años

La hipótesis que sustenta esta investigación es que durante las últimas décadas se han producido cambios sociales que han apuntado a una mayor horizontalidad en las relaciones sociales. Esto ha conducido a una relación entre adultos y jóvenes, caracterizada por el dialogo, el consenso, la comprensión etc. Esto ha favorecido la democratización de las relaciones sociales en la escuela y por tanto, ha influido en las formas en que se ejerce la autoridad. Junto con esto, los cambios que se han producido en el sistema escolar y en el país, han tendido a reforzar la existencia de una autoridad democrática en la escuela.

El concepto de autoridad

En su estudio sobre los tipos de dominación, Weber, diferencia el concepto de *Herrschaft* (dominación), de *Macht* (poder). En esta distinción se encuentra lo esencial que existe en una relación de autoridad. Weber denomina *Herrschaft* a la “probabilidad de que, en un grupo determinado de personas, determinadas órdenes o todas las órdenes, encuentren obediencia. No es por tanto la probabilidad de ejercer un poder (*Macht*) o una influencia sobre los demás”. (Weber, 2007: p.63) Desde la perspectiva de Weber, en toda relación de autoridad existe una obediencia voluntaria, que permite asegurar el cumplimiento del mandato de una persona a otra. La obediencia significa “que la acción de quien obedece se desarrolla básicamente como si esa persona

hubiera convertido en máxima de su comportamiento el contenido de la orden por sí mismo, es decir, solamente por la relación formal de obediencia sin tomar en consideración su propia opinión sobre el valor o ausencia de valor de la orden como tal". (Weber, 2007: p.63)

En la noción de autoridad de Weber, la relación mando-obediencia, es la aceptación de ese mandato recibido como legítimo. "Ninguna dominación se conforma voluntariamente con motivos solamente materiales o solamente afectivos para que sea probable su permanencia. Toda dominación procura más bien, despertar y cuidar la fe en su legitimidad". (Weber, 2007: p.61) Para Weber lo realmente importante en esta relación es que la aceptación del mandato se produce por considerar legítimo al poder del que emana, por lo cual su pregunta fundamental apunta al tipo de legitimación que se le puede atribuir a la dominación, desde donde formula su clasificación de los tipos de dominación (tradicional, racional-legal y carismática). Desde esta perspectiva, según sea el tipo de legitimidad de la autoridad, será el tipo de dominación y el tipo de obediencia que se produzca en la relación de autoridad.

Para efectos de esta investigación, se utilizará una noción relacional de la autoridad, en el sentido de que ésta sólo existirá cuando hay alguien que mande y otro que obedezca. Particularmente se utilizará la noción de autoridad pedagógica, debido a que esa relación mando-obediencia se produce en el escenario particular de la escuela, donde existe una jerarquía en la que el profesor ocupa el lugar del que manda y el alumno del que obedece. Pese a ser una relación jerárquica, la autoridad siempre es legítima, puesto que quien obedece, lo hace de manera voluntaria, eliminando la violencia o fuerza de todo ejercicio de autoridad.

La cultura escolar del Instituto Nacional

Los inicios heroicos del establecimiento están permanentemente presentes en lo que implica "ser institutano". En las fuentes revisadas, una y otra vez se vuelve a este momento fundante, en el que los próceres deciden organizar el Instituto Nacional como uno de los símbolos del nacimiento de la nueva patria.

Al iniciarse la Independencia surgió la idea de crear una institución de educación superior acorde a las ideas ilustradas de la época. En la propuesta

de Henríquez se plasmarán las palabras que todavía dan cuenta del principal objetivo el Instituto Nacional: “el gran fin del Instituto es dar a la patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor” (Boero, 1963: p.11)

A lo largo del siglo XIX el Instituto Nacional se consolidó como el principal establecimiento secundario del país y centro de discusión sobre educación. Además de la importancia mítica de su fundación ligada a la independencia de Chile, forman parte de su memoria histórica los grandes hombres de la historia de Chile que pasaron por sus aulas. Se destacaron políticos, científicos, literatos, artistas, profesionales y por supuesto los 16 presidentes de Chile que se cuentan entre sus ex alumnos o ex profesores.

¿Quiénes son los alumnos del Instituto Nacional?

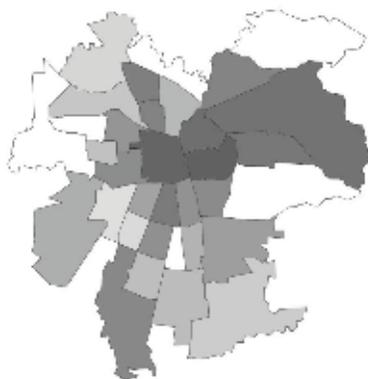
Uno de los aspectos que rescatan tanto los ex alumnos como los ex profesores, es que el Instituto Nacional (como símbolo de la educación pública) ha favorecido siempre la meritocracia, ya que ingresan alumnos de todas las clases sociales y de diferentes comunas de Santiago. De acuerdo a los relatos, este es uno de los elementos que hace especial al Instituto Nacional, pues es posible encontrar una especie de microsociedad, donde alumnos de diferentes grupos sociales, religiones, tendencias políticas conviven en un mismo espacio escolar.

Para corroborar esta información se buscaron datos que dieran cuenta de la condición socioeconómica de los alumnos que se matriculan en el IN, y si esa composición social variaba en el tiempo. Según los datos obtenidos en la encuesta IVE-SINAE, los índices de vulnerabilidad que presenta el Instituto Nacional en los últimos años son: 2008 Básica 50,1%, Media 51,9%; 2010 Básica 41,6%, Media 37,5%; 2011 Básica 39,8%, Media 36,9%. Los índices de vulnerabilidad en los últimos años son bastante altos lo que evidencia que muchas familias ven en el Instituto Nacional una de las únicas posibilidades de entregar una buena educación a sus hijos (y por lo tanto de ascenso social).

Estos datos entregan solamente información sobre la última década, pero no dicen nada acerca de si esta composición social ha tenido transformaciones en el tiempo. En los libros de clases se encontró la comuna de residencia de los alumnos, lo que ayudó a tener una aproximación sobre qué alumnos asistieron

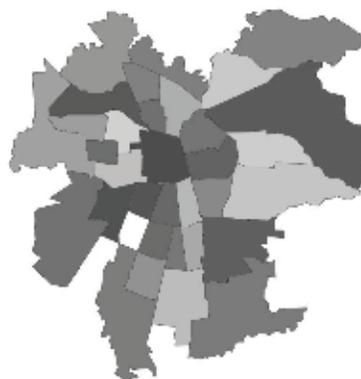
al Instituto Nacional. Para esto se revisó un total de 278 alumnos para el primer periodo, 403 para un segundo periodo, 427 para el tercer periodo y 468 para el cuarto periodo. Si bien es un porcentaje bastante menor en relación a la cantidad de alumnos permite una primera aproximación para conocer su procedencia.

*Mapa 1:
 comunas de residencia alumnos 1973-1977*



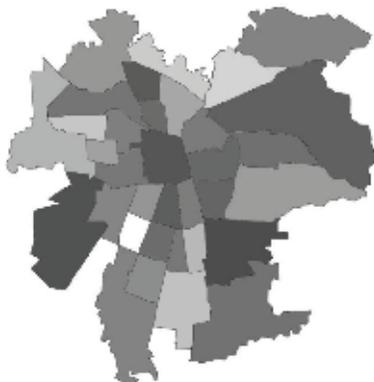
Fuente: elaboración propia a partir de los libros de clases del Instituto Nacional.

*Mapa 2:
 comunas de residencia alumnos 1982-1986*



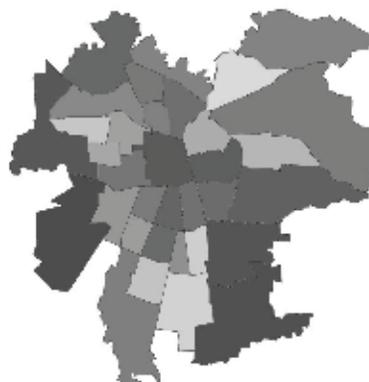
Fuente: elaboración propia a partir de los libros de clases del Instituto Nacional.

*Mapa 3:
comunas de residencia alumnos 1990-1994*



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en los libros del Instituto Nacional.

*Mapa 4:
comunas de residencia alumnos 2006-2010*



Fuente: elaboración propia a partir de los libros del Instituto Nacional.

Cómo se puede observar en el Mapa 1 (en donde los colores más oscuros indican mayor cantidad de alumnos y los más claros menor cantidad de alumnos), durante el periodo 1973-1977 los alumnos provenían de todas las comunas de Santiago. Su composición era bastante heterogénea puesto que los alumnos venían tanto de comunas centrales como periféricas de Santiago. Las comunas más representativas de este periodo son las comunas céntricas de Santiago Centro, Providencia y San Miguel y del sector Oriente de Santiago como Ñuñoa, La Reina y Las Condes.

El Mapa 2 del periodo 1982-1986, muestra una presencia de alumnos del Instituto Nacional en mayor cantidad de comunas de Santiago. Entre las comunas que tienen mayor presencia de alumnos se encuentran al igual que en el periodo anterior las comunas céntricas como Santiago Centro y San Miguel, y las del sector Oriente Ñuñoa y las Condes, pero se agregan comunas periféricas como Maipú y la Florida.

Durante el tercer periodo (1990-1994), como se muestra en el mapa 3, si bien las comunas de Santiago, San Miguel y las Condes continúan teniendo una presencia importante de alumnos, las comunas que mayor cantidad de alumnos

tienen son La Florida y Maipú. Las comunas centrales son reemplazadas por las comunas periféricas en cuanto a mayor presencia de alumnos.

Por último el periodo 2006-2010, muestra claramente un desplazamiento hacia las comunas periféricas como Maipú, Puente alto, la Florida, Pudahuel, teniendo en cuenta que a pesar de esto, existe presencia de alumnos en todas las comunas de Santiago. Ver Mapa 4.

A partir del análisis de los mapas, se puede sostener que el alumno que ingresa al Instituto Nacional posee una composición bastante heterogénea ya que provienen de las distintas comunas de Santiago. Pese a esto es interesante observar que desde el primer periodo 1973-1977 al último 2006-2010 se produce un desplazamiento de las comunas céntricas y del sector Oriente, hacia comunas periféricas de la ciudad de Santiago, especialmente de las comunas de Maipú, La Florida, Puente alto y Pudahuel. Esto en alguna medida permite señalar una mayor presencia de familias de clase media y media baja en el último periodo, disminuyendo la presencia de alumnos de clase alta.

Cabe señalar que las transformaciones en la distribución del espacio, están en relación con los cambios que ha vivido la ciudad de Santiago. Algunos datos del INE dan cuenta de que las comunas más pobladas son: en 1990 La Florida (325.303 hbts), Maipú (253.966 hbts) y Puente alto (252.360 hbts); y el año 2005 Maipú (627.235 hbts), Puente alto (605.803 hbts) y La Florida (394.821 hbts), (Seremi de planificación y coordinación, 2002) por lo que a partir de la década de los '90, La Florida, Puente alto y Maipú, son las comunas más pobladas, que precisamente corresponden a las comunas de la clase media emergente. Posiblemente lo que muestran estos datos es que las familias de esta clase media emergente ven precisamente en el Instituto Nacional la posibilidad de continuar su ascenso social.

Por otra parte, los cambios en la composición social de los alumnos, dan cuenta que la clase alta y media ha dejado de ver al liceo como lugar de instrucción desplazándose casi exclusivamente a los colegios particulares pagados (recordar que a mediados del siglo XX el liceo chileno todavía era un lugar de educación de élites, y aún más el Instituto Nacional). En este contexto, los establecimientos de educación pública se han vuelto cada vez más homogéneos socialmente, convirtiéndose en lugares casi exclusivos de las clases bajas, generando con ello la casi nula relación entre grupos de distintas clases sociales, perdiendo el capital social (redes) de los mismos. Precisamente, es la escuela secundaria la que genera tanto la posibilidad de la certificación

educativa, como la construcción de redes, ambos procesos necesarios para el ascenso social.

¿Por qué las familias escogen al Instituto Nacional como lugar de ascenso social? En las entrevistas realizadas (de alumnos y profesores) es bastante recurrente que señalen al IN como un establecimiento excepcional en términos académicos, lo que se explica la mayoría de los casos por la calidad tanto de los profesores, como de los alumnos. Con respecto a los alumnos, estos al ingresar a 7° básico deben rendir una prueba de selección, además de presentar documentos de acreditación de la enseñanza básica (notas). Debido a la alta demanda de matrículas que tiene el colegio, quienes ingresan al IN corresponden a los alumnos de mejores promedios en sus colegios de origen. A modo de ejemplo, en el 2000, 2001 y 2002, respectivamente, fueron dos mil 800, tres mil 200 y tres mil 800 los postulantes que buscaban ingresar a 16 séptimos básicos con un total de 700 cupos. (Miranda, 2003).

El hecho de que los alumnos que ingresan al colegio tienen un buen rendimiento influye en el interés que estos tienen por el estudio. Según todas las entrevistas realizadas el tema académico es fundamental, lo que redundo en que exista gran competencia entre los alumnos por obtener buenas calificaciones. Para muchos el gran objetivo de su paso por el colegio es ingresar a la universidad. En las entrevistas realizadas a ex alumnos es común escuchar frases como: “en definitiva lo que pasaba es que no me interesaba en realidad yo estaba ahí para estudiar y el objetivo era la universidad, no otro” (Alumno CG), o “Nosotros fuimos el mejor cuarto del ‘87 todos entraron a la U, porque yo tenía amigos que eran de otro cuarto y no le fue tan bien a ese cuarto, o sea de todos los cuartos entraron a la U, pero de mi curso entraron todos”. (Alumno AB).

Los altos resultados académicos de los alumnos del Instituto pueden ser comprobados con algunos datos. De acuerdo al ranking publicado por la revista *Qué Pasa* donde se promediaron los resultados de la PSU entre el 2003 y el 2011, el Instituto Nacional se posiciona en el lugar 11 con un total de 684 alumnos por año promedio que rinden la prueba y con un puntaje de 673,21 promedio, situándose en el primer lugar entre los colegios municipales. (Sala de Historia, 2012) En los últimos 10 años el Instituto Nacional, lidera el ranking de los colegios municipales, además de obtener los primeros lugares a nivel nacional, esto teniendo en cuenta la gran cantidad de alumnos que egresan cada año. Llama la atención también la gran cantidad de puntajes nacionales

que logra el Instituto Nacional, que en los últimos años ha liderado los rankings siendo el año 2011 un record histórico de 54 puntajes nacionales.²

De acuerdo a Bernstein, el orden expresivo, controla la transmisión de las creencias y el sistema moral de una escuela. Además puede considerarse como una fuente de valores compartidos por todos los miembros de la escuela, por lo que tiene una función cohesiva. (Bernstein, 1988) Desde esta perspectiva, resulta fundamental determinar ‘los valores y principios’ compartidos por los miembros del IN de modo de poder describir su cultura escolar.

Uno de los elementos que es bastante recurrente en los discursos oficiales del IN es el legado de Camilo Henríquez y las palabras que pronunció en su proyecto: “el fin del instituto es dar a la patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor”, más allá de lo que significaron estas palabras cuando fueron pronunciadas, esta frase tiene una importancia crucial en el ser institutano, ya que da cuenta del origen republicano del colegio, y de alguna manera el ‘deber ser’ de la herencia dada por Henríquez. Quienes pasan por las aulas del IN deben ser ciudadanos activos, partícipes de la vida nacional, renombrados, célebres, etc. De alguna manera el IN debe ser la cuna de los grandes líderes del país. Esto fue efectivo en los primeros años de la república, puesto que justamente la elite santiaguina se educaba ahí. A lo largo del siglo XX y más aún en el XXI, la complejización de la sociedad y también del sistema educacional chileno ha hecho que los líderes provengan de distintas partes del país y obviamente de diferentes colegios. Sin embargo, aún existe la convicción de que quienes entran a estudiar al Instituto deben ser los líderes del mañana.

Las palabras de Henríquez no sólo están presentes en la mayoría de los discursos del IN, sino también son inspiradoras de su proyecto de educación. En este sentido las palabras de Henríquez tienen una permanente readequación de acuerdo a los principios propios de una época, y también a las diferentes coyunturas nacionales, y particularidades propias del colegio. ¿Cómo es posible que los valores impuestos en 1813 se mantengan en el tiempo, pese a los cambios visibles que ha tenido la sociedad chilena?

La libreta de comunicaciones establece explícitamente lo que significa ser institutano. Para el análisis se contó con un ejemplar del año ‘89, que permite

2 “Puntaje Nacional” es aquel estudiante recién egresado de la educación media que saca 850 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o el mejor puntaje ponderado en lenguaje y matemáticas.

observar algunos elementos valorados durante la década de los '80. En esta década ser institutano es "poseer la llama del espíritu del 10 de agosto de 1813, (...) en la más bella y noble tarea que nos legaron los padres de la patria. Cual es dirigir, defender, hacer florecer y darle honor a Chile. Con inteligencia, con el esfuerzo y aporte personal cotidiano, con creatividad, capacidad y auténtico patriotismo. Con afán de servicio desinteresado, desprovisto del fanatismo sectario y sí teñido de amor humanitario". (Instituto Nacional, 1989: p.6) La ciudadanía activa pasa a ser el principal objetivo de la educación institutana, pero ésta principalmente implica un desarrollo individual, que permita el mejoramiento del país. Al mismo tiempo es una ciudadanía apolítica, acorde al tipo de liderazgo que se buscaba en la época de la dictadura militar.

El proyecto educativo institucional, confeccionado en la década de los '90 señala que la finalidad educativa del Instituto es formar buenos ciudadanos, entendiendo las palabras de Camilo Henríquez, de manera diferente. Según este documento "Acogiendo el mandato bien inspirado de Camilo Henríquez, se esfuerza por ser un semillero de civismo y cultura democrática, una forja de patriotismo, sobriedad, responsabilidad y generosidad, que se asienta en la capacidad perfectible del hombre". (Instituto Nacional, 2011: p.4) En este sentido se le da al colegio una identidad eminentemente patriótica, no en el sentido nacionalista, sino de fuerte identidad, pertenencia y participación en esta. El IN apunta a desarrollar en su interior un sentido patriótico, de cultura democrática, donde sus estudiantes sean partícipes activamente de esta.

El pasado es revisitado una y otra vez en la cultura institutana, este se representa de una manera 'memorable', 'inmortal'. La fundación del Instituto Nacional, el carácter revolucionario de su creación en pleno proceso independentista, y la trascendencia de quienes pasaron por sus aulas, le ha dado la impronta, la grandeza que tiene hasta hoy. Esa es la representación que tiene el pasado en el ser institutano. Esa representación del pasado a lo largo de los años se reactiva en cada discurso, acto, ritual, y muchas veces en las mismas aulas para transmitir en cada generación ese 'carácter de grandeza' que tiene el Instituto Nacional. Sin embargo, el Instituto 'vive de las glorias pasadas', vive en una suerte de anquilosamiento que le impide observar la realidad actual, los cambios que ha vivido la sociedad, y los cambios que ha sufrido el propio colegio. El uso del pasado refuerza la grandeza del Instituto en vez de observar la realidad del presente y construir para el futuro.

Los documentos analizados dan cuenta de aquellos valores que buscan ser transmitidos principalmente a través de actos oficiales, discursos, documentos,

etc. Representan en este sentido, el ‘ideal’ que busca implementar la institución, es decir que el conjunto de principios, valores e inclusive normas que se intentan transmitir corresponden a un determinado proyecto de sociedad que se busca desarrollar. Sin embargo, ¿qué tan efectivos son estos discursos en aquellos que son partícipes del día a día del Instituto Nacional? ¿Cuán representativos son estos ideales de lo que piensa aquellos que estudiaron en el colegio?

A pesar de las diferentes posturas sobre lo que significa ser institutano y sentirse partícipes de esta institución, a través de las entrevistas se pudo percibir una especie de ‘mística’ que es compartida por la mayoría de los que ha pasado por sus aulas. A pesar de las diferentes posturas existentes, la mayoría de los institutanos posee un gran sentido de pertenencia. Desde la lógica de la crítica, de la valoración e incluso del pragmatismo, existe una fuerte identidad de ser institutano, lo que se traduce en que la mayoría de los ex alumnos continúan juntándose, y reconociéndose como parte de una comunidad.

La mística institutana es algo indescifrable, que no se puede expresar en palabras, pero que está presente, se palpa, es lo que le da ese fuerte sentido de pertenencia que no todas las escuelas poseen. Como se puede apreciar en el siguiente relato, “es que nadie inculcaba los valores, así como ‘estos son los valores que tenemos que tener’, si no que los valores eran como, algo en el aire que... que todos los que han pasado por ahí se sienten parte del colegio, hay un orgullo de haber pasado por ahí que, que no se tiene o yo no he visto en otros colegios. Hay muchos presidentes que han sido del Instituto Nacional, y si bien eso es así, no es algo que se esté remarcando todos los días de que ‘oye, de aquí han salido presidentes’, etc. No es algo que se hiciera hincapié a cada rato, de hecho no recuerdo que lo hayan hecho, pero como estaba ahí, uno respiraba un aire que hacía que, todos los que han pasado por ahí, como te digo, tienen un orgullo de haber pasado por ahí.” (Alumno CG).

La visión de excepcionalidad que está presente tanto en el discurso escrito (documentos revisados) como oral (entrevistas) está muy relacionado con el uso que se hace del pasado en el Instituto Nacional. Esta identidad de grandeza,

de trascendencia para el país, transmite de generación en generación la idea de que el colegio es único, y quienes pasan por sus aulas son excepcionales.

Representaciones de la autoridad de los ex alumnos del Instituto Nacional

El siguiente apartado tiene como objeto analizar las representaciones de la autoridad de los alumnos que estudiaron en el Instituto Nacional en diferentes momentos históricos de la historia reciente. Para esto se realizaron 12 entrevistas correspondientes a las 4 épocas. Los entrevistados tienen una visión bastante positiva de lo que fue su experiencia escolar, lo que es determinante a la hora de evocar sus recuerdos. Por otra parte, y en directa relación con esta visión positiva, los entrevistados son profesionales exitosos (exceptuando los del último periodo que actualmente se encuentran estudiando en la universidad) y manifiestan que ese éxito se explica en gran medida por su paso por el IN.

Se analizarán los 4 periodos a través de 3 dimensiones que permitirán rescatar tanto las representaciones de la autoridad que existe en cada periodo, como apreciar sus transformaciones en el tiempo. En primer lugar se analiza la dimensión formal de la relación de autoridad, es decir, la ‘disciplina escolar’, entendiendo esta como el conjunto de normas que rigen una escuela que incluye el modelo de comportamiento que tiene que tener el alumno, la norma propiamente tal y también las rutinas y rituales escolares. Una segunda dimensión corresponde a la participación estudiantil, y su relación con la autoridad escolar. Y una tercera dimensión, donde se analizan las concepciones acerca de la autoridad en cuanto al nivel de cercanía o distancia que se puede apreciar en las experiencias de los ex estudiantes y también a las razones de obediencia y desobediencia que se pueden extraer de los discursos.

Los años de control y autoritarismo (1973-1977)

En este primer periodo, al preguntar a los ex institutanos sobre las reglas y normas de conducta, estos señalan que la disciplina era bastante estricta y los alumnos debían acatar cierta forma de comportamiento para mantenerse en el colegio. Los alumnos poseían un libro de vida o también llamada “ficha conductual”, donde se plasmaba toda la trayectoria conductual del alumno (especialmente las anotaciones positivas y negativas) lo que era determinante para la permanencia del alumno. Tener anotaciones negativas desde la

percepción de los alumnos no era simple, “tu sabías que el tema disciplinario era jodido. Llegar a tener una anotación negativa en el libro de vida, no sé si tú lo viste, era... complicado”. (Alumno AE).

Por otra parte, llama la atención que pese a que los relatos señalan esta rigidez del sistema disciplinario, el respeto a la norma era entendido como algo normal propio de la posición que poseía el alumno en el colegio: la obediencia. “Creo que uno más o menos en ese tiempo entendía que ya en el poco andar de los alumnos que teníamos un año, un poco más de un año en el colegio, ya estaba como establecido un cierto funcionamiento, no sé po, pedir permiso o hacer ese tipo de cosas o salir ¿me entiendes? Funcionábamos bien, era normal por decirlo, no era anormal para nosotros.” (Alumno AE)

De acuerdo a los relatos de los ex institutanos el comienzo de la clase constaba de algunos pasos que se seguían a diario:

“P: cuando empezaba la clase, ¿cómo esperaban los alumnos al profesor?

HA: la misma rutina, lo esperábamos en el pasillo o algunos en la sala, tratando de ponerse al día con las tareas o estudiando... la última estudiada del minuto, otros chacoteando en los pasillos ¿no cierto? Se acercaba el profesor, entrábamos todos y ordenadamente “buenos días profesor”, era una rutina media, enseñada desde chicos... “buenos días profesor” y se paraba el profesor adelante y esperaba en silencio y ahí todos empezábamos “oye ya cállate, cállate, cállate” era como una rutina habitual de cada inicio de clases, no había una naturalidad en esto, era como un esquema que había que seguir.” (Alumno HA).

Cómo se puede apreciar en este pasaje, en el día a día se iba marcando la conducta que debía tener el alumno. El saludo al iniciar la clase era uno de los ritos diferenciadores más importantes donde se iba imprimiendo a través de la rutina la posición que ocupaba el profesor y la posición que ocupaba el alumno. El profesor ocupaba el lugar principal de la sala de clases parado frente a los alumnos sobre una tarima que simbolizaba su autoridad, por otra parte, sin decir ninguna palabra los alumnos se quedaban en silencio momento en el que recién el profesor saludaba, y les permitía tomar asiento. Lo mismo ocurría

durante la lista; los alumnos debían permanecer en silencio y al escuchar su nombre ponerse de pie y decir ‘presente señor’.

Según una investigación de Lechner el año 1982 en escuelas de clases media y baja, el disciplinamiento de los estudiantes comienza precisamente con el saludo. El saludo es “la puesta en escena de la autoridad. Junto con establecer la distancia jerárquica nivela a los subordinados. A la convocatoria de poder responde un alumnado homogeneizado: a una sola voz”. (Lechner, 1982)

Durante el desarrollo de la clase, era el profesor el que iba marcando las pautas de la clase. Si el alumno deseaba hablar, expresar una opinión, ponerse de pie o ir al baño, debía levantar la mano y esperar que el profesor le diese permiso, eso era bastante común dentro de la sala de clases. Para los ex alumnos: “uno tomaba como muy normal pedir permiso para pararse, pedir permiso para hacer algo, tenías que pedir permiso, no era como normal que tú te pararas o hicieras cosas... era como muy muy normal, reitero, pedir permiso para algunas cosas” (Alumno AE)

Los momentos de indisciplina tales como conversar, gritar, hacer desorden, tirar el borrador, eran sancionadas por los profesores. Las medidas disciplinarias que se tomaban eran el reto, anotación negativa, expulsión de la sala de clases, enviar a inspección, citación al apoderado, suspensión de clases, condicionalidad y expulsión del colegio, dependiendo de la gravedad de la falta.

La disciplina no sólo era importante en la sala de clases, sino que el alumno debía tener un comportamiento adecuado dentro del colegio. En los ritos como los actos cívicos, aniversario del colegio, inicio de clases etc. se marcaban los espacios que ocupaban los distintos actores del colegio. Los alumnos formados en hileras de a uno, al frente el profesor que les correspondía y en la testera se sentaban las autoridades del colegio: el rector, los inspectores generales, un militar, y atrás el resto de los profesores. Los actos mostraban claramente la posición de los actores dentro de la jerarquía de la escuela, ocupando las autoridades el lugar privilegiado del acto.

El comportamiento del alumno incluía también el aspecto físico de este. Tanto los profesores como los inspectores tenían un riguroso cuidado de la presentación personal de los alumnos que incluía pelo corto, bien afeitados, uniforme completo que incluía: chaqueta azul, corbata e insignia y limpieza. El no cumplimiento de estos requisitos tenía consecuencias importantes para

el alumno: “tu podías andar con el pelo un poco más [largo], pero no pelo largo, definitivamente no, definitivamente no podías andar con algo que fuera absolutamente opuesto al uniforme. O sea tu puedes, de repente, no sé po, ya creo que en 4° nos exigieron bastante menos pero tu tenías que estar al menos con esa chaqueta azul que se usaba, no podías entrar con otra cosa, no te dejaban entrar, simplemente. Y eso se vigilaba en la entrada, en la entrada, así de simple.” (Alumno AE).

La participación estudiantil activa fue uno de los elementos característicos de los establecimientos educativos emblemáticos antes de la dictadura militar. En el caso del Instituto Nacional, el CAIN tenía una participación bastante potente, además de estar fuertemente politizado y permeado por las colectividades políticas que existían a nivel nacional. Una de las principales medidas que tomó el régimen militar en las escuelas fue el sometimiento a través del Ministerio de Educación de todos los establecimientos educacionales, prohibiendo en su interior cualquier tipo de participación política. En este contexto, en las escuelas se eliminaron todas las organizaciones de profesores, alumnos y apoderados, y posteriormente se formaron organizaciones designadas por las autoridades de cada establecimiento.

La circular aclaratoria n°22 del 18 de Marzo de 1974, precisó la vigencia del receso indefinido de las federaciones estudiantiles, que se mantenía desde el 11 de septiembre de 1973, mientras que en agosto del mismo año el ministerio emitió otra circular en la que se establecían las bases para la organización de los centros de estudiantes. En dicha circular se establecía que el “centro de alumnos es la organización educativa que en cada establecimiento, forman los estudiantes de educación media”, en donde su organismo más importante “será la asamblea de delegados de cursos que estará compuesta por los delegados de todos los cursos de educación media que existan en el establecimiento y que serán nombrados por los alumnos de cada uno de dichos cursos”. En la circular se establece explícitamente que los centros de alumnos “no podrán intervenir en actividades políticas, religiosas en materias pedagógicas ni tampoco en la administración y organización escolar del establecimiento”, además de presentar un artículo transitorio en el que se señala que mientras se establezcan definitivamente las normas sobre la elección de los Centros de Alumnos, estos “serán designados por las autoridades correspondientes y permanecerán en

sus funciones con la plenitud de sus atribuciones.” (Ministerio de educación, 1974).

En el caso del Instituto Nacional no fue posible identificar los años en que funcionaron los Centros de Alumnos designados, pero si se puede señalar que no tuvieron un rol activo durante esos años. Los ex alumnos, responden que ‘no recuerdan bien si había’ o ‘parece que había, pero no recuerdo que hacían’, etc. Lo que sí recuerdan los ex alumnos son los ‘Consejos de Curso’. El Consejo de Curso de acuerdo a la circular citada “es el organismo base del Centro de Alumnos y estará constituido por los alumnos de cada uno de los cursos de educación media del establecimiento”. (Ministerio de educación, 1974) Cada consejo de curso en el Instituto Nacional debía ser dirigido por una directiva compuesta por un presidente, un secretario, un tesorero, un delegado de curso y el jefe de disciplina, los que se elegían de forma democrática en el curso. Dentro de la carga horaria semanal estaba establecida una hora de consejo de curso, que se utilizaba para organizar acciones como juntar plata, realizar actividades de esparcimiento, fiestas, paseos, etc.

Un típico consejo de curso consistía en: “profesor llevándola... profesor jefe llevando la tabla, él la ponía, él ponía los temas que se llevaban a cabo, hacía una... tocaba temas contingentes del proceso educativo, evaluaciones, ramos conflictivos, cosas que tuvieran problemas... había una parte de orientación y había una parte, que nos cedíamos a nosotros la palabra, para actividades varias, siempre organizábamos carretes, ese tipo de cosas.” (Alumno HA)

Los niveles de participación de los alumnos eran bastante restringidos, y aquellos espacios que existían eran intervenidos por los adultos. Tal como se puede apreciar, en el consejo de curso los alumnos tenían escasa autonomía para imponer sus debates o intereses, y era el profesor quien señalaba los puntos importantes que debían debatirse.

Si observamos por otra parte, la visión que tienen los ex alumnos de sus profesores, se puede apreciar una visión bastante positiva. Describen a los profesores del Instituto Nacional, con un nivel académico excepcional lo que les permitió tener un nivel de conocimientos superior al de otros colegios. El profesor ideal del instituto era aquel que destinaba el mayor tiempo de la clase a ‘pasar materia’, tal como lo describe un ex alumno: “era el profesor que pasaba toda la materia, que exigía más, el que llegaba a la hora a clases y salía hasta el último minuto pasando materia. Esa era como la dinámica instructiva del Instituto Nacional; instruía y daba conocimientos, daba

muchos conocimientos y pasaba toda la materia y... no era formativa, esa era la gran diferencia entre algunos colegio y el Instituto.” (Alumno HA) La idea de ‘buena enseñanza’ que compartían tanto alumnos como profesores, era la de transmitir conocimientos, en donde el alumno era el sujeto pasivo y el profesor basaba su autoridad en la entrega de contenidos y saberes ‘objetivos’.

En general este tipo de profesores generaba relaciones bastante distantes con los alumnos. Cuando se les preguntó a los ex alumnos sobre cómo era la relación con los profesores las respuestas fueron: “ese colegio es una máquina de clases, entonces tenían que estar corriendo para todos lados, tiempo no había, muy poco” (Alumno HA) o también “pasaban su materia, llegaban, salían y cuando trataban de intimar un poco más, era casi criticado te diría yo, era como tildado de flojo, porque no pasaba materia” (Alumno CG). El centrar la labor del profesor en la excelencia académica, según la apreciación de los ex alumnos, daba pocas instancias para poder generar una relación de mayor cercanía entre el profesor y sus alumnos.

La distancia y jerarquía en la relación entre profesor y alumno era además reforzada por una forma de hacer clases donde no había mayor preocupación de si el alumno aprendía o no. De acuerdo a los entrevistados, las clases en su mayoría eran bastante expositivas, donde el profesor ‘pasaba la materia’ y los alumnos debían escribir. En ese contexto “con suerte la mitad aprendía y la otra mitad anotaba y no aprendía. ¿Por qué? No por culpa... bueno, por culpa del profe en parte porque hacía una clase estilo universidad” (Alumno CG).

Según Lechner, el aprendizaje repetitivo como el que se puede apreciar en las entrevistas, refuerza la autoridad del profesor, ya que “lo que probablemente aprende el niño, el mensaje que recibe y graba es que el profesor es el que manda y es dueño de la verdad. Él sabe cuándo algo está bien o cuando está mal sin tener que argumentar las razones” (Lechner, 1982: p.10). En ese sentido, el aprendizaje repetitivo refuerza un tipo de profesor autoritario, donde no existe posibilidad de discusión con el ‘saber’ que el profesor entrega.

Al analizar las entrevistas de este periodo se puede señalar que las razones de la obediencia están siempre relacionados con dos conceptos: el respeto y el miedo. En primer lugar los entrevistados rescatan que en la época en que ellos estudiaron existía respeto por el profesor en general. Ese respeto iba más allá del profesor que estaba enseñando y además estaba respaldado socialmente. Por ejemplo “en esa época los profesores tenían respaldo de los colegios, en el sentido que podían ser seres estrictos. Ahora un profesor

estricto, va el apoderado y reclama ¿no cierto? Si le dice que se va por culpa de ella ¿ya? Entonces eso antes no sucedía, antes los padres iban para que al hijo no lo trataran... no lo discriminaran o no... que no hubieran profesores barristas o si tenía mala conducta, a justificarlo. Pero no iban como en contra del profesor o en contra del colegio. Era algo completamente diferente a lo que se da ahora.” (Alumno CG).

Aquellos profesores que eran más obedecidos eran precisamente los que causaban miedo. El miedo iba ligado estrictamente al ámbito académico: miedo a obtener malas calificaciones, miedo a repetir de curso y finalmente miedo a ser expulsado del colegio. Por ejemplo: “tenía un profesor de historia creo, donde no se podía hacer nada en clases, una risa, conversación, un bostezo... te llamaba y te hacía una pregunta, si no sabías te ponía un uno en su cuaderno... si después mejorabas te iba borrando los unos”. (Alumno CG)

La Municipalización y la movilización estudiantil (1982-1986)

Las normas explícitas, modelos de comportamiento y rutinas escolares no tienen un cambio sustantivo durante esta etapa. En los relatos de los ex institutos queda en evidencia la existencia de una disciplina bastante estricta, en donde el alumno debía mantener un cierto comportamiento considerado adecuado por las autoridades del colegio. Al igual que en el periodo anterior, el aceptar estas reglas estaba relacionado con el ‘miedo a ser expulsado del colegio’ y de perder la oportunidad de educarse en el ‘mejor colegio de Chile’.

En la sala de clases debía haber respeto al profesor y en la mayor parte del tiempo silencio. Conversar, reírse o pararse en la sala, ya era motivo de sanción. El silencio, además de ser necesario para el aprendizaje de los alumnos, es un ejercicio de autoridad. Para Lechner, el silencio “exige respeto por la mera presencia del profesor. Recuerda que la palabra es un atributo de la autoridad y que sólo ella distribuye su uso” (Lechner, 1982: p.15). El alumno no tiene derecho hablar mientras el profesor no se lo permita.

Al igual que en el periodo anterior, el control de la presentación personal era bastante riguroso. En los entrevistados de este periodo es incluso mucho más explícito el cuidado que se pedía en términos de presentación personal, señalando que los alumnos debían estar ordenados, con corbata, camisa, pantalón con la raya planchada, zapatos lustrados, calcetines oscuros, limpieza.

Inclusive, en algunas ocasiones los alumnos se paraban fuera de la sala y se les revisaba las manos, el pelo, la limpieza, y el correcto uso del uniforme. Quien no cumplía con estas reglas, no podía ingresar a clases.

Algo que es bastante interesante durante este periodo, es que la reaparición de la 'política' en ocasiones tuvo efectos en la disciplina escolar. A partir del año 83 se producen las primeras protestas contra la dictadura, por lo que algunos alumnos comienzan a tener militancia política de oposición al régimen. En muchos casos ese descontento se tradujo en 'rebeldía' al interior del colegio. Tal como aparece en el relato de un ex dirigente del Partido Institutano de Oposición (PIO): "me achacaban problemas conductuales, estuve suspendido y todo, pero por pegar un papelógrafo que decía 'mañana marcha en tal lugar y todo' no era que yo le había faltado el respeto a un profesor, o que yo le había pegado a un compañero, que me haya robado algo o ese tipo de cosas no. Que fuera irrespetuoso con los profesores, no, jamás. Pero si, digamos, estaba en contra del sistema político del colegio, eso es... se puede, o sea, en ese tiempo era mala conducta, hoy en día no." (Alumno AZ)

Si bien la participación política en la mayoría de los casos funcionó de manera clandestina, el relato muestra que el tipo de comportamiento que el alumno debía tener en el colegio estaba marcado por lo político, y aquel que se salía de ciertos límites era expulsado. La diferencia con el periodo anterior es que antes de la reaparición de la política, la rebeldía y oposición no era algo evidente. A mediados de los '80, si bien existe mucho temor, y la rebeldía más explícita no se daba en la totalidad de los alumnos, ésta existió.

En esta etapa hay bastantes cambios en torno a la participación estudiantil tanto en los espacios institucionales como en las organizaciones autónomas de los alumnos. El decreto 736 del año 1985 del Ministerio de educación, fija el reglamento de Centros de Alumnos. A partir de este momento se establecen las funciones y forma en la que se constituirán los Centros de Alumnos, que en el caso del Instituto Nacional funcionará hasta el año 1988, cuando se elige por primera vez un centro de alumnos democrático. El reglamento señalaba que la directiva del centro de alumnos debía conformarse por un presidente, un vicepresidente secretario ejecutivo, un secretario de finanzas y un secretario de actas. De acuerdo al reglamento la directiva, debía ser elegida "anualmente por el consejo de delegados de curso, de entre sus miembros" los que debían tener como requisitos, "b) Haber sido promovido con un promedio de notas que lo ubique en el tercio superior de su curso, haber obtenido un informe educacional favorable c) no haber sido destituido de algún cargo del centro de alumnos

por infracción a sus reglamentos, d) no tener matrícula condicional”. Además establecía claramente que “no podrá intervenir en actividades políticas ni en materias técnico- pedagógicas o en la administración y organización escolar del establecimiento.” (MINEDUC, 1985) De esta manera, institucionalmente se restringía la votación sólo aquellos que eran delegados de curso (presidente de curso), y se limitaba la participación a aquellos que cumplían con un determinado perfil (buenas notas y comportamiento adecuado).

De acuerdo a los ex alumnos entrevistados, el Centro de Alumnos cumplía un rol instrumental, ya que se dedicaba a organizar algunas actividades de esparcimiento, con especial énfasis en el aniversario del colegio. Claramente, el Centro de Alumnos no tenía o no mostraba una opción política, ya que estaba estrictamente prohibido, en esto también jugaba un rol fundamental el miedo que existía a expresar opinión política. El siguiente relato es muy clarificador en ese sentido: “La tendencia era obviamente más bien opositora del grueso, no estaban conforme con el tema, pero nunca lo presentaron (...) Por eso te decía yo que el Centro de Alumnos era bastante light para actividades bonitas, estaban parados. Pongamos a nosotros nos llevaban como colegio, cuando existía este tema que me acuerdo, de las armas cuando entraron en Carrizal Bajo, a nosotros nos llevaban como colegio a la Escuela Militar a ver las armas... todo lo que encontraron. (...) Entonces por eso que nadie opinaba, es decir, si tenías un paseo a la Escuela Militar a ver a... tú te subías al bus, ibas y mirabas y te subías al bus y de vuelta, nada más.” (Alumno CM)

La otra instancia institucional de participación era el consejo de curso, que era dirigido por una directiva que debía elegirse en todos los cursos. Esta estaba integrada por el presidente, el vicepresidente, el secretario y el tesorero, cargos que eran elegidos por votación democrática. Sin embargo, se exigían ciertos requisitos como: “buen rendimiento (mínimo 5,5 promedio de notas), presentación personal excelente, condiciones de líder positivo, respetuoso del reglamento interno del colegio, dispuesto a integrarse y participar en todas las actividades académicas y paracadémicas programadas por el Instituto.” (Instituto Nacional, 1984) Por lo tanto, la directiva de curso también se ajustaba a un cierto tipo de alumno determinado por el colegio. El consejo de curso era utilizado para organizar distintas actividades como fiestas, paseos, partidos de fútbol, cumpleaños, etc, y resolver problemas puntuales que tenía el curso con algunas asignaturas y/o profesores.

Los canales institucionales de organización estudiantil daban poco espacio de libertad a los alumnos para discutir sobre temas de mayor

relevancia, o poner en el debate temas de su interés. En ese contexto y sumado al surgimiento del movimiento secundario como actor relevante en la lucha contra la dictadura, surgieron organizaciones autónomas del estudiantado que tuvieron además gran relevancia nacional. A partir del año '81, se crearon los CODE (Comité democráticos), los que funcionaron como una suerte de orgánica paralela a los centros de alumnos. En estas organizaciones participaban militantes e independientes de los distintos grupos y partidos de izquierda. En el Instituto Nacional, el CODE tenía un nombre propio, el Partido Institutano de Oposición.

Según los entrevistados si bien no había discusión política permitida, la politización dentro del colegio se apreciaba de diferentes formas. Según el relato de un ex alumno no comprometido políticamente, los estudiantes sabían “que ellos pertenecían... que ellos eran participantes activos de lo que es protesta y todo el tema, pero obviamente nadie... nadie opinaba (...) Pero sí se daba mucho en el colegio que estaba la... los rayados, de repente había unos rayados del PIO, del FIN, pero tu sabías que estaban los dos... estaban esas dos tendencias, estaban dentro del colegio.” (Alumno CM)

El tipo de protesta que se realizaba en el colegio era totalmente clandestina y consistía en acciones que se realizaban durante los recreos como “sabotear los baños, pegar papelografos, tirar bombas de humo y dirigirse como dirigente como un encapuchado ¿no cierto? ¡Compañeros tenemos que hacer esto, tenemos que juntarnos con los demás, porque esto es el colmo, la municipalización, el sistema político, los muertos, esto, esto otro, aquí, allá!’ recreo y después volvíamos a clases; al otro recreo lo mismo.” (Alumno AZ) El año '86, el movimiento se masifica con el anuncio de la municipalización del Instituto Nacional, donde aparecieron acciones más masivas como asambleas y marchas internas e incluso la paralización de las clases.

Sin embargo, la organización estudiantil tenía una participación mucho más activa en la calle, que si bien no era masiva, tenía una orgánica bastante fuerte y buscaba como máxima reivindicación derrocar a la dictadura por la vía de movilización de masas. Según Álvarez, el movimiento estudiantil de los '80 combinó lógicas de acción política amplias, con formas radicales y violentas de la lucha callejera entre las que destacaron “la capucha, la molotov, las bombas de ruido, los mercurios (quema de microbuses de locomoción colectiva), las instrucciones militares, etc”. (Álvarez, 2005: p.6) No es posible saber cuál fue la magnitud de la presencia de alumnos del Instituto Nacional

en la lucha callejera, solo es posible reconocer que hubo alumnos con una presencia activa.

La inexistencia de canales democráticos de participación, sumada a la politización estudiantil (que tenía como reivindicación la democratización) generaron organizaciones autónomas de parte del estudiantado, que fueron bastante activas en la lucha contra la dictadura. Sin embargo, por el contexto represivo y autoritario de la época, en lo que se refiere a cuestiones internas del IN, no hubo de parte de estas organizaciones posibilidad de interferir en las decisiones internas del colegio. Por otra parte, tanto el Centro de Alumnos como los consejos de curso continuaron funcionando bajo una lógica bastante poco autónoma e influida por el accionar de los adultos.

La forma en como es concebida la autoridad durante este periodo presenta bastantes continuidades con respecto a la etapa anterior. El profesor en la mayoría de los casos era una figura distante para los alumnos debido a la forma tradicional en que era ejercida su autoridad. De acuerdo a los recuerdos de los ex alumnos, la distancia entre el profesor y el alumno era ‘sentida’ durante los primeros años, ya que había un contraste entre ‘su escuela básica’, en la que tenían una mayor nivel de cercanía con sus profesores y el IN. En algunos casos esa experiencia es recordada de manera negativa, ya que “entrar a un colegio tan grande donde dejaste de ser... en ese momento tu dejaste de ser persona, pasaste a ser más un número dentro del grupo; es decir, hablamos que en 7° éramos en la tarde cerca de 4.000 alumnos, entonces obviamente ya no existía apego, no existía nada... nadie te conocía”. (Alumno CM)

El profesor jefe, en la mayoría de los casos tenía una relación más cercana con sus alumnos, pues debía preocuparse del rendimiento y conducta de cada uno y también de conocer a sus padres. En los relatos de la década del ‘80 aparece la figura del padre asociado al profesor jefe, es decir una autoridad que cuida y sanciona a la vez, como se puede observar en el siguiente extracto: “fue un profesor bastante estricto, era un profesor bastante enérgico, pero bastante cercano a la vez y él tenía el rol... era como un papá dentro del curso, así nos retaba bastante, pero también nos apoyaba mucho.” (Alumno CM)

La metodología utilizada en clases era bastante tradicional. En la mayoría de los casos, las clases eran expositivas, sin material de apoyo, donde el aprendizaje dependía exclusivamente del alumno. En este sentido se mantiene

el aprendizaje de tipo repetitivo que, como se mencionó, al no dejar espacios a las ideas y opiniones del alumno refuerza el estilo autoritario del profesor.

La autoridad era obedecida por el sólo hecho de ser autoridad, es decir, el profesor no tenía que tener ninguna condición personal para ser obedecido, sino que se le obedecía en cuanto tal. Esto se puede observar en el siguiente relato: “obedecías a todos por igual, si no te podías negar a nada, no te negabai a nada, no te podiai negar a nada” (Alumno AZ). El temor durante este periodo continúa siendo una de las razones más fuertes de la obediencia. Los profesores más obedecidos eran los considerados ‘más estrictos’, es decir aquellos que no te dejaban hablar, reír, que no dejaban ningún espacio al desorden. El miedo tenía su explicación en la posibilidad de ser expulsado del colegio, ya que el que no se adecuaba al comportamiento impuesto por el profesor podía ser expulsado y perder la oportunidad de educarse en el IN.

En algunos casos, el comportamiento iba más allá de mantener una conducta adecuada en la sala de clases y de cierta manera estaba atravesado por el tema político. Esto se puede apreciar en una experiencia relatada por un ex dirigente del PIO:

“AZ: en uno de esos recreos me pilló un profesor fascista, muy facho, el Belfor Aguayo y... un día me vio pegando un papelógrafo y me llevaron donde el rector, y el rector me putió “¡te puedo echar en dos minutos, usted que se cree!”

P: ¿y no pasó nada?

AZ: condicional po, no po, ¿Cómo que no pasaba nada? ‘Desde este momento usted está condicional y cualquier cosa que pase usted se va de inmediato’. (Alumno AZ)

En el caso relatado, la autoridad del profesor va más allá de exigir una conducta de parte del alumno en la sala de clases, propiciando un perfil de alumno y de persona que se ajuste a los principios del colegio, lo que incluía claramente prohibir su expresión política. Ciertamente el contexto represivo de la época tuvo influencia en las relaciones de autoridad, donde está en ocasiones se tenía de autoritarismo.

Las representaciones que se pueden apreciar en los relatos de los alumnos muestran cierta continuidad con respecto a la etapa anterior. El profesor es respetado en cuanto tal, no existe posibilidad alguna de desacato frente a su autoridad como docente. Esto se refuerza por el uso del silencio, el manejo de

los tiempos, los rituales al iniciar la clase, y la forma en que el profesor entrega y trasmite el conocimiento. Se trata por tanto de una autoridad tradicional, autoritaria que se desarrolla en una relación con el alumno marcada por la jerarquía.

El retorno a la democracia (1990-1994)

Según los entrevistados de los años '90, la disciplina tenía un funcionamiento similar a lo descrito en las etapas anteriores, pero se pueden ver algunos cambios que se producen de manera paulatina.

Las rutinas diarias de clases, muestran continuidad con respecto a los '70 y '80. Los alumnos debían esperar al profesor ordenados dentro de la sala de clases, cuando este entraba debían pararse para saludar y posteriormente se pasaba la lista. Sin embargo, según un ex alumno egresado el '96, las rutinas variaban de un profesor a otro, "nos poníamos de pie, que se yo, unos profesores más rígidos que otros pero, qué se yo, algunos hasta que no estuviéramos todos de pie, derecho y parados, no te saludaban po. Otros entraban saludando 'síntense no más chiquillos'" (Alumno AB). En este caso, puede apreciarse ciertos cambios con respecto al periodo anterior. Eso puede deberse a la presencia de profesores con estrategias de ejercicio de autoridad distintas a la tradicional del IN. Para estos profesores ya no era necesaria tanta formalidad al comenzar la clase. Al mismo tiempo, se mantiene el profesor 'a la antigua' que continúa dándole importancia a los ritos, que marcan su presencia y diferencia con los alumnos.

Desde la perspectiva de los ex alumnos, las sanciones tenían bastante peso, inclusive la anotación, ya que "te ponían una anotación y las anotaciones eran importantes en realidad, las consideraban a final de año, podían llamar a tus papás (...) no querías irte para fuera, porque si te pillaba un inspector, tenías que explicarle, en realidad, nadie podía estar fuera de sus sala en horario de clases, entonces te cachaban al tiro, tenías que esconderte, pero ellos siempre andaban dándose vueltas." (Alumno PV)

La presentación personal era uno de los aspectos disciplinarios más importantes del IN, sin embargo, en la década de los '90 se presentan matices importantes de mencionar. La presentación personal incluía la chaqueta, camisa adentro, insignia siempre puesta zapatos negros y lustrados y el pelo

corto. Si el alumno no cumplía con esos requisitos, “siempre habían inspectores en la puerta, en la puerta de entrada, no es que había una revisión así que todos hicieran filas, todo el mundo entraba no más, si pasaba alguien demasiado chascón o con demasiados colores o con demasiadas cosas no lo mandaban de vuelta a la casa, jamás mandaron de vuelta a la casa a alguien por su presentación personal, lo hacían si ir a inspectoría y su anotación.” (Alumno AB) El relato muestra que sin haber un relajamiento en el reglamento (se continúa pidiendo la misma presentación personal), hay menos rigidez en el cumplimiento de la norma. En los relatos analizados de los ‘70 y ‘80 el alumno que no cumplía con su presentación personal, sencillamente no podía ingresar al colegio, en cambio a partir de los ‘90 era llevado a inspectoría, se anotaba en la ficha del alumno y luego podían ingresar a clases.

Durante esta época existía mayor reparo a cumplir con algunas normas de presentación personal. El pelo era uno de los requerimientos que mayor reticencia generaba en los alumnos los que buscaban distintas formas para poder usarlo largo, por ejemplo,

“PR: habían algunos que se peinaban con gel y se doblaban el pelo, se colocaban unos pinches, tenían toda una técnica (risas) era impresionante, habían quienes iban con gorro todo el año, podían haber 30 grados de calor y los gallos andaban con gorro.

P: ¿no le hacían sacarse el gorro?

PR: a algunos sí, pero esto habitualmente andaban escondidos de los inspectores y después claro uno salía a la calle y ellos tenían el pelo súper largo, el tema del pelo era como lo que yo más recuerdo” (Alumno PR)

La década del ‘90 en el Instituto Nacional, es una época de cambios paulatinos que son un reflejo del contexto que se vive: la transición a la democracia. Los 3 entrevistados pertenecientes a esta década, estudiaron durante años distintos (uno egresó el año 91, otro el 94 y el último el 96), produciéndose en sus relatos pequeños matices que evidencian la existencia de un proceso de transición también dentro del IN.

Esos cambios son bastante evidentes en torno a la participación estudiantil, pues el retorno a la democracia significó el desarrollo de una política al interior de los establecimientos donde se buscó darle mayor cabida y autonomía a los estudiantes lo que condujo a elecciones mucho más transparentes y masivas de lo que habían sido en la década anterior. Además la organización estudiantil

fue estimulada desde los mismos gobiernos, quienes buscaron que los valores democráticos fueran parte importante de las escuelas.

En primer lugar, el año 1991, el decreto 736 sobre Centros de Alumnos es reemplazado por el decreto 524, donde queda de manifiesto el cambio de contexto político del país, indicando la importancia de generar centros de alumnos, ya que “la unidad educativa y sus componentes constituyen el campo propicio para que el estudiante aprenda a vivir en y para la vida democrática” (Mineduc, 1991). En este sentido, los Centros de Alumnos eran concebidos como un espacio de reflexión y práctica para lo que sería su posterior desenvolvimiento cívico.

En cuanto a la organización propiamente tal de los Centros de Alumnos, aparecen dos instancias organizativas nuevas: la asamblea general y la junta electoral. La asamblea general, corresponde a la instancia de participación de todos los alumnos del establecimiento, mientras que la junta electoral, es un organismo creado con la función de “supervigilar y calificar todos los procesos eleccionarios que se lleven a cabo en los organismos del centro” (MINEDUC, 1991). Ambos organismos hacen de los Centros de Alumnos una instancia de participación más democrática.

Otro cambio importante tiene relación con el sistema de elección de la directiva de centro de alumnos, la que “será elegida anualmente en votación universal, unipersonal, secreta e informada” además de establecer como requisitos solo “tener seis meses de permanencia en el establecimiento” y “no haber sido destituido de algún cargo del centro de alumnos por infracción a sus reglamentos” (MINEDUC, 1991). A partir de los ‘90 se refuerza la elección democrática de las directivas de centros de alumnos, eliminando la elección a través de los delegados de cursos y eliminando ciertos requisitos para participar del centro de alumnos. (Como por ejemplo, la conducta del alumno).

En el relato de los ex alumnos, son evidentes algunos cambios ocurridos en la década del ‘90. Según el ex alumno egresado el año ‘91 al recordar sobre la elección de los Centros de Alumnos señala: “puede ser que tuve una vez, una sola vez con un papelito a llenar y hacer algo similar a lo que se hace en el plebiscito.” (Alumno PV) Es decir, durante el paso de este alumno por el colegio, eran recientes los cambios en cuanto a la democratización de la participación estudiantil, además de la poca importancia que tenían eventos como este en su vida escolar. En cambio, al preguntar a un ex alumno egresado el ‘96, este recuerda que las elecciones se realizaban “por votación, por lista.

[Y se hacía] toda la faramalla, toda la... letreros grandes colgando del patio. Una campaña además muy política, yo después entendí en 3° y 4° medio que efectivamente era muy política la campaña. Que las listas tenían su asociación política, habitualmente había una cosa casi partidista de parte de las listas.” (Alumno AB).

La ‘repolitización’ que se aprecia en los relatos, se distingue de la de los ochenta por su carácter institucionalizado. Los partidos políticos tienen cabida en el Instituto y pugnan por la influencia dentro de este. Por el mismo carácter institucionalizado de la política, esta se vuelve más masiva. El ejemplo más notorio de esto fueron las elecciones del Centro de Alumnos del Instituto Nacional donde destacaban la trascendencia de las campañas, la publicidad de estas, los debates, con un alto contenido político. Esto claramente se opone a la politización clandestina que se vivió durante los ochenta.

El consejo de curso, continúa siendo durante estos años la instancia de participación más activa de los institutanos con funciones bastante similares a los años anteriores: organizar fiestas, paseos de fin de año, preparar la semana del colegio, etc. Sin embargo llama la atención la importancia que se le daba a esta instancia y la autonomía que van adquiriendo con el tiempo los alumnos con respecto a los profesores. Según un ex alumno egresado el ‘94, el consejo de curso “lo hacía el [presidente] pero siempre iba conduciendo un poquito la profesora, la profesora tocaba los temas, planteaba temas que paulatinamente se tenían que ir tratando, pero en general estaba abierta la posibilidad que nosotros teníamos alguna duda y el presidente de curso la planteaba, (...) se tomaba bastante, bastante en serio la hora que teníamos semanalmente de consejo de curso” (Alumno PR). Mientras que el ex alumno egresado el ‘96 sostiene que “el profesor no metía la cuchara casi nunca... en el fondo siempre estuvo la idea de que la directiva se hiciera cargo de la organización, de la planificación y de la ejecución del consejo de curso” (Alumno AB). Se puede apreciar en estos relatos que las directivas de cursos fueron adquiriendo mayor autonomía y teniendo durante esa hora de clases, control absoluto sobre lo que se hacía. Esto es demostrativo del aumento de las instancias de participación propiamente estudiantiles, y la autonomía que van adquiriendo los alumnos con respecto a la autoridad del profesor.

A simple vista las concepciones sobre la autoridad que poseen los ex alumnos sobre los profesores no cambiaron mucho con respecto a las etapas anteriores. En primer lugar hay una visión bastante similar cuando se les pregunta sobre cómo eran los profesores del IN, ya que estos rescatan su

calidad profesional, su conocimiento, además de la exigencia que tenían con los alumnos. Por otra parte, los entrevistados sostienen que en su mayoría los profesores eran bastante respetados y que los alumnos cooperaban con ese clima de respeto.

A pesar de apreciarse una cierta continuidad, es evidente que existe un mayor grado de cercanía entre el profesor y el alumno que se da en algunos casos. El apelativo ‘señor’ para dirigirse al profesor, comienza a desaparecer (sólo el ex alumno egresado el 91 señala que se llamaba al profesor de esa manera) y es reemplazado por profe o profesor. Al alumno en cambio se le continúa llamando por el apellido, y muy rara vez, cuando estos eran más cercanos, por el nombre. Esto da cuenta de una relación bastante impersonal, pero menos formal y marcadamente jerárquica que en las etapas anteriores.

Pese a que los ex institutanos señalan que con la mayoría de los profesores hay una relación distante (sobre todo al comienzo cuando ingresan a séptimo básico), aparece la figura del profesor “amigo”, aunque este siempre cumplía con un rol severo en lo estrictamente académico. Tal como lo expresa un ex alumno: “un gallo que, bueno, a medida que uno avanzaba en edad, se hacían más cercanos a ti en lo personal, el gallo que se preocupaba de ti, se preocupaba de tu familia, conocía a tu familia, que era así... que le gustaba echar la talla contigo, que ya hablaba a garabato limpio contigo a veces... un compadre más. En lo académico siempre severo y esa era la gracia, en el fondo que “puta compadre, te tengo que poner un rojo”, “yo te quiero mucho pero esto te lo merecí” “sí, no se preocupe profe” ¿cachay? Ese tipo de relación súper directa, súper frontal pero en lo académico si correspondía, correspondía no más” (Alumno AB). Surge la figura del profesor que tiene una preocupación mayor por el alumno como sujeto, más allá de sus notas, que se preocupa por su condición emocional, por conocerlo, pero sin dejar de ser una figura de autoridad en el momento de hacer clases, enseñar y evaluar. Este tipo de profesor no aparece de manera tan evidente en las épocas anteriores, por lo que suponemos que si existió deben haber sido casos muy excepcionales.

En términos pedagógicos, permanece la idea de que es el alumno el que debe aprender de manera autónoma, con menor compañía del profesor de lo que ocurría en la escuela básica. Sin embargo, junto a la clase expositiva aparecen instancias de mayor participación de los alumnos en su propio aprendizaje como: debate durante la hora de clases, discusión sobre temas de actualidad, grupos de trabajo, investigación y exposiciones. Con la inserción de nuevas estrategias de enseñanza, se pone de manifiesto que existe una forma

de concebir la pedagogía centrada en el aprendizaje del alumno, más que en lo que enseña el profesor. Es por tanto un aprendizaje más activo y centrado en lo que tiene que “hacer” por sí mismo el alumno. Este tipo de pedagogía genera relaciones de mayor cercanía y diálogo, puesto que es a partir del ‘mundo del alumno’ que el profesor puede enseñar los contenidos. Este cambio es evidente en las entrevistas de los noventa.

Otro de los cambios significativos que existen en la relación entre profesor y alumno durante esta época tiene que ver con las razones de la obediencia. Al preguntar a los ex alumnos porque obedecían al profesor, reaparece la figura del profesor estricto al que se le obedece por miedo. Sin embargo, esos profesores sumamente estrictos a los cuáles se les temía comienzan a ser una excepción, ya que generalmente son los profesores más antiguos del colegio, que van siendo reemplazados por otro tipo de profesores. De acuerdo a los ex alumnos el otro tipo de profesor que más se obedecía era al profesor considerado “capo” en su asignatura, el que te enseñaba.

Al mismo tiempo aquel que era considerado un mal profesor académicamente ‘fracasaba’. Por ejemplo “Yo me acuerdo de haber llegado una profesora así súper amorosa y ella media hipienta, que se yo, y que más encima no era tan seca como otros profesores que habíamos tenido y no la pescábamos no más po” (Alumno AB). Como se puede ver en este relato, el alumno del IN ‘juzga’ al profesor en cuanto a su conocimiento y capacidad de enseñar. Es decir, ya no existe una obediencia ciega a cualquier figura de autoridad, puesto que aquel que no tiene el conocimiento suficiente no es reconocido por los alumnos. A través del relato se puede ver que la manera en la que se desacata a esta autoridad es ‘no pescar’, no implica una posición del alumno de enfrentamiento al profesor o una postura de conflicto frente a este. Cosa que si puede apreciarse en el periodo posterior. El desacato al profesor como figura que enseña, es algo que evidencia un cambio bastante notorio con las épocas anteriores.

Los años de crisis (2006-2010)

Como se puede apreciar a través de los distintos periodos, las normas de disciplina escolar siempre fueron las mismas, e incluso se repiten en este último periodo. Al interior de la sala de clases, el profesor pedía un comportamiento adecuado que incluía, el saludo que debe ser de pie, seguido de la lista, y

además que los alumnos pidieran permiso para realizar ciertas acciones como opinar en clases, pararse, salir de la sala, etc. Al igual que en los periodos anteriores, si el alumno transgredía una norma que podían ir desde conversar a situaciones de gravedad como fumar, pelear, etc. se le aplica una sanción que luego es registrada en su ficha de vida o ficha conductual. En síntesis el sistema disciplinario era básicamente el mismo.

Lo interesante aquí, es que pese a que la forma en la que se establece la disciplina es igual, a través de los relatos se pueden apreciar concepciones sobre este sistema diferentes, y que dan cuenta que las mutaciones de la autoridad ocurren también en el plano de la dimensión formal de la autoridad.

En primer lugar cabe señalar que hay una visión generalizada de que el alumno del IN respeta las normas. Esto como se ha dicho está estrictamente relacionado con esa suerte de pacto que existe para que no ocurra la expulsión del colegio. Sin embargo, la importancia que tienen para estos las sanciones no son las mismas de los periodos anteriores. Por ejemplo al preguntar sobre la importancia de las anotaciones señalan: “no pesaba mucho, pero por ejemplo en la hora de orientación la profesora pescaba así la hoja y se ponía a revisar si es que un profesor había escrito algo, y ahí te daban como el sermón, pero no importaba mucho” (Alumno JA) En este ejemplo, evidentemente la profesora le da gran relevancia a las faltas que cometen los alumnos, y los alumnos no le dan mayor importancia. La anotación a partir de este periodo ha perdido la ‘sensación de miedo’ a la que estaba asociada en periodos anteriores.

En la sala de clases, al momento del saludo existían diferentes tipos de profesores: “había profesores o ‘profesor que en paz descansa’ que decía yo no voy a empezar la clase y nos tenía a todos parados. Ya párense, y hasta que se queden en completo silencio, nadie se va a sentar y se sentaba él y se ponía a leer el diario. ‘Todavía no se callan’ una vez estuvimos parados como 45 minutos y hasta que ya después nos sentábamos. Habían profesores que les daba lo mismo y llegaban estaban todos leseando y seguían leseando” (Alumno ES).

En el Instituto Nacional conviven profesores de distintas generaciones, que tienen maneras de concebir su autoridad de forma diferente, y esto es percibido por los alumnos. El profesor ‘a la antigua’, por así decirlo le da una gran importancia al rito de inicio de clase de modo de inculcar en sus alumnos rutinas. Pero al mismo tiempo está el profesor al que no le importa darle mayor realce a estos ritos diferenciadores. En el último periodo conviven distintos tipos de ejercer la autoridad. Si bien las reglas conductuales son las mismas, hay

una especie de relajamiento de estas que no solamente va de parte del alumno, sino que también del profesor. Hay profesores que no le importan ciertas rutinas que eran esenciales para los profesores de años anteriores.

El cambio más evidente que ocurre en esta época se da a nivel de la participación estudiantil, donde los alumnos llegan a niveles de autonomía y presencia pública insospechada en épocas anteriores.

En términos institucionales, el año 2006 se realizan pequeñas modificaciones al reglamento de Centros de Alumnos del año '90, que tienden a reforzar el carácter democrático y la autonomía del estudiantado. Se agrega que "en ningún establecimiento se podrá negar la constitución y funcionamiento de los centros de alumnos" (Mineduc, 2006), es decir se le da un refuerzo desde el estado a la existencia de los Centros de Alumnos. Y por último, establece que los dos asesores del centro de alumnos, que antes eran designados por la dirección, pasan a ser designados por la directiva del centro de alumnos. Estas medidas claramente refuerzan el carácter independiente de la organización de los alumnos, reforzando su posición dentro del establecimiento. En el Instituto Nacional, el cambio más significativo con respecto a la etapa anterior, es la eliminación del requisito de notas para ocupar cargos en la directiva del Centro de Alumnos.

El refuerzo de la posición que ocupan las organizaciones estudiantiles dentro de los colegios se intensifica con los acontecimientos que ocurren durante este periodo. La 'revolución pingüina' les dio a los estudiantes un empoderamiento nunca visto en las últimas décadas. Los ex institutanos señalan que la directiva del centro de alumnos, toma un rol político y social liderando las movilizaciones estudiantiles. En ese sentido "el centro de alumno es la instancia es que para mí que mediaba los conflictos externos más que nada y los internos, digamo uno de los que vi, a lo largo de mi estancia, tuvimos nuestros problemas internos y externos, cosas de los cambios de rectores y el conflicto estudiantil 2006 y al final un rato el 2008. Para mí el centro de estudiantes era ver si esas personas que al final daban la voz de decir marchamos, sí mandamos la carta para que echen a este tipo, más que nada eso, porque yo creo que esa era su labor" (Alumno ES)

Con la radicalización del movimiento estudiantil, específicamente en las tomas, aparece una organización diferente a lo establecido institucionalmente, donde surgen líderes independientes de la directiva del Centro de Alumnos. Si bien estos últimos continúan siendo la cara visible de la organización –sobre

todo hacia fuera– surgen liderazgos propios de las organizaciones. Ya en la toma, “se armaba como el jefe de cada eh... de cada división, de cada comisión y ese ya era como reconocido, entonces era como había uno de seguridad, había uno de tanto, de... y eso era como el que... el más reconocido. (...) Aparte del centro de estudiantes que de repente estaba metido dentro de estas comisiones, se legitimaba por ser del centro de estudiante, estaban los otros que por un tema de participación no más, de estar metido en el tema.” (Alumno LS)

A nivel de consejo de curso, si bien este mantiene su rol principal como: organizar paseos, fiestas, semana del colegio y resolver temas puntuales del curso (notas, correr alguna prueba, fotocopias), también es permeado por los movimientos estudiantiles. Durante el consejo de curso, “se discutían las cosas más o menos, que estaba pasando, porque se estaba alegrando, que pasaba con la no sé, con la jornada escolar completa en ese tiempo y todas las demandas que surgieron, entonces uno se informaba un poco por lo menos, siempre habían algunos que no querían participar pero la mayoría si estaba adentro y participaba u opinaba y se llegaba a un consenso como curso.” (Alumno LS)

Las movilizaciones también le dieron más autonomía a los cursos en relación al profesor jefe, ya que las decisiones y temas a discutir eran estrictamente de los alumnos. Tal como recuerda un ex alumno: “en cuarto a la profe igual le gustaba como meter la cuchara en los temas de nosotros, pero no era como que ella tuviera incidencia, como vamos a hablar de esto, no. Ella nos dejaba a nosotros discutir nuestros puntos, nuestra tabla” (Alumno JA).

Al preguntar a los ex alumnos sobre sus profesores, reaparece la idea de que en el Instituto Nacional, ‘el profesor es respetado’. Sin embargo, durante este periodo aparece de manera mucho más evidente ‘la crítica’. Los ex alumnos de este periodo tienen una postura mucho más crítica sobre el colegio, lo que se puede explicar por varias razones. En primer lugar, por la cercanía temporal con los años en que estudiaron, por lo que aquellas experiencias posiblemente negativas que vivieron en el colegio están más presentes en sus recuerdos. También porque durante su paso por el colegio se vivió un momento clave en el debate sobre la crisis de la educación pública, donde también sirvió de debate para los problemas interno del Instituto Nacional. También el espíritu crítico que se expresa en este último grupo de estudiantes, refleja los cambios sociales que se han producido en Chile en los últimos años. En la sociedad chilena hay una expectativa cada vez mayor de horizontalidad en las relaciones sociales. Dentro de esta dinámica, existe desde las generaciones más jóvenes un ‘reconocerse igual’ a la generación adulta, lo que implica mayor cercanía,

pero a la vez una postura más incrédula con respecto esta. No existe un respeto al adulto por el sólo hecho de serlo, la relación requiere de un proceso de construcción, de confianza.

Las críticas apuntan en varios sentidos, en primer lugar los ex alumnos reconocen que como en todos los colegios también hay malos profesores en el Instituto Nacional, otros señalan que la mayoría “son unas máquinas de hacer clases”, y que no se preocupan del ámbito espiritual de los alumnos y otros señalan que existen profesores que “no hacen su pega”.

Los ex alumnos aprecian sobre todo el conocimiento y dominio del tema que poseían los profesores. Esto desde su perspectiva explica también las razones de su obediencia. En ese contexto, se respetaba al profesor por su amplio dominio del contenido, independiente de como fuera este. Un ejemplo muy claro del respeto que se le tiene al profesor por su conocimiento es el caso de Belfor Aguayo, quien es recordado por un ex alumno de la siguiente manera: “el profesor de matemáticas era el caso más conocido, él sabía mucho, sabía mucho de matemáticas, sabía de todo, de botánica, de geografía, todas las cuestiones y él era como malo así, echaba a los alumnos por negros, tú erí muy moreno te vay, no quiero verte” (Alumno ES). Pese a las ‘malas prácticas’ que de la perspectiva de este ex alumno poseía este profesor, éste fue uno de los más recordados en los relatos de los alumnos y todos concuerdan en que era muy respetado por el conocimiento que poseía. Este caso es demostrativo de la importancia que le otorgaban los institutos al conocimiento del profesor por sobre otras cualidades.

En ese mismo sentido, los profesores más obedecidos, eran los profesores de las asignaturas consideradas ‘importantes’, es decir “los de matemática y lenguaje, matemáticas sobre todo, era como muy jerarquizado matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y después venía tecnología y arte, cachay, los puntajes nacionales al colegio, los que le van a dar plata al colegio, los que le van a dar renombre al colegio.” (Alumno JA) Muchos de los estudiantes que estuvieron en esta última etapa poseen una visión pragmática de su paso por el colegio, y esto también incide en el tipo de relaciones que se da entre el alumno y el profesor, puesto que aquellos profesores que eran más obedecidos estaban directamente relacionados con el futuro de los alumnos, el que me va

a permitir dar una buena PSU e ingresar a la universidad y finalmente tener un futuro ‘asegurado’.

Lo mismo ocurre a la manera inversa, los profesores menos obedecidos eran aquellos que a juicio de los alumnos, no estaban bien preparados académicamente. Es bastante demostrativo un episodio relatado por uno de los ex alumnos: “Había profesores nuevos que eran comidos por los alumnos, se sabía, sobre todo en Inglés que había una profesora que llegó y duró dos semanas, cachay porque los alumnos se la comieron, o sea, creo que había uno que fue lo que le hizo, empezó a hablar en Inglés, pero muy fluidamente y ella le dijo, pero haber, tranquilo sí estamos aprendiendo todos, y él le siguió hablando, le siguió hablando, le siguió hablando y como que ella sintió tanta presión que se tuvo que ir” (Alumno JA) . En este caso, los alumnos no sólo no obedecen al profesor, sino que lo desafían, realizando una clara crítica a su desempeño profesional. Se produce un desacato a la autoridad, que no solo atenta contra la persona, sino que a la condición misma del ser profesor. En esta última etapa es posible sostener que la autoridad del profesor es más ‘vulnerable’, pues está siendo constantemente desafiada por los alumnos.

Conclusiones

Al adentrarse en la cultura del Instituto Nacional a través de sus libros de clases, documentos, pasillos y patios, pero sobre todo a través de las experiencias de alumnos lo primero que se destaca es su excepcionalidad. La importancia que tiene el pasado para su cultura escolar (su gloriosa fundación y los hombres importantes que han pasado por sus aulas) ha permitido que generación por generación se transmita la idea de que el Instituto es excepcional. Esta supuesta excepcionalidad influye en que los alumnos y profesores también se perciban como ‘únicos’ y como tales valoren su experiencia escolar.

El Instituto Nacional tiene una cultura escolar marcada en primer lugar por el exitismo académico (la mayoría de los alumnos del Instituto obtiene buenos resultados en la PAA o PSU e ingresa a la universidad, ese por lo menos es el objetivo de todo institutano). Esto es lo que aún hoy –con todos los problemas reconocidos a nivel nacional por las últimas movilizaciones– permite que mantenga alta su matrícula. En esa perspectiva, el Instituto se

ha instalado como lugar de movilidad social precisamente por los buenos resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas.

En segundo lugar la cultura escolar del IN está marcada por la tradición y por el uso que se hace mediante diferentes estrategias de esa tradición. Como se apreció tanto en los discursos, rituales, documentos y salas de clases se transmite de generación en generación que ‘no cualquiera pasa por ahí’, lo que como se señaló hace sentir a los alumnos como únicos. Esta condición privilegiada que antiguamente se explicaba por la condición de élite de quienes entraban al Instituto Nacional, hoy es comprendida como esfuerzo individual, en el discurso actual es la meritocracia la que explica la movilidad social.

En términos de las representaciones de la autoridad el instituto es sin lugar a dudas, un caso particular en el sentido de cuanto se exagera la noción y las prácticas de la autoridad de profesores, quiénes tienen el poder de decidir quién puede permanecer como estudiante y quién no, en un colegio “excepcional” que asegura la movilidad social por vía de la meritocracia. En ese sentido, el estar afuera o dentro del Instituto implica una suerte de “pacto”, que organiza la disciplina escolar y el rendimiento escolar.

A través del análisis de las entrevistas a los alumnos es posible concluir que existe un camino paulatino desde una figura de autoridad tradicional (típica del profesor rígido, fuerte y total), a una figura de autoridad democrática (profesor que dialoga, escucha, da segundas oportunidades). Sin embargo, el camino de un tipo de autoridad a otra no implica que la desaparición de la otra.

Durante la década de los ’70 y los ’80, es mucho más visible la figura de autoridad tradicional, que se observa en un profesor que marca las pautas de la clase, la importancia del silencio, el monopolio de la palabra y del conocimiento, en la preocupación por el buen comportamiento del alumno e incluso la presentación personal de este. Es decir, en las rutinas cotidianas de la escuela, las jerarquías estaban bastante marcadas. En ese contexto la razón principal para la obediencia era el ‘miedo’, donde el simple ‘reto’ del profesor era bastante efectivo. El miedo era además exacerbado por la imposibilidad de expresarse de los alumnos, debido a las casi inexistentes instancias de participación, y además muchas veces de que la figura de autoridad estaba teñida de autoritarismo. En este contexto, si bien en los ’80 existió una rebeldía

juvenil esta fue clandestina, silenciada y por lo tanto no hubo un desafío a la autoridad en la cotidianidad de la sala de clases.

A partir de los '90, comienza a aparecer, una nueva figura de autoridad marcada por el diálogo, el consenso, una mayor preocupación y cercanía con el alumno, además de la democratización de las organizaciones estudiantiles.

En el ámbito pedagógico las nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (constructivismo), permiten al alumno un rol más activo en su propio aprendizaje, produciendo un mayor reconocimiento del alumno como sujeto y como ente capaz de aprender por sus propias capacidades. El aprendizaje de alguna manera deja de ser monopolio del profesor.

En este escenario, el alumno obedece por el deseo de aprender y particularmente el interés que le provoca ese profesor considerado 'bueno'. Durante esta etapa se debilita la obediencia por el rol de la autoridad pedagógica y por tanto pasa a ser una autoridad más vulnerable, menos intocable, lo que se traduce en un mayor relajamiento de ciertas rutinas propias de la clase y en el aumento del 'desacato a la autoridad'. Si bien el desacato se presenta a lo largo de los periodos estudiados es a partir de esta etapa que hay mayor juicio al profesor en cuanto a su rol pedagógico, es decir, como figura poseedora de conocimiento, monopolio para evaluar académicamente, modelador de conductas, etc.

Por otra parte, el movimiento estudiantil incidió en el ejercicio de la autoridad, puesto que este significó (sobre todo durante las tomas) el control de los espacios. El 'ocupar el colegio' significó ocupar un rol que antes era monopolio del profesor, de ahí que estos sientan debilitada su autoridad después de esos acontecimientos.

Es evidente que la autoridad en la escuela ha mutado en los últimos 40 años, pero ¿Qué ha incidido en el cambio entre una autoridad 'tradicional' a una 'democrática'?

Durante las últimas décadas se han producido cambios sociales que han apuntado a una mayor horizontalidad en las relaciones sociales. Esto ha conducido a una relación entre adultos y jóvenes, caracterizada por el dialogo, el consenso, la comprensión etc. Esto ha favorecido la democratización de las

relaciones sociales en la escuela y por tanto, ha influido en las formas en que se ejerce la autoridad.

Junto con esto, los cambios que se han producido en el sistema escolar y en el país, han tendido a reforzar la existencia de una autoridad democrática en la escuela. En ese sentido, la escuela chilena, al no ser un espacio aislado de lo social, ha sufrido importantes transformaciones que van de la mano con los cambios socio políticos de la historia reciente chilena. De alguna manera el largo camino desde la dictadura hacia la democracia, y particularmente las luchas por acabar con el régimen autoritario y posteriormente por avanzar hacia una verdadera democracia, han tendido a democratizar las relaciones sociales en la escuela.

A partir del '90 con la apertura y participación estudiantil hay un nuevo tipo de profesor, lo que se combina con una suerte de empoderamiento de los estudiantes como actores sociales, lo que queda demostrado en los movimientos estudiantiles: "los adultos no fueron capaces de cambiar el sistema educativo, sino que serán los jóvenes". Es decir, a nivel político y social hay una definición de roles, una construcción de nuevos imaginarios sobre las representaciones de lo que es ser joven y lo que es ser adulto.

Ahora bien, esto no implica necesariamente la crisis, o el fin de la autoridad, sino que ésta ha ido mutando, adaptándose al nuevo contexto. En el espacio escolar existe una presión por parte de la sociedad para que la autoridad del profesor se funde sobre principios y valores cada vez más democráticos.

Referencias bibliográficas

Alvarez Rolando (2005). “El Movimiento estudiantil secundario bajo la dictadura y las juventudes comunistas: un caso de radicalización política de masas en Chile (1983-1988)”. *Alternativa*, 23, Santiago.

Bernstein Basil, (1988). *Clases, códigos y control*, Ediciones Akal,

Boero Lillo Ernesto, (1963). *Crónicas de siglo y medio del Instituto Nacional de Chile*, Santiago, Ediciones Boletín del Instituto Nacional, Santiago.

Cox Cristián (2005). “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago.

Egaña María Loreto (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago.

Gallo Paola (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*, libros de la araucaria, Buenos Aires.

Instituto Nacional (1984). *Circular del Instituto Nacional*, Santiago.

Instituto Nacional (1989). *Libreta de comunicaciones Instituto Nacional*, Santiago.

Instituto Nacional (2011). *Proyecto educativo Institucional*, Santiago.

Lechner Norbert (1982). *La vida cotidiana en Chile: La experiencia escolar*, FLACSO, Santiago.

MINEDUC (1974). Circular n°3.

MINEDUC (1985). Decreto 726.

MINEDUC (1991). Decreto 524.

MINEDUC (2006). Decreto 50.

Miranda Marcelo (2003). “El mito de los elegidos”, *El periodista*, [En línea],

lunes 31 de marzo de 2003, [consultado el 18 de octubre de 2012]. Disponible en: <http://www.elperiodista.cl/newtenberg/1355/article-30819.html>

Núñez Iván (1986). *Gremios del magisterio: setenta años de historia 1900-1970*, PIIIE, Santiago.

PIIE (1985). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, Santiago.

Sala de Historia, *Ranking histórico PSU* [En línea] [Consultado el 15 de enero de 2013]. Disponible en: <http://saladehistoria.com/wp/2011/08/31/ranking-historico-psu/>

Seremi de Planificación y coordinación (2002). *Región metropolitana de Santiago cambios demográficos 1990-2020: análisis proyecciones de Población INE*, Santiago.

Toro Pablo (2008). "Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX", *Cuadernos Interculturales*, n°11, Santiago.

Weber Max (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*, Alianza Editorial, Madrid.

Entrevistas

- Entrevista alumno AE (1970-1975), realizada el 17 de Octubre de 2012.
- Entrevista alumno HA (1975-1979) realizada el 13 de Noviembre de 2012.
- Entrevista alumno CG (1970-1974), realizada el 23 de Octubre de 2012.
- Entrevista alumno PA (1982-1987), realizada el 30 de Noviembre de 2012.
- Entrevista alumno AZ (1983-1988), realizada el 14 de Diciembre de 2012.
- Entrevista alumno CM (1982-1987), realizada el 17 de Octubre del 2012.
- Entrevista alumno PV (1986-1991), realizada el 13 de Diciembre de 2012.
- Entrevista alumno AB (1992-1997), realizada el 19 de Diciembre de 2012
- Entrevista alumno PR (1988-1994), realizada el 13 de Diciembre de 2012.
- Entrevista alumno JA (2003-2008), realizada el 26 de Diciembre de 2012
- Entrevista alumno ES (2003-2008), realizada el 17 de Enero de 2013.
- Entrevista alumno LS (2003-2008), realizada el 28 de Diciembre de 2012.

EL AUTORITARISMO DICTATORIAL COMO RELATO CULTURAL. UNA APROXIMACIÓN A LOS MIEDOS SOCIALES EN EL CHILE ACTUAL

Paula Contreras Rojas¹

Resumen / *Abstract*

Los relatos culturales dan sentido a la vida cotidiana, a nuestras experiencias y a la forma de entender y explicarnos el mundo en que vivimos. El presente artículo aborda los principales elementos que conforman hoy en día el relato cultural denominado *Autoritarismo Dictatorial/Mejor Callar*, así como sus implicancias en la configuración de los miedos sociales del Chile actual.

Palabras Clave: miedos sociales, relatos culturales, autoritarismo dictatorial.

THE DICTATORIAL AUTHORITARIANISM AS A CULTURAL NARRATIVE. AN APPROACH TO SOCIAL FEARS IN THE CHILE CURRENT

The cultural narratives give meanings to the everyday life, to our experiences and to the ways of understanding the world we live in. This paper will focus on the main elements that shape the current cultural narrative that we call Dictatorship Authoritarianism / Better Keep Quiet (Hush), and also their implications/effects on the social fears configuration of contemporary Chile.

Keywords: social fears, cultural narratives, dictatorial authoritarianism.

1 Université Libre de Bruxelles. E-mail: paula.contreras.rojas@ulb.ac.be



El siguiente artículo trata sobre la configuración de los miedos sociales en el Chile actual desde la construcción de relatos culturales que dotan de sentido la vida en sociedad. Para ello, el artículo se centrará en el relato cultural sobre el autoritarismo vivido en la dictadura chilena (1973-1990), destacando los elementos significativos de éste en relación a la configuración de los miedos sociales actuales. Se considera que dicho relato, en conjunto con otros, ha nutrido el proceso de re-significación de los miedos sociales en el Chile actual. Ello, gracias a un contexto donde conviven elementos del pasado régimen autoritario dictatorial junto con nuevos elementos del actual modelo de sociedad.

Como modo de abordar la temática señalada, el artículo se divide en cuatro apartados. El primero presenta de forma breve y concisa una propuesta para introducirse en el estudio de los miedos sociales centrada en el caso chileno, sin descartar su pertinencia para otros casos a investigar. El segundo apartado hace referencia a las principales consideraciones metodológicas de la investigación. El tercero aborda las características del relato cultural sobre el autoritarismo dictatorial desde la relevancia que éstas presentan para la constitución de los miedos sociales actuales. El cuarto y último muestra las principales repercusiones del relato cultural mencionado en relación a los actuales miedos sociales.

Propuesta para abordar el estudio de los miedos sociales

Las investigaciones relacionadas con los miedos han sido abordadas por autores de diferentes disciplinas. Tema recurrente entre los historiadores franceses², hoy se hace presente en otras áreas de las ciencias sociales³.

-
- 2 Destacan entre ellos las investigaciones realizadas por: Chauvaud F. (ed.) (2011) *L'ennemie intime. La peur: perceptions, expressions, effets*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes; Delpierre G. (1973), *La peur et l'être*, Privat; Delumeau J. (Ibíd.); Duby G. (1995), *An 1000 an 2000: sur les traces de nos peurs*. Textuel, Paris; Febvre L. (1956), "Pour l'histoire d'un sentiment: le besoin de sécurité". *Annales, ESC*, n°2; Lefebvre G. (1932), *La grande peur de 1789*. Armand Colin, Paris.
 - 3 Destacan: Reguillo R. (1998), "Imaginario globales, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad". Ponencia presentada en el IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. ALAIC. Recife; Bauman Z. (2007), *Miedos líquidos. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós, Barcelona; Robin C. (2009), *El miedo. Historia de una idea política*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México; Marzano M. (2009), *Visages de la peur*. Presses Universitaires de France, Paris; Bonelli L. (2010), *La France a peur. Une histoire sociale de l'insécurité*. La Découverte, Paris; Villa M (ed.). (2002), *El Miedo. reflexiones sobre su dimensión social y cultura*. Corporación Región, Medellín.

Problemáticas relacionadas con la comprensión de las relaciones sociales en grandes metrópolis, los traumas y consecuencias derivadas de los regímenes autoritarios, los efectos de la globalización y la modernización, entre otros múltiples escenarios, están siendo abordados desde dicho campo temático. Su desarrollo es incipiente, presenta grandes desafíos tanto en términos teóricos como metodológicos, los cuales son un incentivo y desafío para las actuales investigaciones sobre la temática.

Los miedos pertenecen al mundo de los sentimientos o las emociones (dependiendo del enfoque de cada autor), expresándose a nivel psíquico con repercusiones en nuestra fisiología y en nuestra conducta. Es difícil esbozar el análisis de los miedos, en tanto pertenecientes al mundo de las emociones, sin considerar la dimensión social en la cual se originan y a partir de la cual se les otorga un significado y sentido específico. Para ello, es fundamental aunarlo con un contexto mayor ya sea histórico o en función de ciertos relatos culturales. Ahora bien, también es importante no olvidar que las reacciones en las estructuras psíquicas que ellos desencadenan, se encuentran en relación con las representaciones e imaginarios que cada persona construye de sí misma y de su realidad circundante, manifestándose por ejemplo en los procesos de socialización. De hecho, las relaciones sociales y sus prácticas, que son una parte importante de la vida colectiva, pueden verse influenciadas por los miedos sociales. Así, su comprensión implica la relación tanto de lo individual-subjetivo, en cuanto ciertas experiencias nos provocan miedos que a otros no nos llegan a provocar, como de lo colectivo-relacional, en cuanto hay un orden social que genera y distingue que sentimos o concebimos como amenazas.

El siguiente artículo espera ahondar tanto en el mundo de las emociones pero sobre todo en la dimensión social que caracteriza a los miedos. Para ello el caso chileno, especialmente en lo que al autoritarismo dictatorial se refiere, abre una puerta al análisis de los miedos.

Es indudable que la sociedad chilena actual y sus problemáticas sociales están marcada por el modelo que instauró la dictadura en sus 17 años. No obstante lo anterior, también se deben considerar los cambios y re-significaciones implementadas por la pos-dictadura o el periodo de “transición” a la democracia. Sin dejar de lado la importancia de los miedos sociopolíticos dictatoriales, parece ser pertinente plantear que hoy en día los miedos sobrepasan dicha lógica, constituyendo nuevos dominios. Así, concebir los miedos sólo bajo la perspectiva sociopolítica dictatorial no permite comprenderlos a cabalidad,

pues ellos sobrepasan hoy día el ámbito de la política, situándose en distintas dimensiones de lo social.

Es por ello que creo pertinente para el contexto actual hablar de *miedos sociales* y no sólo de miedos sociopolíticos, considerando que son miedos compartidos por los individuos de una sociedad determinada, en este caso la chilena, que inciden en sus conductas y que responden tanto a *relatos culturales* (Bajoit, 2008) productores de sentido como a los problemas o conflictos sociales que en ellos se albergan. Son las *experiencias* vinculadas a los problemas o conflictos sociales, que al ser vividas de forma *diferenciada* según la posición social de los individuos/sujetos, pueden ser transformadas en productoras de miedos sociales. Ello puede devenir en la formación y persistencia de tensiones socioculturales o de un desasosiego por parte de los individuos en su relación con la sociedad, potenciando procesos de *Retraimiento/Parálisis* o de *Acción/Movilización*.

Los miedos sociales, vistos como una mixtura entre los miedos que sembró y utilizó el régimen autoritario dictatorial y los elementos que son propios de una nueva realidad social enmarcada en un modelo neoliberal, se configuran hoy en día a partir de la influencia de tres relatos culturales: *El Autoritarismo Dictatorial: Mejor Callar*, *El Consumo: Tener pero no ser* y *El Nosotros: Inclusión-Exclusión*⁴. Ellos entregan sentido a la vida en común y nos proporcionan las referencias culturales que nos permiten, entre otra cosas, determinar que experiencias pueden ser catalogadas como amenazantes, es decir, productoras de miedos sociales.

Los miedos responden, por tanto, a la relación existente entre la construcción de ciertos *relatos culturales* (que nos entregan sentido para comprender el mundo en que vivimos), nuestras *experiencias sociales diferenciadoras* (que dependen de nuestra posición social) y la relación que establecemos con los *problemas sociales* que nos afectan juntos con la tensión o desasosiego que ellos nos provocan (que intervienen en la forma en que se conforman las experiencias sociales).

Para el estudio de los miedos sociales he considerado ciertos conceptos nodales, en cuanto permiten ahondar en su actual configuración, sus dinámicas y sus dominios. Los conceptos a considerar, y que ya han sido mencionados, son los siguientes: los *relatos culturales* en cuanto albergan prescripciones

4 En este artículo me centraré en el primer relato cultural, el autoritarismo dictatorial. Si bien, los otros relatos poseen el mismo nivel de importancia, el espacio no permite ahondar y profundizar en sus características.

normativas y valóricas que delimitan las expectativas sociales, los *problemas o conflictos sociales* que en cierto modo son parte constituyente de los relatos culturales, las *experiencias sociales diferenciadoras* que caracterizan la vida cotidiana y se relacionan con la producción de miedos sociales, y las *tensiones o desasosiegos socioculturales* que son una expresión, entre otras, de los miedos sociales y de cómo se percibe lo social, o la vida en comunidad.

Algunas consideraciones sobre la metodología

El siguiente artículo es parte de la investigación doctoral que estoy realizando en el Laboratoire d'Anthropologie des Mondes Contemporains, en la Université Libre de Bruxelles, en relación a los miedos sociales en el Chile actual. Éste tiene como base el trabajo de campo realizado entre diciembre 2012 y junio 2013, como la revisión bibliográfica enfocada en el autoritarismo dictatorial y en los miedos.

Luego de realizar la revisión bibliográfica y considerando la escasa bibliografía y estudios empíricos disponibles sobre la miedos sociales actuales⁵, surgió la pregunta ¿cómo saber qué miedos sociales son los que perciben hoy en día chilenos y chilenas? Es esta pregunta la que introduce la importancia de incorporar esas percepciones actuales a la investigación, para una mayor profundización con base empírica sobre la temática. Así, para ahondar en la percepción actual de los miedos en chilenos y chilenas se realizaron entrevistas en profundidad que permitieron su categorización y caracterización (mapeo). Las entrevistas se concentraron en buscar respuestas principalmente a dos interrogantes ¿Cuáles son hoy en día los principales miedos sociales que los chilenos y chilenas perciben o sienten? Y ¿cómo los chilenos y chilenas ven la sociedad chilena actual?

Para ello se realizaron 24 entrevistas en profundidad en la ciudad de Santiago, además de dos entrevistas de prueba para ver la pertinencia tanto de la pauta como de las temáticas que se esperaban abordar. Las entrevistas contemplaron a mujeres y hombres de entre 30 a 60 años de edad, activos

5 Las investigaciones sobre los miedos en Chile se encuentran generalmente relacionadas a su dimensión sociopolítica y ligados en su mayoría al contexto dictatorial (1973–1990).

laboralmente, de grupos socioeconómicos medios y bajos, que habitaran en diferentes comunas de Santiago.

Se entrevistó a dos grupos de personas: a) personas con miedos sociales presentes en su vida cotidiana, y b) personas que si bien pueden haber experimentado algún tipo de miedo social en su vida, actualmente no creen que ellos estén presentes en su cotidianidad. De esta forma, las entrevistas mostraron cuáles son los principales miedos sociales, con qué se relacionan, cómo se viven en la cotidianidad, qué prácticas han sido modificadas por la presencia de ellos y la relación entre los miedos pasados y los miedos presentes. También se pudo ahondar en dos discursos o perspectivas de los miedos sociales: la del *miedo vivido* que interfiere en las prácticas de la vida cotidiana, y la del *miedo ajeno*, de quien reconoce su existencia en otros pero que su vida cotidiana no se ve afectada por ellos.

Las entrevistas incorporaron, además, un segundo ámbito que tiene relación con las percepciones sobre las características de la sociedad chilena, las principales problemáticas que se cree están presentes en la sociedad y su relación con los miedos sociales. Ello, con la finalidad de ver si existe alguna conexión entre las percepciones de los miedos y el contexto social actual de Chile.

Un tercer y último ámbito en el cuál se enfocaron las entrevistas, tiene relación con la dictadura militar (1973–1990) y los miedos sociales actuales. Al ser éste un tema delicado para algunas personas, se prefirió dejar para el final de la entrevista debido a dos razones: la primera, para que ésta temática no marcara el sesgo de la totalidad de la entrevista; y la segunda, para evitar que sea una imposición por parte de la entrevistada relacionar los miedos sociales actuales con el periodo dictatorial. Cabe destacar que si la temática surgía de forma espontánea ésta se tomaba en consideración y se realizaban las preguntas pertinentes⁶. Será este ámbito de las entrevistas el que se rescató para la elaboración del presente artículo.

Cabe destacar que en el análisis de las entrevistas se trabajó con estructuras metodológicas de investigación⁷, específicamente con mapas conceptuales de cada una de las entrevistas, como también con mapas que

6 Es importante destacar que si bien muchas veces las personas no nombraban la dictadura militar en la entrevista, al momento de abrir el tema los miedos aparecían como una característica de la dictadura. Considerando las implicancias que el modelo dictatorial tuvo sobre la actual sociedad chilena era un tema que no se podía dejar de preguntar, ya que su omisión podía estar relacionado precisamente con miedos dictatoriales.

7 Arellano (2009).

agruparan las entrevistas por temáticas y por grupos socioeconómicos. También se trabajó para el análisis con la teoría fundamentada de Strauss⁸ que permitió la codificación analítica de la información proporcionada por las entrevistas.

Relato cultural sobre el Autoritarismo Dictatorial: Mejor Callar, principales elementos que lo caracterizan

La construcción de un relato cultural basado en el autoritarismo dictatorial recoge elementos que fueron característicos de este periodo histórico y que sirvieron para entregar sentido a la vida cotidiana. Los elementos que se destacan han permanecido como parte de la memoria colectiva y, a mi parecer, forman parte de un relato que hoy en día –de forma inconsciente o consciente– influye en las acciones, las expectativas, en la socialización, nutre problemáticas o conflictos sociales y entrega sentido para que ciertas experiencias sean consideradas como productoras de miedos sociales.

Existen algunas características del autoritarismo vivido bajo la dictadura militar (Araujo and Martuccelli, 2012; Araujo and Beyer, 2013; Brunner and Catalán, 1985; Castillo and Lira, 1991; Garretón, 2009; Lechner, 2006c; Pinto and Salazar, 1999), que son importantes de destacar debido tanto a su influencia en la conformación de miedos políticos en dicho periodo, como a las repercusiones que tienen hoy en día en la conformación de miedos sociales. Al ser un referente importante en la producción de expectativas, normas y valores, dichas características han ayudado a la formación de prescripciones que nos permiten definir y entregar sentido a las referencias culturales para discriminar entre lo que es bueno o malo, deseado o despreciado, justo o injusto, bello o feo, etc. Así, podemos saber cómo actuar, qué decir o pensar, qué temer y hasta qué sentir en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Ello es relevante si queremos entender por qué ciertas experiencias son productoras de miedos sociales.

Las siguientes características, si bien, a mi parecer, son las que mejor reflejan la construcción de un relato cultural basado en el autoritarismo del periodo dictatorial, no tienen la intención de generalizar una época o totalizar e inmovilizar dicho periodo sino, por el contrario, esperan ser un aporte que se enriquezca por otros puntos de vista o reflexiones, considerando que su

8 Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. 2002.

centralidad se encuentra en la construcción y resignificación de los actuales miedos sociales.

a) Sobre el orden/caos y el amigo/enemigo en el autoritarismo dictatorial: "El orden al que uno está acostumbrado, el orden que uno siente es el que te da la tranquilidad"⁹

Una de las características de este relato cultural está relacionada con la consolidación de ciertas dualidades antagónicas que, luego del golpe militar y a lo largo de los años de dictadura, se volvieron parte constituyente de la vida cotidiana y de la práctica de las relaciones sociales. Entre éstas destacan la dualidad antagónica orden/caos y amigo/enemigo, que si bien están relacionadas entre sí, poseen elementos propios que son interesantes de destacar.

En el primer caso, relacionado con la dualidad antagónica orden/caos, es interesante destacar que Chile es un país que posee una estrecha relación con la construcción de un sentido del orden como un valor "ideal". El qué entendemos por orden (referido a un ámbito más simbólico) y el cómo lo concretizamos (referido a un ámbito más institucional-político o de participación colectiva), al parecer, han marcado la historia de Chile y de sus procesos sociopolíticos¹⁰. Las características de dicho orden, al cual denominaré orden social pues es transversal a todos los espacios que constituyen la sociedad, ha comprendido tradicionalmente un carácter "nacional". ¿A qué hace referencia ello y qué implicancias posee?

En primer lugar, el carácter nacional hace referencia a la unidad y la seguridad que el orden social conlleva para toda la población. Lo curioso es que ese carácter nacional, que define qué es lo que entrega unidad, seguridad y por consecuencia tranquilidad, no ha sido una construcción colectiva¹¹, sino más bien, se ha construido bajo los preceptos de la élite¹², dejando excluidos

9 Entrevista a Renato de 34 años.

10 Así lo enfatiza Lechner (2006a) al proponer la reflexión del proceso chileno como una lucha por el orden, especialmente por el orden político, en cuanto lucha por determinar la significación de la política y de la constitución tanto del orden político como de los sujetos políticos. La importancia del orden también es señalada por Pinto y Salazar (1999) quienes plantean que la historia de Chile se ha desarrollado bajo una paradoja histórica entre la sucesión de periodos que destacan por su estabilidad/orden pero que están inmersos en una tensa inestabilidad/caos.

11 Por el contrario, ha existido un extenso temor a la participación y presencia de los sectores más populares en la vida pública, especialmente en la toma de decisiones sobre cómo debe ser la construcción del orden sociopolítico. Ver: Lechner (2006c), Pinto and Salazar (1999), Garretón (2009).

12 Araujo y Beyer subrayan, haciendo referencia a Alberto Edwards, que el orden no es tema que involucre a los sectores populares, éste está en estrecha relación con las élites y las problemáticas

a amplios sectores de la población. Ello se puede ver ya desde los inicios de la república a partir de dos hechos fundacionales dirigidos por las élites: la institucionalización del orden republicano y la mantención indiscutida del orden heredado (PNUD, 1998). Se mezcla lo nuevo/moderno de las instituciones con lo tradicional/natural del respeto a la autoridad. En este sincretismo el orden social se inscribe en relación a dos ejes principales: una autoridad respetada en cuanto autoridad tradicional, y un gobierno respetado y obedecido en cuanto a su fuerza e inmutabilidad, capaz de estar por encima de los problemas partidistas o personalistas (Araujo and Beyer, 2013). Uno de los principales objetivos de esta autoridad, que ha sido muy bien planteada por Araujo y Beyer (2013) a partir del ideal-tipo portaliano, ha sido velar por la mantención y necesidad del orden que, asociado en este caso a lo nacional, entregaría la unidad y seguridad.

En segundo lugar, el carácter nacional hace referencia a cómo enfrentar el caos que pueden ocasionar los cambios o conflictos al interior de la sociedad. La inestabilidad o inseguridad que pueden producir los cambios o conflictos no han sido contruidos como parte del orden, más bien, se ha reforzado la posición de una construcción antagónica— más que de una dualidad complementaria— que privilegia ante todo la mantención del orden social vigente sin integrar su reverso: el conflicto o el posible cambio. Para ello, considerando la necesidad y la mantención del orden social como una tarea primordial, el uso de la fuerza ha sido considerado un ejercicio de autoridad legítimo para llevar a cabo dicha tarea. Amparándose en que la subversión del orden social pone en jaque el carácter nacional de unidad y estabilidad, se ha avalado que el ejercicio de la autoridad se produzca a través de la fuerza. Ello ha llevado, en la mayoría de los casos, a respuestas autoritarias y represivas, las cuales han sido aceptadas por parte de la población como un “mal menor” o la necesidad de una “mano dura” que controle la incertidumbre que provocan los problemas o conflictos sociales. Así, se ha privilegiado que el orden debe prevalecer, sin importar cómo, ante un posible caos.

Las implicancias de esta forma de ver y construir la relación orden/caos, desde un dualismo antagónico, se pueden observar principalmente en el régimen de autoritarismo vivido en la dictadura militar chilena. Es ahí donde se vuelve más tangible la lucha por el restablecimiento del orden (por medio del golpe militar), frente a la desestabilización que produce un supuesto caos (representado por la Unidad Popular y la expansión del “cáncer marxista”¹³).

que presentan con los gobiernos de turno (Araujo y Beyer, 2013:176).

13 Frase utilizada por el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea de Chile Gustavo Leigh en el primer

En el régimen de autoritarismo dictatorial la reconfiguración del orden social “nacional” desde los valores conservadores –donde se intentaron enaltecer los valores de la religión católica, consagrando a la familia tradicional como su mayor exponente (Araujo and Martuccelli, 2012)–, intenta reorganizar la vida cotidiana. Se estableció qué generaba estabilidad y qué entregaba seguridad a la población, es decir, cuáles eran los márgenes de acción y pensamiento por los cuales se debía transitar para ser parte del orden social, para estar seguro. Ésto se puede apreciar en el relato de una de las entrevistadas: “Yo nació el sesenta y uno, el setenta y tres tenía doce años, entonces era como criarse cuidando lo que hablabas. Y, o sea, en esa generación mía yo puedo decir que uno se cuida más de hablar, yo no llego y hablo en cualquier lugar. (...) Mejor callar, esa era la opción que nos enseñaron los padres, mejor callar antes que llegar y hablar, sobre todo en temas de política”¹⁴.

Todo lo que estuvo fuera de este margen de acción y pensamiento podía ser considerado una amenaza hacia la integridad de la frágil estabilidad (social e individual), especialmente, como señala la entrevistada, todo lo relacionado con temas políticos. Las actividades políticas, la militancia en grupos o partidos de izquierda, las organizaciones poblacionales, los sindicatos, en fin, todo lo que cuestionaba el modelo de orden social instaurado quedó fuera del margen de acción pre-establecido, siendo duramente reprimido. En este escenario no sólo se agudizaron los miedos políticos de los individuos y de la sociedad en su conjunto, sino que se generó una interpretación antagonica de las divisiones sociales creadas por el orden autoritario –como por ejemplo entre terrorista o libertador, entre revolucionario o fascista– que, como bien señala Lechner (2006a: 276) ello desemboca en un solo límite clasificatorio: el de amigo o el de enemigo.

La clasificación amigo/enemigo corresponde al segundo dualismo antagonico que, a mi parecer y en complementariedad con el dualismo ya señalado sobre el orden/caos, es parte constitutiva del relato cultural sobre el autoritarismo dictatorial. Si la mantención del orden social, junto con la lucha contra el caos, se volvió uno de los principales objetivos del régimen autoritario dictatorial, la clasificación amigo/enemigo se convirtió en uno de los medios para que dicho orden social se mantuviera y se naturalizara como el fin último de la vida en sociedad. Es por ello que, al no existir términos medios que incorporen las diferencias, la relación amigo/enemigo se sitúa en un campo de batalla, una guerra del orden contra el caos, donde el enemigo (en este caso el marxismo y sus representantes o adherentes) puede y debe ser eliminado,

discurso televisado de la Junta Militar el 11 de septiembre de 1973.

14 Entrevista a Verónica de 51 años.

torturado y perseguido en vías de un fin mayor: la seguridad representada por el orden social “nacional”. En esta clasificación “el ser de un sujeto depende de que el otro sujeto no sea” (Ibíd.: 275).

En este restablecimiento del orden social, las relaciones sociales fueron permeadas por la clasificación amigo/enemigo, caracterizadas por la incertidumbre de no saber si te encuentras frente a un posible enemigo, o si puedes ser clasificado como tal. Por ello, cómo te comportabas, qué decías, qué callabas o cómo manifestabas tus sentimientos tuvieron que ser muy bien pensados, y hasta cierto punto planificados, para no caer dentro de la clasificación de “enemigo”. Así, el espacio público se volvió incierto, inseguro, angustiante e imprevisible, transformando la vida cotidiana, las conductas y la subjetividad de los individuos. Hubo un debilitamiento de la autoconfianza, una agudización de la necesidad de seguridad, una erosión de las entidades colectivas, un apatía y desentusiasmo (Castillo and Lira, 1991; 1993; Lechner, 2006a; b; c; Martín-Baró, 1989; 1990). Todo ello, vinculado al sentimiento de una vida sin sentido y a la pérdida de injerencia en las decisiones colectivas, agudizó el disciplinamiento, tanto de las conductas por medio del autoritarismo, como de los pensamientos por medio de la guerra psicológica¹⁵. Es en este contexto donde los miedos, especialmente su uso o instrumentalización, jugaron un papel importante en la transformación de la vida cotidiana.

b) Sobre los miedos en el autoritarismo dictatorial: “En la dictadura mucha gente tuvo miedo, la gente hablaba calladita, apagaba la luz temprano”¹⁶

Una segunda característica de este relato cultural está asociada a los usos de los miedos sociales, especialmente los miedos políticos, como propiedad distintiva del régimen de autoritarismo dictatorial. La dualidad antagonica que existe entre orden/caos y amigo/enemigo, profundizada en el contexto de represión y violación sistemática de los derechos humanos, proporcionó las condiciones para sentir que la conservación de la vida se encontraba en

15 La guerra psicológica o acción psicológica está orientada a alcanzar el dominio de la voluntad del otro, alcanzar “la mente” de toda la población con el fin de influir en las conductas y actitudes de los individuos para lograr ciertos objetivos, generalmente políticos. Para una mayor profundización del tema, especialmente en contextos de regímenes autoritarios o dictaduras latinoamericanas, se puede consultar: Castillo and Lira (1991); Lira (1990); Martín-Baró (1989), (1990); Rozitchner (1990).

16 Entrevista a Juan Carlos de 57 años.

permanente amenaza, asociándola a una constante represión política de carácter arbitrario.

En regímenes autoritarios, el miedo, como bien señala Useche (2008), puede asumir una doble finalidad: puede ser dispositivo de poder a partir de la utilización de la violencia en busca de mantener un orden y generar subordinación entre la población; y puede ser dispositivo de control en cuanto crea la sensación de la omnipresencia del poder y priva de voluntad a las personas. En este período el uso de los miedos se configuró como un elemento de control, el cual provocó una transformación en las vidas cotidianas que intentó moldear lo que se hacía, se quería o se pensaba. Ello se puede observar en dos ámbitos del miedo con predominio de una dimensión política: el miedo como amenaza y el miedo como miedo reflejo.

El miedo *como amenaza vital*, hace referencia a los peligros presentes en la vida cotidiana del individuo, que pueden afectar ya sea su integridad física¹⁷ como su integridad material¹⁸, desestabilizando la conservación y el modo de vida. No siempre nos encontramos frente a una amenaza vital, ella se hace presente cuando los peligros o los sentimientos de inseguridad, que por lo general son parte de la vida cotidiana y son sobrellevados sin grandes alteraciones en ella, se introducen y afectan todos los espacios sociales, conformándose en el centro que determina nuestras conductas y relaciones, o como señala Lechner (Ibíd.) transformándose en peligros mortales¹⁹. Contar con la certeza o al menos con la probabilidad que la amenaza vital –en este caso relacionada con la represión política– puede ocurrir en cualquier momento, fue capaz de transformar los sentimientos de inseguridad en miedos, desarticulando las rutinas que proporcionaban estabilidad y seguridad.

Lo señalado anteriormente se puede observar en los relatos de algunos de los entrevistados en relación al periodo dictatorial: “Yo soy hija de la dictadura. Nosotros en mi juventud vivimos con muchos miedos. (...) Entonces tenemos muchas vivencias de eso (el miedo en la dictadura). Una vez, yo vivía en San Pablo, con mi hermana estábamos en el balcón que daba a la calle, y vimos como los mataron con metrallas y todo, me entendí?. Entonces uno vio muchas

17 Como pueden ser la tortura, las golpizas, los asaltos, una violación sexual o todo acto que pueda dañarnos físicamente hasta el punto de perder la vida.

18 Como puede ser el desempleo, la pobreza o una crisis económica.

19 Bauman (2007) también plantea la relación del miedo con la amenaza, pero desde otro punto de vista. El miedo sería la ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer para combatirla o detenerla.

cosas”²⁰. Otro entrevistado relata: “Yo nací el setenta y cinco, por lo tanto yo nací en dictadura, crecí en dictadura. Yo crecí no con el respeto, con el temor a los carabineros, porque yo vi como baleaban a compañeros, a niños de mi edad. (...) Entonces yo crecí con el miedo, en realidad no con un respeto, con miedo a los carabineros. (...) Hay mucha gente que les pegaron. Mi ex suegro que era secretario de un sindicato, le allanaron la casa, le pegaron. Entonces en realidad no es algo que se inventó, en realidad fue algo que realmente existió, entonces hubo mucho miedo”²¹.

En este contexto, no es difícil de concebir que la amenaza política tenga como respuesta un miedo generalizado en la gente, que puede ser visto tanto como un “miedo crónico” o como una “cultura del miedo”²². Una de sus principales características es que éste ya no es asociado a una amenaza concreta sino que comenzó a ser parte de la vida cotidiana, tanto de las personas afectadas directamente por la represión como de quienes sólo se percibían amenazadas. Al no existir un patrón claro respecto de qué conductas pueden generar situaciones que hagan peligrar la integridad –física o material– se hizo posible la instalación del miedo, al no saber qué conducta anular para estar protegido. Ésto lo expresa muy claramente uno de los entrevistados: “Es lo que hacía la dictadura con los desaparecidos, dentro de los desaparecidos hay gente de muy diversa condición, gente que tenía militancia, que estaba haciendo trabajo y gente que no se tenía idea por qué (desaparecía)”²³. El miedo, como amenaza vital, se convirtió en parte constitutiva de las conductas como de las relaciones sociales, y se presentó como un elemento de control que potenció la transformación de las inseguridades cotidianas en amenazas vitales, abriendo la puerta a nuevos miedos sociales donde el factor político jugó un rol clave en el qué temer y el por qué temer.

El miedo como *miedo reflejo*, hace referencia a su construcción y manipulación por los directores de conciencia²⁴ de la colectividad y su capacidad de dirigir desgracias, manipular miedos ya presentes en la población o crear miedos con un fin específico (Delumeau, 2008). Ejemplo de ello fue la

20 Entrevista a Karla de 45 años.

21 Entrevista a Roberto de 37 años.

22 El primer término es utilizado por Castillo y Lira para el caso de autoritarismo en Chile, mientras que el segundo es utilizado por O’Donnell al referirse al caso de autoritarismo en Argentina.

23 Entrevista a Rodolfo de 57 años.

24 Delumeau se refiere específicamente a los hombres de Iglesia en Europa, pero pueden encontrarse otros ejemplos para Latinoamérica como son las misiones evangelizadoras en la conquista española, las élites criollas en la época independentista o los diversos caudillismo del siglo XIX junto con las dictaduras que azotaron la región entre las décadas de los 50’ y 70’ del siglo XX.

denominada “campana del terror”, como relata uno de los entrevistados: “En el año sesenta y cuatro, cuando fue la campana presidencial estaba Allende, antes de que ganara en el setenta, hubo una cosa que se denominó la campana del terror y se asociaba a que si llegaba Allende les iban a quitar a los hijos, los iban ha... y todo un montón de cosas terribles que iban a suceder si ganaba Allende como presidente. Y pasó lo mismo después en el año setenta, todo se instaló en función del miedo, es decir, lo que viene es horrible”²⁵

En el caso del régimen dictatorial chileno, el miedo reflejo no sólo se nutrió de la amenaza vital que generó la represión por medio de la coacción, sino que también se alimentó de los miedos que los grupos dominantes o dirigentes sintieron ante el posible cambio del orden social imperante, impulsado por la Unidad Popular. La potencial pérdida de los beneficios o privilegios se pudo traducir en la sensación de una amenaza vital, respondiendo ante ella con miedo e intentando mantener, ya sea con el uso de la fuerza o por medio de una violencia simbólica, sus visiones del mundo, de la sociedad y de cómo ésta debe organizarse (Delumeau, 1993; Gómez, 2010; Useche, 2008). Para ello, se ocuparon principalmente los medios masivos de comunicación de masas como forma de influir en el disciplinamiento de los pensamientos y de las conductas. Se buscaba con estas acciones la despolitización de la población, la erosión de las entidades colectivas (Lechner, *Ibíd.*) y la instauración de un nuevo orden social con una clara orientación neoliberal²⁶.

No fue sólo por medio de la manipulación de los medios de comunicación que el miedo reflejo actuó como elemento de control, también se desplegaron prácticas que por su gran carga simbólica ayudaron a dicho control. Ello se puede percibir muy bien en el relato que uno de los entrevistados hace sobre su experiencia en dictadura: “Yo me acuerdo que en el colegio, en historia, no nos pasaban el golpe de Estado, no nos pasaban el gobierno de Salvador Allende, nos enseñaban marchas, en todo el colegio, de la armada, de los militares, el himno nacional todos los lunes. Hoy día creo que no se hace eso, con la bandera. Entonces era todo un contexto militarizado. Yo veía, estaba justo en

25 Entrevista a Rodolfo de 57 años.

26 Ejemplo de ello fue la manipulación de titulares, como el publicado por el diario *La Segunda* –de tendencia oficialista– el 24 de junio de 1985, en el cual se leía: “Exterminados como ratones: 59 miristas chilenos caen en operativo militar en Argentina”. Publicación que tenía el fin de justificar el asesinato de 119 personas vinculadas al Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), y que posteriormente fue conocido como la Operación Colombo, que intentó dar a conocer al público –en complicidad con diarios argentinos y brasileños– que los miristas se mataban entre ellos, descartando la participación del gobierno dictatorial en sus muertes y desapariciones.

la Alameda, pasaban tanquetas por la alameda, guanacos, entonces imagínate estar en quinto básico ver eso es temor, no te causa otra cosa”.

Tanto los miedos como *amenaza* o como *miedos reflejos* pueden ser vistos como un ejemplo de cómo se utilizó e intensificó el discurso amigo/enemigo en donde significantes como el comunismo, el marxismo o la izquierda fueron apropiados y resignificados por el autoritarismo bajo la forma de miedo al caos y a la inestabilidad social. La militarización de la vida cotidiana, el despliegue del aparato militar, la instauración de “una” historia oficial, los ritos en los colegios, entre otras prácticas, son elementos que ayudaron a generar un contexto de temor y amenaza hacia lo que se alejaba del margen de acción instaurado por el autoritarismo dictatorial. La negación de la diferencia y de la tolerancia, junto con la construcción mediática del otro/enemigo como terrorista, subversivo o violentistas, acentuó el miedo hacia quienes pensaban diferente identificándolos como una amenaza a la estabilidad que proporcionaba el orden y creando estereotipos o categorizaciones de las personas.

c) Sobre los estereotipos en el autoritarismo dictatorial: “Yo recuerdo que en mi juventud (dictadura) era terrible pensar qué es lo que va a decir la gente”²⁷

Una tercera característica de este relato tiene relación con la creación de diversos estereotipos como forma de referirse a quienes no son parte de un grupo específico o no calzan dentro del orden social deseado por el régimen dominante. Éstos se construyen a partir de una diferenciación que distingue quién pertenece a un “nosotros” y quienes están fuera de esta construcción, es decir, quienes serán representantes de la otredad, en la construcción de un “otro”. Los estereotipos, según Niño (2002), resaltan características y clasificaciones que no se tienen o no se quieren tener, conformando prejuicios que se generalizan y permiten una identificación del otro en el contexto social. El estereotipo, que se basa en la diferenciación social, expresa un tipo de dominación, de jerarquía social y de distribuciones de poder diferenciadas. Crea relatos y rumores desde la esfera dominante, los que se entrecruzan con la resignificación que se hace de ellos desde los grupos dominados y desde los mismos grupos que están siendo estereotipados. De esta forma, los relatos y rumores asumen nuevas formas y sentidos.

Es importante considerar que la conformación de estereotipos tiene componentes de la realidad pero, como señala Niño (Ibíd.), también tiene componentes de la fantasía. Ambos logran reforzar ciertos imaginarios

27 Entrevista a Karla de 45 años.

sociales por medio de relaciones de poder, dirigidas a manipular y contribuir a la mantención de una posición, situación o actitud. Los estereotipos son, para la autora, una forma de control social dentro de un sistema determinado, que relacionan a ciertas personas o grupos con la producción de miedos: “son miedos que nos hacen sospechar del vecino, ver en el otro un peligro potencial, aspectos que bloquean lazos de solidaridad, nos aíslan y nos encierran, haciéndonos evadir al otro, evitar el encuentro, y sentirnos en una ciudad de todos pero a la vez de nadie” (Ibíd.: 203). Los estereotipos asociados al autoritarismo, y a los miedos que este periodo consolidó, pueden ser vistos desde dos ámbitos.

En primer lugar, se puede distinguir el estereotipo como un elemento que fomentó la construcción de un *otro* desde una perspectiva político-negativa. En el proceso de autoritarismo dictatorial chileno, la construcción de estereotipos en relación a experiencias productoras de miedos –especialmente políticas– se encontró claramente asociada a las dos dualidades antagónicas (orden/caos, amigo/enemigo) ya mencionados. En dicho proceso se fomentaron estereotipos que, en privilegio de la visión amigo/enemigo, ayudaban a distinguir entre quienes estaban a favor o en contra del “orden social”. Es decir, a favor de las nuevas prescripciones normativas y del nuevo modelo político y económico que la dictadura estaba implementando –por ejemplo el restablecimiento de los valores tradicionales o un modelo de país centrado ya no en el Estado sino en el mercado–²⁸, o en contra de dicho orden social, asumiendo que ello implicaba avalar un estado de “caos”.

Un ejemplo de ello es el relato de uno de los entrevistados que rememora un interrogatorio en la puerta de su casa realizado por carabineros: “*usted conoce a una persona que se llama Yamna?; Si, claro; Ah! Usted reconoce que la conoce!; Sí, pero por supuesto que la conozco, ella es amiga, nosotros hemos vivido aquí treinta años!*” les dije: *La conozco desde que teníamos cerca de 10 o 15 años;* Entonces, *¿Usted no sabe que ella es extremista?; No, que va a ser extremista la Yamna; ¿Usted no la ha visto nunca con armas?;* y les dije: *Mire, sabe qué, no, esa no es la Yamna que yo conozco, a lo mejor es alcance de nombre;* y me mostró la foto, *Sí, esa es la Yamna, pero no es como usted me dice, yo la conozco de otra manera*²⁹. En este relato es posible observar cómo el “otro” se construye a partir de características estereotipadas que resaltan sólo una pertenencia identitaria desde una construcción negativa, en este caso la participación política asociada al estereotipo de “extremista”. Pero también, la construcción del estereotipo, en este caso el de “extremista”, se nutre de rumores creados por los grupos dominantes que a su vez son

28 Para una mayor profundización en el tema consultar Araujo y Martuccelli (2012).

29 Entrevista a Gerardo de 59 años.

alimentados por la cultura popular. El rumor del “comunista come guagua”, muchas veces asociado e identificado con el estereotipo de “extremista”, o con el ya mencionado “cáncer marxista”, es un ejemplo de ello.

La conformación de estereotipos que fomentaban un nosotros/otros y un amigo/enemigo volvió rígidas y estrechas las capacidades para desenvolverse en el cotidiano, construyendo relaciones interpersonales basadas en los estereotipos desde una resignificación negativa de la pertenencia. Así lo plantea Martín-Baró (1989), quien analiza el caso de autoritarismo en El Salvador, al señalar que existe un debilitamiento de la autoestima y de la confianza del individuo relacionado con la búsqueda continua de las claves y orientaciones para ser clasificado en público. Si bien el caso que el autor analiza no es el chileno, en él se pueden encontrar ciertos elementos del autoritarismo, como los señalados, que traspasan las fronteras territoriales o nacionales.

En segundo lugar, se puede distinguir que los estereotipos en función de la construcción de un otro estaban influidos por la formación de *etiquetas*, las cuales encasillaban y limitaban la construcción identitaria, enarbolando sólo una de las múltiples pertenencias que componen la identidad de un individuo. Dicha situación puede devenir rápidamente en problemas identitarios, que como bien señala Maalouf (2008), puede llevar a fortalecer *identidades asesinas* en torno a la identificación de una colectividad o un grupo de personas con una sola pertenencia y no con la multiplicidad de pertenencias que conforman las identidades. Muy bien lo señala uno de los entrevistados, quien afirma que: “En la época de la dictadura el otro era todo aquel que se oponía a la dictadura, que era extremista, terrorista, subversivo, etcétera, tenía una etiqueta”³⁰. La persona era categorizada dentro de un esquema cerrado que donaba prescripciones morales y valóricas, positivas o negativas, a la etiqueta en cuestión. Dependiendo de dicho esquema se realizaba la práctica de las relaciones sociales, eras merecedor o no de confianza, de estima o de la simpatía de las otras personas, teniendo como consecuencia relaciones sociales mediadas por los estereotipos adoptados (Martín-Baró, 1989).

Así lo expresa una de las entrevistadas al referirse al tema: “Yo creo que sí hubo un miedo a ser estigmatizada en dictadura, porque si eras de un determinado partido político, y fuiste detenida política, y pasaste varios meses en la cárcel, quedabas como etiquetada (...) Había que portarse bien, había que “portarse bien” entre comillas, y eso era no militar, porque si te portabas

30 Entrevista a Rodolfo de 57 años.

mal eras como la oveja negra y quedabas como clasificada”³¹. Las etiquetas que forjaron los estereotipos en dictadura estuvieron asociados, por lo general, a elementos de la vida política que podían implicar una posible represión que amenazara la integridad física: el soplón, el extremista, el comunista, el fascista, entre otras, fueron etiquetas que crearon estigmas que impedían la aceptación social (Goffman, 2006). Ello podría haber llevado en muchos casos a generar temor entre la población y, junto con otros elementos, haber sido uno de los detonante de la despolitización de la vida social, la desmovilización y la baja participación, fomentando el alejamiento de la política en la vida cotidiana.

Repercusiones del relato sobre el autoritarismo-dictatorial en la conformación de miedos sociales actuales.

Como ya se mencionó, los relatos culturales nos ayudan a interpretar y entregar sentido a la vida cotidiana, a nuestras relaciones sociales y a nuestras conductas. Son, en cierta manera, las explicaciones que creamos sobre la vida en sociedad y las justificaciones que damos a ella. Así mismo, proporcionan elementos que nos permiten configurar y situar nuestras expectativas según las prescripciones normativas que caracterizan a cada época histórica.

Para comprender los miedos sociales en el Chile actual me parece importante ahondar en los principales relatos que hoy en día influyen en cómo nos explicamos la vida en sociedad. Particularmente, pensar qué elementos de esos relatos están en relación con nuestros actuales malestares sociales, con los problemas o conflictos que como sociedad enfrentamos y, sobre todo, en relación con la configuración de experiencias sociales diferenciadoras en cuanto productoras de miedos sociales.

Considerando las particularidades históricas de Chile cabe preguntarse ¿cómo repercute el relato cultural asociado al Autoritarismo Dictatorial en la actual configuración de los miedos sociales? Creo que el periodo de dictadura entrega elementos que hoy en día son importantes de considerar en la configuración de los miedos sociales, pero es preciso recalcar que no es “el único determinante” de éstos. Hoy en día es necesario considerar los elementos culturales, económicos, políticos y sociales propios del periodo post-dictatorial y que también contribuyen a la formación de los actuales miedos sociales. Si

31 Entrevista a Verónica de 51 años.

bien no ahondaré en dichos elementos me parece prudente enfatizar en ello para evitar malos entendidos.

Para intentar responder la pregunta formulada en el párrafo anterior, y como forma de acercarse a dicha interrogante, abordaré a grandes rasgos y a modo de una aproximación analítica inicial, los principales puntos en los cuales el relato cultural del Autoritarismo Dictatorial ha presentado una influencia significativa en la actual conformación de los miedos sociales. Para ello plantearé las repercusiones desde las principales características de los relatos culturales señaladas con anterioridad.

a) El relato cultural dota de sentido a la vida en sociedad. Repercusiones en la construcción de un “otro” desde una valoración negativa

En el contexto de autoritarismo dictatorial que vivió Chile, donde la dualidad antagónica orden/caos acentuó la construcción de visiones de la sociedad clasificadas entre amigos/enemigos, la amenaza se caracterizó por ser de carácter político, especialmente en contra de quienes se identificaban con el proyecto político de la Unidad Popular o con un cambio social. La represión masiva que se vivió en dictadura y los distintos modos de ejercerla³², no estuvieron sólo dirigidos a quienes se encontraban en una posición política contraria a la dictadura militar, sus efectos en cuanto “acción psicológica” permearon todos los grupos sociales generando la sensación de indefensión y de potencial víctima.

El uso del miedo jugó un papel importante en ello. Como bien señala Lechner (Ibíd.), el autoritarismo realiza una apropiación de los miedos ya existentes ideologizándolos, resignificándolos y borrando las referencias a las amenazas reales. Si bien la violencia represiva que ejercía la dictadura pudo ser vista como la amenaza real, ésta fue resignificada y centrada en un “otro”, ya sea el terrorista, el delincuente o el extremista de izquierda, que atentaba contra el orden social –dictatorial– que se intentaba resguardar y reconstruir.

32 Entre algunos de estos modos de ejercer la represión se encuentran las torturas, los secuestros, los asesinatos, las desapariciones, los allanamientos, las persecuciones, los despidos, los hostigamientos, la guerra psicológica, la desarticulación de las organizaciones políticas y sociales, la propaganda en medios de comunicación y la intervención ideológica en establecimientos educacionales, por mencionar algunos.

Para ello el uso de los miedos reflejos fue de gran ayuda y una forma sigilosa de intervenir y controlar voluntades y pensamientos.

Sin necesidad de la fuerza represiva de las armas, los miedos penetraron las mentes de las personas y se instalaron en ellas. Cuando la sociedad interioriza estos nuevos miedos, procesados por el poder, logra transformar las rutinas y volver imprevisible la vida colectiva. Desaparece la normalidad y el entorno más próximo se vuelve ajeno y hostil provocando un sentimiento generalizado de impotencia, pues consiente o inconscientemente se percibe que ya no se puede injerir en la construcción de las condiciones de vida. Ello implica a largo plazo una apatía, un desentusiasmo y descompromiso frente a un mundo en el que no puedes injerir, en el que el arraigo social se desvanece (Castillo and Lira, 1991; Lechner, 2006b; Martín-Baró, 1989).

En este proceso las relaciones sociales están marcadas por la desconfianza, la vida singular se repliega a su inmediatez y no permite crear horizontes de futuro o imaginarios colectivos donde la vida común pueda ser concebida y abordada como obra de todos. El miedo reflejo, asociado al autoritarismo, puso énfasis en la penetración de una nueva forma de habitar lo social donde la diferencia de pensamiento o de actuar fue vista desde su negatividad y no desde su riqueza como aporte a la vida en sociedad. Ejemplo de ello son la construcción de estereotipos frente a situaciones relacionadas a la vida política.

Hoy día el miedo no se centra especialmente en el ámbito de la política, pero ciertos miedos actuales tienen parte importante de sus raíces en el periodo de autoritarismo dictatorial y en relación con la construcción del “otro”. Lo podemos ver en *el miedo al otro*, ejemplificado en la difícil tarea de aceptar las diferencias y las diversas pertenencias identitarias que caracterizan a los individuos, o en *el miedo a la gente*, centrado en la desconfianza que genera la relación con el prójimo.

Sin ser el único elemento relevante en la construcción del “otro” desde la negatividad, el relato cultural asociado al Autoritarismo Dictatorial entrega elementos para su comprensión y contextualización. Elementos como la poca injerencia en la vida colectiva o la sensación de potencial víctima replegaron la vida cotidiana y la sociabilidad hacia una esfera más privada que pública. La construcción tanto del espacio público como de la vida cotidiana fue alejada de una visión de colectividad integradora de las diferencias y centrada en los elementos negativos de ésta. En este proceso la visión de orden/caos,

amigo/enemigo, los miedos reflejos y la creación de estereotipos ayudaron a la conformación de un “otro” que interpela sólo la negatividad de las pertenencias identitarias.

b) El relato cultural alberga ciertos problemas o conflictos sociales no resueltos. Repercusiones en la tensión o desasosiego sociocultural

El relato cultural sobre el Autoritarismo Dictatorial pone de relieve ciertos elementos que están hoy en día conectados con dicho proceso histórico caracterizándolo y mostrando su relación con la conformación de miedos sociales pasados³³ que, de alguna forma, se mantienen latentes en la actualidad (matizados y resignificados por el contexto socioeconómico presente) a través de problemáticas y conflictos sociales que son causas de tensiones o desasosiegos entre los individuos.

El cambio que implicó pasar de un modelo centrado en el Estado desarrollista a un modelo donde predomina la autonomía del mercado, mediado por una dictadura fuertemente represiva, marca las actuales problemáticas y conflictos que debemos enfrentar como sociedad. También marca y entrega sentido a los relatos sobre el *Consumo/Tener pero no ser* y sobre el *Nosotros/Inclusión-Exclusión* que acompañan el relato cultural sobre el *Autoritarismo Dictatorial/Mejor callar* y que permiten un posible acercamiento hacia la actual configuración de los miedos sociales.

El relato cultural sobre el Autoritarismo Dictatorial aloja actualmente ciertos conflictos o problemáticas que no han sido resueltas en este proceso de cambio de modelo. Temas como la violación a los derechos humanos o el tipo de orden social en el cual convivimos se presentan, metafóricamente hablando, como el centro de una gran telaraña en donde se van uniendo e hilando diferentes problemas y descontentos. No es menor que el dualismo antagonico orden/caos y amigo/enemigo hayan ayudado a consolidar una forma de enfrentar la construcción de lo que el orden social implica (normativa, práctica y simbólicamente), privilegiándose la visión o deseo de la autoridad por sobre la visión o deseo colectivo. O que las torturas, asesinatos o desapariciones no presenten culpables claros y precisos, donde el repudio de dichos actos

33 Sin la intención de caer en la reiteración, es bueno destacar que los miedos sociales actuales también están nutridos de elementos que ya no están en una estrecha relación con el proceso de autoritarismo dictatorial, aunque en este artículo no se profundice en ello es importante destacarlo.

conformen parte de la memoria histórica oficial. Ello por mencionar sólo dos ejemplificaciones de los hilos de la mencionada “tela de araña”.

¿Pero qué sucede con estos problemas que se pueden rastrear en el relato cultural del Autoritarismo Dictatorial y qué relación presentan con los miedos actuales? En primer lugar dichos problemas, junto con otros de igual importancia (las crecientes desigualdades socioeconómicas, por ejemplo), son una forma de ahondar en cómo vivimos las experiencias y hasta que punto algunas pueden ser productoras de ciertos miedos sociales. El actual *miedo a la autoridad* o el *miedo al conflicto* no tendrán la misma relevancia para quienes vivieron experiencias marcadas por la represión política o por el apoyo al actuar militar. No implica que el miedo no exista en ambos tipos de personas, pero éste tendrá características diferentes dependiendo de cómo vivimos y enfrentamos las experiencias y de las herramientas que tengamos en nuestra vida cotidiana para enfrentar dichos miedos. Los problemas o conflictos sociales pueden ser un camino para ahondar en las experiencias sociales en cuanto diferenciadoras y su relación con la producción de miedos sociales.

En segundo lugar, los problemas sociales son también una forma de ahondar en las tensiones o desasosiegos sociales. Dentro de las diversas tensiones que los entrevistados mencionaron, me parece relevante destacar dos de ellas que presentan una marcada cercanía con los elementos del relato cultural sobre el Autoritarismo Dictatorial ya mencionados. Estos son la *desconfianza* y el *individualismo*. Ambos se presentan como un desasosiego que genera el vivir en una ciudad como Santiago, y se relacionan con un pasado dictatorial que ha consolidado cierta forma de habitar lo social, con valores, expectativas y estereotipos basados, en su mayoría, en un modelo donde predomina la autonomía del mercado. En este ámbito cabe preguntarse si los malestares pueden potenciar procesos de *Retraimiento/Parálisis* o de *Acción/Movilización*.

c) *El relato cultural permite determinar que experiencias sociales son amenazantes. Repercusiones en las expresiones colectivas.*

Durante el periodo de autoritarismo dictatorial las personas intentaron reducir las posibles amenazas que pusieran en peligro la integridad física o la integridad material. Las inseguridades cotidianas de la vida diaria, que son parte constituyente de vivir en sociedad, se transformaron rápidamente en amenazas vitales, es decir, en miedos sociales muchas veces de carácter colectivo. La ambigüedad del origen de la amenaza como la sensación de indefensión que

ello provocaba, fomentó la estructuración y rigidez de las prácticas sociales, identificando qué, cómo, cuándo y dónde hablar y actuar.

Ciertas prácticas fueron asociadas con la mantención del orden social y otras con la provocación del caos. Quienes estaban en el primer grupo formaron parte de lo que hemos denominado amigos y los del segundo grupo formaron parte de la denominación enemigo (siempre visto desde quienes ejercían el poder, es decir, desde el régimen de autoritarismo dictatorial). El miedo reflejo estereotipó e infundió temor a partir de este dualismo antagónico. Así, toda práctica que estuviera en contra de la dictadura expresadas por ejemplo en manifestaciones públicas (mítines, marchas, barricadas, performance, etc.), militancia política, organización sindical, comunicación de la violación a los derechos humanos fue considerada caótica y parte de la construcción estereotipada del “otro” desde la negatividad.

No es de extrañar entonces que las experiencias sociales asociadas a las prácticas mencionadas fueran consideradas como parte de una potencial amenaza vital y fueran origen de miedos sociales, especialmente de miedos políticos. Hoy en día, especialmente en los grupos etarios que vivieron su adultez, juventud o niñez en plena dictadura, se pueden observar ciertos miedos asociados a las experiencias que fueron consideradas amenazantes en dicho periodo. Ello se puede ver especialmente en el *miedo a la expresión colectiva*, asociado al caos que una manifestación pública puede desatar, al actuar de carabineros en ella y a los efectos que puede dejar la multitud descontrolada. Cabe considerar que dicho miedo no implica a priori el retraimiento o parálisis en el individuo, la acción o movilización pueden estar presentes sin descartar que por ello el miedo señalado también lo esté.

Es en esta condición híbrida donde ciertos miedos se sitúan en la actualidad, entre los vestigios que dejó el periodo de autoritarismo dictatorial, el sincretismo que ofrece pasar de un modelo centrado en el Estado a un modelo neoliberal de mercado, y las nuevas características culturales, políticas, sociales y económicas que dejaron de tener su centro en el autoritarismo dictatorial. En este nuevo contexto, preguntarse por las experiencias sociales amenazantes como productoras de miedos sociales es una forma de abordar la actual configuración de dichos miedos.

Referencias bibliográficas.

Araujo, Kathya, and Danilo Martuccelli (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*, Tomo I, LOM Ediciones, Santiago.

Araujo, Kathya, and Nelson Beyer, "Autoridad y autoritarismo en Chile. Reflexiones en torno al ideal-tipo portaliano", *Atenea*, N° 508, (2013). 171 - 185.

Arellano (2009). José; Santoyo, Margarita, *Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos*. Ediciones Narcea, España.

Bajoit, Guy (2008). *El cambio social. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*, Siglo XXI, Madrid.

Bauman, Zygmunt (2007). *Miedos Líquidos. La sociedad contemporánea y sus temores*, Paidós, Barcelona.

Brunner, José Joaquín, and Gonzalo Catalán (1985). *Cinco ensayos sobre cultura y sociedad*, FLACSO, Santiago.

Castillo, María Isabel, and Elizabeth Lira (1991). *Psicología de la amenaza política y del miedo*, Ediciones ChileAmerica CESOC, Santiago.

Castillo, María Isabel, and Elizabeth Lira, "Trauma político y memoria social", *Psicología Política*, N° 6, (1993). 95-116.

Corbin, Juliety Strauss, Anselm (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Delumeau, Jean, "La peur et l'historien", *Communications*, N° 57, (1993). 17-23.

Delumeau, Jean (2008). *El miedo en occidente*, Taurus, Ciudad de México.

Garretón, Manuel Antonio, "Problemas heredados y nuevos problemas en la democracia chilena. ¿Hacia un nuevo ciclo?", in *Economía, Instituciones y Política en Chile*, edited by Gloria de la Fuente, Sergio Contreras, Paulo Hidalgo and Julio Sau, (2009). División de Estudios Ministerio Secretaría General de la Presidencia, LOM Ediciones, Santiago.

Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu Buenos Aires.

Gómez, Juan Carlos, “Violencia, terror y miedo político en la sociedad neoliberal chilena”, *El Chileno*, <http://elchileno.cl/comentarios/493-violencia-terror-y-miedo-politico-en-la-sociedad-neoliberal-chilena.html>, (2010).

Lechner, Norbert, “La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado”, in *Norbert Lechner. Obras escogidas 1*, edited, (2006a). LOM Ediciones, Santiago.

Lechner, Norbert, “Los patios internos de la democracia”, in *Norbert Lechner. Obras escogidas 1*, edited, (2006b). LOM Ediciones, Santiago.

Lechner, Norbert (2006c). *Obras Escogidas 1*, LOM Ediciones, Santiago.

Lira, Elizabeth, “Guerra psicológica: intervención política de la subjetividad colectiva”, in *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, edited by Ignacio Martín-Baró, (1990). UCA Editores, San Salvador.

Maalouf, Amin (2008). *Identidades Asesinas*, Alianza Editorial, Madrid.

Martín-Baró, Ignacio, “Las consecuencias psicológicas del terrorismo político”, *Simposio sobre las consecuencias psicológicas del terrorismo político*, (1989).

Martín-Baró, Ignacio (1990), *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, UCA Editores, San Salvador.

Niño, Soledad, “Ecos del miedo en Santafé de Bogotá e imaginarios de sus ciudadanos”, in *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*, edited by María Inés Villa Martínez, (2002). Corporación Región, Medellín.

Pinto, Julio, and Gabriel Salazar (1999). *Historia contemporánea de Chile. Estado, legitimidad, ciudadanía*, Vol. I, LOM Ediciones, Santiago.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998). *Las*

paradojas de la modernización, Santiago.

Rozitchner, León, “Efectos psicológicos de la represión”, in *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, edited by Ignacio Martín-Baró, (1990). UCA Editores, San Salvador.

Useche, Óscar, “Miedo, seguridad y resistencia: el miedo como articulación política de la negatividad”, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, N° 19, (2008).

LA PERTENENCIA DE GÉNERO COMO CAPITAL DE
LEGITIMACIÓN DISCURSIVA: EL CASO DE LAS PRESIDENTAS
MICHELLE BACHELET (CHILE) Y CRISTINA FERNÁNDEZ
(ARGENTINA)¹

Mariana Valenzuela Somogyi²

Resumen / *Abstract*

Con el aumento del número de mujeres en posiciones de liderazgo político, los estudios han comenzado a indicar que la pertenencia de género se ha convertido en un recurso que las mismas mujeres en política están utilizando como un capital discursivo para la construcción de sus figuras. Bajo la premisa del uso de la pertenencia de género como un elemento para la legitimación de sus figuras de liderazgo político se analiza una selección de discursos oficiales y entrevistas de la mandataria chilena Michelle Bachelet (2006-2010) y de la presidenta argentina Cristina Fernández (2007-2011) durante sus primeros períodos presidenciales. La pertenencia de género en la primera fue utilizada para la instalación de una imagen de liderazgo renovado, mientras que en la segunda fue un recurso para la construcción de un perfil asociado a la figura de las mujeres como luchadoras.

Palabras clave: género, capital discursivo, legitimación, Bachelet, Fernández.

*MEMBERSHIP GENDER AS CAPITAL OF DISCURSIVE
LEGITIMATION: THE CASE OF PRESIDENTS MICHELLE
BACHELET (CHILE) AND CRISTINA FERNÁNDEZ (ARGENTINA)*

With the increasing number of women in positions of political leadership, studies have begun to suggest that gender membership has become a resource that the same women in politics have used as a discursive capital for the construction of his figures. Under the premise of using gender membership as an element to legitimize their political leadership, is analyzed a selection of official speeches

1 Una primera versión de este trabajo, asociado a una tesis doctoral en curso, fue presentado por la autora en el Grupo de Trabajo n° 11 "Género, desigualdades y ciudadanía" del XXIX Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología (Santiago, 29 de septiembre al 4 de octubre 2013).

2 Universidad de Santiago de Chile. E-mail: mariana.valenzuela@usach.cl

and interviews, during her first presidential term, of Chilean President Michelle Bachelet (2006-2010) and of Argentinian President Cristina Fernandez (2007-2011). In the first, gender membership was used for the installation of an image of renewed leadership, while for the second was a resource for building a profile associated with the figure of women as contender.

Keywords: gender, discursive asset, legitimitation Bachelet, Fernández.



Introducción: el género como un recurso político para las mujeres en política

Se ha instalado una discusión, tanto desde el ámbito de la academia y de la política, sobre mecanismos de acción afirmativa para incrementar el número de mujeres en puestos de decisión política, como las cuotas y la paridad (Ríos, 2006; Guzmán, 2007; Franceschet, Krook y Piscopo, 2012), bajo el argumento que una mayor inclusión numérica dotaría de un mayor dinamismo y diversidad a la política (Phillips, 1995). En ellas subyace la concepción que las mujeres en tanto sujetos políticos se diferenciarían de los hombres, noción que proviene de la teoría política feminista. Ella ha planteado que las mujeres como grupo social han estado sujetas a un sesgo dominante de lo masculino a partir del cual han sido sistemáticamente excluidas, colocando en la raíz de su sujeción en una orientación dominante de lo masculino, cuya puesta en evidencia sería un primer paso hacia la emancipación (Castells, 1996). Las categorías base del pensamiento político occidental, como lo es la del individuo ciudadano, contendrían un universalismo restringido pues solo fueron pensadas para ser aplicadas en la esfera pública, teniendo así un sentido fundamentalmente androcéntrico (Phillips, 1996). Existiría un acceso y capacidad diferenciada para irrumpir en la vida política puesto que han sido relegadas al mundo de lo privado (Castells, 1996). En este sentido, desde una concepción epistémica, les ha sido rechazado el estatus de sujeto, es decir, de ser un sujeto de conocimiento y reconocimiento. Con ello se articuló una esfera discursiva que ha proscrito históricamente a las mujeres, en su estatus de no sujetos, en el ámbito de la naturaleza constituida por lo privado. El mundo de lo público es un espacio de historicidad, mientras que la esfera de lo privado está determinada por el cuidado (asociado a la nutrición y la reproducción desde donde se fundamenta la figura de lo materno) y la intimidad, teniendo un carácter atemporal (Benhabib, 1990).

Una interpretación preponderante que es influenciada por la teoría feminista en política es aquella que argumenta que los medios de comunicación

refuerzan los estereotipos de género sobre la imagen de mujeres y hombres en la política, contribuyendo a la marginalización de las primeras de la esfera pública (Norris, 1997). Desde ahí se instala un debate sobre la forma en la que los medios de comunicación reflejarían la discriminación existente en la realidad sociopolítica, además de posicionarlos como actores que amplían la discriminación de género al interior de la esfera política (Llanos, 2011). Éstos actuarían con un marco de género que retrataría de forma dicotómica a mujeres y hombres, dándoles, por ejemplo, a las primeras las características de ser compasivas, honestas y trabajadoras; y a los segundos el ser agresivos, firmes y líderes duros, creando una brecha entre ambos (ibíd.). Se recalca que la imagen de las mujeres en política es representada de manera negativa. Los medios de comunicación tendrían un carácter predominantemente patriarcal contribuyendo a la marginalización de las mujeres en la política mediante la existencia de una representación viril del poder que las excluye (Freedman, 1997; Derville y Pionchon, 2005) y que las representa a nivel simbólico como sumisas (Leroux y Sourd, 2005). Un estudio de la Corporación Humanas (2011) sobre la representación que diversos medios de comunicación chilenos hacen sobre las candidatas al Congreso para las elecciones parlamentarias 2009 es ilustrativo acerca de cómo estas concepciones se encuentran en la producción latinoamericana. El estudio concluye que las mujeres candidatas tuvieron una menor visibilidad, que puede apreciarse en el menor número de notas y reportajes que se referían a ellas. Eran representadas de manera distinta que los candidatos, haciendo poca mención de sus credenciales y aptitudes para postular a los cargos. Inclusive se explicaba en los medios sus triunfos por variables externas a sus capacidades para ejercer el puesto para el que han sido electas. Asimismo, cuando se referían a ellas lo hacían con un enfoque a la maternidad y a sus relaciones de pareja y familiares, remitiéndolas así al espacio de lo “íntimo” poniendo en cuestión su legitimidad presentarse en el espacio de lo público.

Se puede vincular esta visión con la discusión sobre mecanismos de acción afirmativa para aumentar el número de mujeres en política extrapolando la crítica desarrollada por Bonnafous (2003) sobre un estudio en particular dentro de este marco interpretativo. La autora señala que pueden interpretarse como parte de una estrategia argumentativa que busca reforzar una visión de carácter redentor del rol que cumplirían las mujeres en política. Esto es debido a que se las presenta como la esperanza de un mundo mejor criticando mediante un análisis centrado en la dimensión discursiva la exclusión de la figura de la mujer en el espacio político, obviando el hecho de que las mismas

mujeres también son partícipes de la reproducción de categorías de género.

Con el aumento de mujeres en política estudios han realizado un giro argumentativo al indicar que la pertenencia al género femenino está comenzando a ser utilizada como un capital para la construcción discursiva de su imagen como figuras políticas (Araujo, 2010; Bonnafous, 2003; Dulong y Lévêque, 2002; Dulong y Matonti, 2005 y 2006; Franceschet y Thomas, 2010; Lévêque, 2005; Murray, 2010; Thomas y Adams, 2010; Vera, 2008; Pires, 2011; Vitale y Maizels, 2011; Bueno y Machado, 2012). El foco de estos análisis se encuentra en que tanto las mujeres que ejercen o son candidatas para un cargo de representación política como los medios de comunicación constantemente resaltan atributos relacionados tradicionalmente con el género femenino –empatía, pragmatismo, preocupación por las necesidades de los demás, entre otros– como elementos positivos de su imagen como mujeres políticas, bajo la concepción de que ellas representarían otra forma de hacer política (Lévêque, 2005). Así las mujeres reproducirían estereotipos vinculados a la pertenencia al género femenino, utilizándolos como un medio para reivindicar su diferencia y constituirlo como un llamado para solicitar el voto de la ciudadanía (Dulong y Matonti, 2005).

En un análisis sobre campañas electorales exitosas y no exitosas realizadas por mujeres para ocupar puestos en el ejecutivo en distintos países, Murray (2010) señala que si bien los estereotipos de género estuvieron presentes, el éxito de algunas candidatas fue incorporarlos a su favor como parte de una estrategia de campaña, entendiéndolos como una forma de crear oportunidades dependiendo de las características del contexto político en el que se sitúan las candidatas. Un ejemplo de ello es el estudio de Thomas y Adams (2010) sobre las exitosas campañas políticas presidenciales de Ellen Johnson-Sirleaf en Liberia y Michelle Bachelet en Chile. La ideología tradicional de género de los dos países se presentaba como un obstáculo a partir del cual ambas debieron confrontar las dudas que se formulaban respecto a las habilidades de las mujeres para ejercer altos cargos públicos. Así, utilizaron ciertas concepciones sobre la diferencia entre los géneros para la formulación de argumentos que señalaban que su identidad y experiencia como mujeres las proveerían de las cualidades y habilidades necesarias para el ejercicio de un liderazgo que sea capaz de enfrentar los temas más relevantes a nivel nacional. En el caso de Johnson-Sirleaf se aludía al carácter femenino para enfrentar la corrupción y promover la paz y el desarrollo de su país marcado por la inestabilidad política. Bachelet, por su parte, se vinculaba a la imagen de un liderazgo más cooperativo, destacando que su triunfo implicaría la inclusión

de grupos históricamente oprimidos, como las mujeres, lo cual profundizaría la democracia. Otro ejemplo es el estudio realizado por Fabrino y Ogando (2013) sobre la campaña de la candidata presidencial brasileña Dilma Rousseff. Se resaltó la idea de un pionerismo de Rousseff al insertarse en ambientes típicamente masculinos durante su carrera, simbolizando su candidatura con la inserción de las mujeres en el mundo laboral y político. Además, se la presentó como continuadora del legado del presidente saliente, Luiz Inácio Lula da Silva, señalando que su triunfo implicaría profundizar el progresismo logrado con él al tener una presidenta mujer. Al identificarla frecuentemente como una mujer que continuaría con su legado, se buscaba conferirle mayor credibilidad a esta promesa; en tanto existe un estereotipo que liga a lo femenino con esa característica. Asimismo, se la presentó como una madre que estaría a cargo del cuidado de todo Brasil, buscando contrastar con la imagen fría de la política, señalando que, como mujer, tendría valores diferentes y una mayor voz moral; siendo representativa de una ética del cuidado con la cual se ha identificado a lo femenino tradicionalmente en el espacio privado³. Así se positivó la diferencia de género presentando a lo femenino como el portador de una serie de atributos que beneficiarían a la política, cayendo en lo que los autores denominaron como un “esencialismo estratégico”⁴, ya que no se cuestionan los estereotipos tradicionales de género que han fundamentado las relaciones asimétricas entre los sexos.

En Sudamérica durante la última década se ha incrementado visiblemente el número de mujeres que ejercen puestos de representación popular. Cada vez más mujeres han comenzado a desempeñar cargos que históricamente habían sido ejercidos por hombres. De estas transformaciones una de las más visibles ha sido el ascenso de mujeres al puesto de mayor jerarquía dentro de la estructura política democrática: la presidencia (Llanos y Sample, 2008). En 1990 Violeta Chamorro en Nicaragua se transformó en la primera mujer en llegar a ella vía una elección democrática⁵, seguida en 1999 por Mireya Moscoso en Panamá.

3 La ética del cuidado ha sido ampliamente debatida por el pensamiento feminista como parte de la discusión vinculándola a la filosofía moral. Parte desde el análisis del ejercicio del cuidado, que ha sido tradicionalmente socializado como un rol femenino relacionado con su capacidad reproductiva y nutricia, articulándose como una extensión de lo materno a todos los aspectos de su vida social. Hay una corriente del feminismo que reivindica este aspecto desde una discusión ética, entrando por lo general en debate con una corriente feminista cuyo discurso ético se focaliza en la esfera de la justicia. Para profundizar la discusión ver Beltrán, 2001.

4 Este concepto es tomado por los autores de la teórica de los estudios postcoloniales Gayatri Spivak.

5 María Estela Martínez (conocida popularmente como “Isabelita”) fue la primera mujer que llegó a la presidencia de un país latinoamericano cuando asumió este puesto en Argentina en 1974. Como Vicepresidenta del gobierno de su marido, Juan Perón, debió asumir el cargo a la muerte de éste. Fue destituida en 1976 mediante un golpe de Estado militar. Posteriormente, Lidia Gueiler,

Ambas compartían un elemento en común: eran viudas de reconocidos políticos, llegando a la presidencia mediante la capitalización de su imagen (Ibíd.). La elección de Michelle Bachelet en 2006 como presidenta de Chile marcó un precedente: fue la primera mujer que obtuvo el puesto sin tener relación de parentesco con hombres que hayan ejercido cargos políticos, siendo elegida nuevamente para el cargo para el período 2014-2018 con un porcentaje mayor de votos que los obtenidos en su primera elección⁶. Al igual que Bachelet, Dilma Rousseff y Laura Chinchilla llegaron en 2010 a la presidencia de Brasil y Costa Rica, respectivamente, sin tener lazos consanguíneos con la política. A diferencia de Cristina Fernández en Argentina, quien fue electa en 2007 y reelegida para un segundo período como presidenta en 2011, esposa del fallecido ex mandatario Néstor Kirchner, aunque tenía una reconocida trayectoria política que había empezado incluso antes que la carrera política de su marido. De la misma forma que Bachelet, resultó reelecta con una cantidad porcentual de votos mayor a la de su primera elección⁷.

Si bien son conocidos los casos de mujeres que han resultado electas para la presidencia de países sudamericanos son escasos los estudios que traten la figura de mujeres en el ejecutivo desde la perspectiva del uso del género como un recurso político, y los que hay en el continente se han centrado principalmente en Michelle Bachelet (Araujo 2010; Franceschet y Thomas, 2010; Thomas y Adams, 2010; Vera, 2008) sin contraponerla con el utilización de la pertenencia de género que efectúan otras figuras políticas femeninas. Por ello, en consonancia con el giro argumentativo de los estudios sobre el uso del género como un recurso por parte de las mujeres en política, se abordará el uso que hacen de la pertenencia al género femenino como un capital discursivo las

debido a que era Presidenta de la Cámara de Diputados, se convirtió en la Presidenta Constitucional Interina de Bolivia en 1979, por un período de 8 meses, mediante un mandato del Congreso que buscaba estabilizar al país después de la caída de los militares en el gobierno.

- 6 En la segunda vuelta de las elecciones presidenciales para el período 2006-2010, Bachelet obtuvo el 53,49% de las preferencias ante los 46,50% de su rival, Sebastián Piñera (información recuperada el 10/01/2008 del sitio web www.emol.com/especiales/elecciones_2006/index.htm). En la segunda vuelta de las elecciones presidenciales para el período 2014-2018, logró el 62,16% de los votos ante los 37,83 de los obtenidos por su adversaria, Evelyn Matthei (información recuperada el 05/04/2014 del sitio web www.eleccionesenchile.com).
- 7 En las dos elecciones presidenciales en las que ha resultado electa, lo ha logrado sin necesidad de segunda vuelta. Para su primer período (2007-2011) logró el 44,8% de los votos, superando en más de 20 puntos porcentuales a su rival más cercana, Elisa Carrió (información recuperada el 01/03/2014 del sitio web www.20minutos.es/noticia/297358/0/argentina/elecciones/presidente/). Para su segundo período 2011-2015, obtuvo el 53,96% de los votos, más de 40 puntos porcentuales que del adversario que más se le acercaba, Ricardo Alfonsín (información recuperada el 01/03/2014 del sitio web www.argentinaelecciones.com/noticia-reeleccion-cristina-fernandez-1242.html).

mandatarias Michelle Bachelet en Chile y Cristina Fernández en Argentina como un elemento de legitimación de sus figuras de liderazgo político. ¿Por qué un medio de legitimación política⁸? Porque, como se desarrollará en el próximo apartado, ambas utilizaron su pertenencia de género para responder a las dudas formuladas hacia ellas, ya sea por los medios de comunicación o sus contendores políticos, para ejercer la presidencia, contribuyendo como un elemento a la elaboración que hacen de sí como figuras de liderazgo político. En las diversas formas de ejercicio de la política existen distintas modalidades de personalización del poder, “como consecuencia de la cual los hombres no olvidan nunca las cualidades personales de los jefes bajo la función que ejercen” (Levi, 2011: 863). El rol del político consiste en saber cómo seguir estrategias discursivas –convencer, legitimarse, deslegitimar a un contendor– que le permitan encarnarse como una figura de liderazgo (Le Bart, 2010). Desde esta perspectiva, se comprende al liderazgo político como un fenómeno multidimensional que es parte de un proceso social de causas múltiples que devienen en resultados políticos concretos (Masciulli, Molchanov y Knight, 2009). Es una actividad simbólica mediada por la cultura que es manipulada por la figura del líder, en este caso Bachelet y Fernández, para encarnar el rol presidencial.

Desde una perspectiva sociológica se puede entender el discurso como un concepto general en tanto se le concibe como una práctica mediante la cual los sujetos dotan de sentido a la realidad (Ruiz, 2009). Es una forma privilegiada de producción y transmisión de sentido, constituyendo una forma de acción social. Le Bart (2003) nos acerca a un enfoque más específico desde la noción de discurso político que, a diferencia de la concepción general de discurso cuyo análisis es visto como un medio para acercarse al conocimiento de la realidad social, no supone que refleja la verdad de ésta. El autor señala que éstos se comprenden como un producto de una actividad específica que refleja el estado del campo político al momento en que es producido y la posición que ocupa en él quién lo profiere. Los discursos de Bachelet y Fernández por lo tanto deben ser entendidos como una forma de acción que emerge de acuerdo a los códigos que constituyen el contexto del campo político en el que se sitúan.

En base a una metodología de análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003), fueron abordadas entrevistas y discursos oficiales de ambas, abarcando en el caso de Bachelet su primer período presidencial (2006-2010) y algunas entrevistas que dio en el marco de su campaña presidencial,

8 Legitimación política de acuerdo a su acepción como un punto de referencia para la aceptación de la autoridad política (Peter, 2014).

y, en el caso de Fernández, su primer mandato presidencial (2007-2011). La selección del cuerpo de análisis se basó principalmente en aquellos en los que las mandatarias hacen referencia explícita al hecho de ser mujeres, cuáles son sus principales atributos para el ejercicio de la política y las dificultades que, como mujeres, encuentran en el campo de la política⁹. En este sentido, como podrá observarse en el cuerpo seleccionado para el análisis, Bachelet hizo un énfasis de ello durante su campaña presidencial, y los comienzos y finales de su mandato (particularmente en discursos y entrevistas en los que reflexionaba lo que había implicado la presencia femenina en el alto nivel ejecutivo), desde la noción de que ella representa un liderazgo femenino que impone una nueva forma de ejercer la presidencia. Por su parte, Fernández profirió constantemente los elementos que motivaron la selección de los discursos analizados, centrándose particularmente en las dificultades que presentan las mujeres en comparación con los hombres y en íconos femeninos vinculados al accionar de las mujeres en la esfera pública; relacionando ambos a la noción de las mujeres como luchadoras y sacrificadas. Desde este sentido, un aspecto que distingue a este análisis de las investigaciones enmarcadas en el giro argumentativo sobre el uso que efectúan las mujeres en política de los atributos relacionados a la pertenencia de género, es que éstas por lo general abordan solamente los períodos de campañas políticas. La premisa de este estudio es que éste no es solo un aspecto que emerge en las campañas, sino que también es parte integrante de los mandatos políticos, que en los dos casos escogidos, demuestran que la legitimación es un elemento constante para sustentarse como figuras de liderazgo político. En este sentido, la pertenencia de género como un capital discursivo no solo es utilizado como una estrategia para atraer votantes (Dulong y Matonti, 2005) sino que es un elemento que sirve como un recurso para la encarnación del rol político presidencial.

El género como un capital discursivo para la legitimación de las figuras de liderazgo de las mandatarias Bachelet y Fernández

En un estudio comparativo sobre mujeres en el poder ejecutivo, Jalalzai y Krook (2010) señalan que las mayores posibilidades que tienen las mujeres de obtener el poder en el sistema ejecutivo son en un contexto político marcado por transición, inestabilidad, bajos niveles de institucionalización y altos grados de clientelismo. Además, es más probable para las mujeres ganar una

9 Cabe señalar que debido a que las reflexiones elaboradas en el escrito se enmarcan en una investigación doctoral actualmente en curso, el cuerpo de discursos oficiales y entrevistas en medios de prensa es limitado.

elección cuando sus poderes son relativamente pocos y están generalmente constreñidos por sistemas parlamentarios o mixtos. Mujeres presidentas en sistemas presidenciales no son casos comunes. Los casos de Michelle Bachelet y Cristina Fernández son contrarios a esto ya que llegaron al máximo puesto de la jerarquía política al interior de sistemas presidencialistas fuertes y países marcados por un período de estabilidad política.

Bachelet (Partido Socialista) candidata de la Concertación de Partidos por la Democracia venció con un 53,50% de los votos a la alternativa de la Alianza por Chile, Sebastián Piñera, en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales para el período 2006-2010. Asumió el cuarto período consecutivo de gobierno de la Concertación desde el retorno de la democracia al país a principios de la década de los noventa. Su ascendente carrera política y amplia exposición mediática tuvo su punto de partida en el gobierno de su antecesor, Ricardo Lagos (2000-2006), quien la designó al principio de su gobierno como Ministra de Salud y posteriormente como Ministra de Defensa. Exiliada política en la época de la dictadura e hija de un general de la Fuerza Aérea que falleció apresado por el régimen dictatorial, fue erigida como un símbolo de reconciliación nacional con su designación en el Ministerio de Defensa. Separada, madre de hijos de distintos padres y agnóstica en un país de mayoría católica, terminó su primer mandato con un 84% de aprobación ciudadana¹⁰.

Franceschet y Thomas (2010) destacan tres factores principales para explicar el éxito de la campaña política de Bachelet para su primer mandato presidencial: un contexto político favorable, una gran popularidad desde su época de ministra y su habilidad para manejar los asuntos de género que emergieron durante su campaña, principalmente las concepciones generizadas sobre su supuesta falta de capacidad para ejercer el poder ejecutivo. De acuerdo a las autoras, el país estaba marcado por un fenómeno de desafección a las elites políticas, debido a que eran percibidas como distantes y desinteresadas de las preocupaciones cotidianas de los ciudadanos y las ciudadanas. Bachelet habría respondido a ello al apuntar a grupos socialmente desfavorecidos como las mujeres y, asimismo, introducir la idea de cambio al apelar a su condición de mujer. Ello se puede apreciar en su discurso de victoria:

“A partir del 11 de marzo, Chile no sólo tendrá una Presidenta mujer. Será el comienzo de una nueva etapa... marcará el comienzo de

10 Información recuperada el 1 de agosto de 2013 del sitio web <http://www.adimark.cl/es/estudios/archivo.asp?id=6>

un nuevo estilo en la política nacional. Un estilo de gobierno dialogante, participativo. Fui la candidata de los ciudadanos. Ahora seré la Presidenta de los ciudadanos” (Michelle Bachelet. 15 de enero de 2006. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web http://www.archivochile.com/Chile_actual/Elecciones_2005/2vuelta/elecciones2vuelt_0010.pdf).

Bachelet elabora un vínculo directo entre su condición de mujer y la renovación de la política marcada por el acento en la ciudadanía. Ambos serían una respuesta a la desafección ciudadana hacia las elites políticas. A lo largo de su campaña y gobierno, la mandataria aludió no pertenecer a ellas, destacando que su nominación y elección para la presidencia fue una decisión netamente ciudadana. Una decisión ciudadana que buscaba lograr un cambio en el estilo tradicional de ejercer política, buscando mayores niveles de participación e inclusión que son logrados al innovar al traer a una mujer a la presidencia. En su discurso de asunción presidencial, la mandataria destaca nuevamente la noción de cambio al hacer referencia al nacimiento de un nuevo tiempo, un tiempo de mujer, que, por contraposición, se aleja de lo tradicional personificado por la masculinidad. Desde esta perspectiva, constantemente alude a su transparencia y cercanía con las personas, al mismo tiempo que asocia su credibilidad a su condición femenina, tal como menciona en su discurso al señalar que “diré lo que pienso y haré lo que digo. ¡Palabra de mujer!” (Michelle Bachelet. 11 de marzo de 2006. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web http://www.archivochile.com/Chile_actual/Elecciones_2005/Bachelet/11_03_2006.pdf).

Queda en claro en el discurso de la mandataria que las mujeres poseerían virtudes morales, como la empatía y la nitidez, que al ser trasladadas al campo de lo público, implicarían una transformación profunda que apuntaría a las necesidades de la ciudadanía.

Como fue mencionado, Bachelet debió enfrentar críticas generizadas de sus opositores y los medios de comunicación que cuestionaban su capacidad de mando para asumir el gobierno. Esto hace que deba referirse explícitamente a la cuestión de género, convirtiendo lo que en principio era un obstáculo en un país significado como conservador (Franceschet y Thomas, 2010) en una oportunidad política (Murray, 2010). Durante su campaña electoral, en una entrevista a un diario nacional, se le pregunta directamente si ella piensa gobernar con polleras, como una mujer, o con pantalones, como un hombre, a lo que la candidata responde:

“Gobernaré con polleras y pantalones. Pantalones para tomar todas

las decisiones firmes que hay que tomar y polleras para hacer que junto con empujar a los que quieren surgir, también acojamos y protejamos más a los que tienen dificultades”. (“Bachelet encara a Lavín y a Piñera”. El Mercurio. 25 de noviembre de 2005).

Bachelet a la vez que defiende las capacidades de las mujeres para ejercer puestos de representación política y crítica la discriminación en razón de género, respondiendo a las demandas históricas de los grupos de mujeres y feministas; ocupa los estereotipos de género al re significarlos a su favor. En la cita, la entonces candidata retoma los conceptos que le dieron en la pregunta, para decir que como los hombres ella puede ‘ponerse los pantalones’ para tomar con firmeza las decisiones necesarias y, a la vez, desde su condición de mujer, acoger a quienes más lo necesiten. Desde esta perspectiva, al reivindicar su diferencia por su pertenencia de género como algo positivo, no efectúa una verdadera crítica a los esencialismos que están detrás de las concepciones de género, sino que efectúa una utilización de ellos. Las mujeres además de tener las mismas capacidades de los hombres, pueden hacer la política de ‘otra forma’ (Lévêque, 2005), constituyendo este aspecto en una de sus principales fortalezas, en un elemento positivo que la distingue y coloca en una posición superior a los candidatos presidenciales opositores. Se puede apreciar esto en un extracto de la misma entrevista mencionada, en la que responde a la pregunta de si es relevante de que quién ejerza la presidencia sea hombre o mujer:

“...las mujeres podemos hacer las cosas tan bien como los hombres, pero le podemos poner algo más: una manera distinta de hacer las cosas. Podemos ser eficientes, cumplir lo que prometemos, pero, además, podemos tratar de que este sea un país más acogedor. Podemos movernos entre lo teórico y lo práctico, entre lo general y lo particular. Nos preocupamos mucho de las grandes cosas, pero también de implementarlas, de los detalles”. (“Bachelet encara a Lavín y a Piñera”. El Mercurio. 25 de noviembre de 2005).

El estilo de liderazgo femenino, igual en capacidades pero distinto al de los hombres, sería más cercano, pragmático y detallista, implicando una renovación en la forma de conducción del país. Estas nociones permanecieron durante todo su gobierno, como puede apreciarse en un extracto de una entrevista que le realizó un medio de comunicación extranjero a pocos meses de terminar su mandato, en la que apunta nuevamente a las diferencias al decir:

“...creo que hay que buscar el mejor aporte de mujeres y de hombres,

porque aparentemente hay algunos rasgos de liderazgo que pueden ser distintos, y con liderazgo complementario una sociedad puede hacer más cosas” (“Los hombres sienten más una atracción fatal al poder”. *El País*. 1 de noviembre de 2009).

En este sentido, el uso de la pertenencia de género elaborado por Bachelet tiene un propósito dual. Se posiciona a nivel discursivo como un agente de transformación que responde al tipo de liderazgo que la ciudadanía requiere pues existiría un estilo femenino de ejercer política que se aleja de una imagen de liderazgos tradicionales que son significados como desgastados y, a la vez, respondería a las críticas sobre sus capacidades de conducción en tanto mujer al destacar su pertenencia de género como un elemento positivo que sus adversarios no poseen. Resulta interesante que Bachelet a nivel discursivo establece que ella posee los mismos atributos que los hombres en tanto capacidad de mando, siendo su aporte la re significación de las cualidades asociadas a lo femenino desde una visión estereotipada, que el género masculino no podría encarnar.

A diferencia de Bachelet, Fernández (Partido Justicialista) no debió enfrentar cuestionamientos generizados sobre sus capacidades para gobernar ya que su principal opositora era también una mujer, Elisa Carrió; además de que las mujeres en política en Argentina han tenido una mayor visibilidad que en otros países de América Latina (Marx, Caminotti y Borner, 2008). Aunque igualmente tuvo que enfrentar críticas generizadas de los medios de comunicación que la caracterizaban como una mujer banal y obsesionada con su apariencia (Piscopo, 2010). Asimismo, debió responder constantemente a las críticas que señalaban que su candidatura era una fórmula para que el poder quedase en manos de su marido, el Presidente Néstor Kirchner, acreditando su candidatura debido a su vínculo matrimonial (De Grandis y Patrouilleau, 2010). En contraposición, Fernández contaba con una trayectoria de casi dos décadas como diputada y senadora. Incluso ejerció como senadora durante el período presidencial de su marido, denominándose a sí misma como ‘primera ciudadana’ en vez que primera dama. En las elecciones presidenciales de 2007 salió electa sin necesidad de segunda vuelta con un 45%¹¹ de los votos, más del doble de los obtenidos por Kirchner al ganar las elecciones presidenciales de 2003. Después de la muerte de él en el año 2010 fue reelecta para un segundo período (2011-2015) obteniendo un 53% de los votos¹², un porcentaje mayor

11 Información recuperada el 27 de abril de 2009 del sitio web www.eleccionesargentinas.com

12 Información recuperada el 21 de septiembre de 2012 del sitio web <http://www.canaltrans.com/11/elecciones-argentina-2011.html>.

que el que logró en su primera elección.

Ante las críticas por su matrimonio, Fernández aludió a su trayectoria profesional (es abogada) y política, haciendo varias referencias a su oposición a la dictadura militar argentina (Vitale y Maizels, 2011). Al presentarse como continuadora del gobierno de Kirchner, una forma de distinguirse de él fue aludir a su pertenencia al género femenino como un capital político. Fernández hace referencia principalmente a la figura de las mujeres como luchadoras, tal como se puede entrever en el siguiente extracto de su discurso de asunción a la presidencia:

“Sé que faltan muchas cosas, sé que tendremos que corregir otras. Estoy convencida de que lo vamos a poder hacer con el esfuerzo y el trabajo de todos los argentinos. También –porque saben, que la sinceridad es uno de mis datos proverbiales– sé que tal vez me cueste más porque soy mujer, porque siempre se puede ser obrera, se puede ser profesional o empresaria, pero siempre nos va a costar más. Estoy absolutamente convencida”. (Cristina Fernández. 12 de diciembre de 2007. Recuperado el 10 de junio de 2012 del sitio web <http://www.parlamentario.com/articulo-1698.html>).

Fernández se propone mediante su discurso colocarse en la posición de una mujer que por el hecho de ser tal debe esforzarse y luchar inalcanzablemente por sus metas, buscando generar identificación y empatía. Deja de lado el definirse como la “esposa de...” para presentarse como alguien que debió luchar contra los obstáculos, como lo deben hacer todas las mujeres debido a la discriminación de género en el mundo público del trabajo. Desde ahí, la mandataria destaca el lugar privilegiado de las mujeres en Argentina gracias a su propio esfuerzo, como se puede observar en su discurso para inaugurar un mural dedicado a la figura de Eva Duarte de Perón en el que hace alusión al voto femenino:

“...es el homenaje que hoy queremos también brindarle desde aquí a pocos días, el 9 de septiembre, de cumplirse la sanción de la Ley 13010, sanción que permitió que las mujeres pudiéramos votar en la República Argentina. Ha recorrido un largo camino muchacha y acá no solamente votamos, sino también que se nos ocurren cosas como ser Presidente del país también y Presidentas”. (Cristina Fernández. 24 de noviembre de 2011. Recuperado el 15 de julio de 2013 del sitio web <http://www.presidencia.gov.ar/discursos/25343-inauguracion-del-segundo-mural-de-evita-palabras-de-la-presidenta-de-la->

nacion).

La presidencia de Fernández se representaría así como el resultado de una lucha política de las mujeres, particularmente asociado al peronismo, siendo un ejemplo de su avance. Ella buscaría encarnar en su figura el esfuerzo histórico de las mujeres como grupo social por abrirse camino en la sociedad argentina. Asimismo busca generar una identificación de su figura con dos íconos femeninos en la historia política del país: Eva Duarte de Perón y las Madres y las Abuelas de la Plaza de Mayo, destacando la dimensión luchadora de ambas, como se puede destacar primero en el extracto de una entrevista que concedió a un medio extranjero sobre la figura de Eva:

“Con la Eva con que me siento identificada es la Eva Perón del rodete y el puño crispado frente al micrófono. No con la Eva milagrosa con la que sí se identificaba más mi madre, la Eva del Teatro Colón, el hada buena que había llegado con Perón a repartir el trabajo, el derecho al voto...” (“Me identifico con la Evita del puño crispado”. *El País*. 26 de julio de 2007. Recuperado el 15 de julio de 2013 del sitio web http://elpais.com/diario/2007/07/26/internacional/1185400810_850215.html).

La Presidenta hace una diferenciación de la figura de ella, entre la imagen de una Eva como una figura fuerte y de sólidas convicciones durante el gobierno de su marido y la de una Eva vinculada a una suerte de fervor religioso, asociándose con la primera. No se asocia a sí misma con la imagen divina sacrificial de las mujeres ligada a la figura de lo materno como constructo cultural latinoamericano, aspecto que ha sido una imagen importante de análisis dentro de la historiografía feminista (Luna, 2009). De la misma manera, alude a la imagen de las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, como se puede observar en una referencia que hizo a ellas durante un discurso político:

“Como les dije el 10 de diciembre, sé que siendo mujer me va a costar un poco más, pero que no se confundan con mi aparente fragilidad, tengo ejemplos de mujeres que vencieron a lo que ningún hombre podía vencer. Allí están, a un costado, con sus pañuelos blancos en la cabeza, ellas son el ejemplo de que las mujeres, con objetivos, con ideales y con valentía, son capaces de vencer las adversidades más terribles”. (Cristina Fernández. 1 de abril 2008. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web <http://www.presidencia.gov.ar/discursos/3021>).

La mandataria vincula su figura política a un movimiento de mujeres con una alta exposición a nivel nacional e incluso internacional, siendo por

años un símbolo de la lucha por aquellos argentinos y argentinas desaparecidos durante la dictadura. Fernández asimilaría su imagen de liderazgo político a la figura de las mujeres como decididas, trabajadoras e impetuosas. En este sentido, a su vez establece un vínculo con la imagen de lo materno que encarna este movimiento de mujeres en tanto ejemplo de lucha contra la opresión política. Nuevamente, como se pudo observar con el extracto anterior, no es la figura sacrificial de lo materno asociado a lo divino la que Fernández utiliza, sino la de madre que ingresa al espacio público como un espacio de lucha a nombre de sus hijos. Cabe destacar que esta alusión a lo materno no es directa sino que se elabora mediante la alusión a un movimiento ligado a la dimensión de lo materno.

Un aspecto similar al observado con Bachelet es que Fernández también hace mención a las diferencias en el liderazgo entre mujeres y hombres, vinculándolas particularmente a la mencionada figura de las mujeres como luchadoras ante las discriminaciones relacionadas al género. Ello puede observarse en el siguiente extracto de uno de sus discursos políticos:

“...siempre nos han acusado –y discúlpeme un planteo de género– a las mujeres de que se nos vuelan los pájaros y que por allí tenemos cierto grado de histerismo cuando tenemos algunas cuestiones, pero quiero decirles a algunas escenas que por allí nos tocan ver, nos convierten a las mujeres tal vez en las personas más racionales de esta planeta. Discúlpeme con la cuestión del género, pero nos lo debíamos porque siempre nos están poniendo a prueba y siempre tenemos que dar muestras y pruebas de que podemos ser mejores que los hombres. Creo que en algunas cosas estamos demostrando que, en algunas cosas, somos un poco mejores que algunos hombres”. (Cristina Fernández. 7 de marzo de 2008. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web <http://www.presidencia.gob.ar/discursos/3003>).

La mandataria hace referencia explícita a los estereotipos de género que se han impuesto como una barrera para que puedan ejercer cargos en el espacio público. Es aquí donde Fernández convierte un obstáculo en una oportunidad re-significando lo femenino. El constante esfuerzo que deben realizar las mujeres para ser consideradas les concedería un cierto pragmatismo para poder lograr sus objetivos. En este sentido, la presidenta argentina reta los supuestos de género asociados a la idea de una inferioridad femenina, elaborando una imagen de las mujeres como grupo social. Pero, en vez de abogar que las mujeres tendrían las mismas capacidades que los hombres, indica que serían un género superior al masculino, ya que no se han tenido que enfrentar a este

tipo de obstáculos. En tanto hombres no han debido luchar para poder ser reconocidos en el espacio de lo público bajo el estatus de sujetos como lo han tenido que hacer las mujeres, lo cual las dotaría de una experiencia de la que ellos carecen.

Reflexiones finales desde la comparación

Resulta interesante que Bachelet y Fernández realizan una distinción entre las capacidades de liderazgo de hombres y mujeres, señalando que las mujeres no solo tienen las mismas que los hombres, sino que por el hecho de su pertenencia de género tienen cualidades que los hombres no poseen y que se transforman en un aporte importante para el ejercicio de la política, sirviendo a las necesidades contemporáneas de la ciudadanía. Así, ambas dejan entrever con los significados asociados a la elaboración de sus discursos que la ciudadanía requeriría un tipo de liderazgo político que demanda más virtudes que las tradicionalmente asociadas a la masculinidad.

La pertenencia al género femenino fue un recurso discursivo que ambas mandatarias necesitaron para distinguirse como figuras políticas, construyendo una imagen de liderazgo positivo. Los estereotipos de género fueron utilizados como una forma de establecer una diferenciación con liderazgos políticos anteriores conceptualizados como masculinos, destacando que las cualidades que tendrían como mujeres no solo les permiten efectuar las mismas tareas que los hombres, sino que hacerlas de tal manera que es beneficioso para la conducción de sus respectivos países. En este sentido, el uso de la pertenencia de género se configura como una estrategia a nivel discursivo para la legitimación de ellas en tanto figuras de liderazgo político, pues su uso fue elemento con el que buscaron responder a las dudas que se articularon en torno a sus capacidades de ejercitar el tipo de liderazgo que la encarnación del rol político presidencial exigía. Desde ahí, establecieron una demarcación que continuaron sustentando durante sus mandatos para legitimar su acción política estableciendo una vinculación con la ciudadanía desde su condición de mujeres.

Desde este punto de vista se puede establecer una comparación entre ambas desde la noción de esencialismo estratégico desarrollada por el estudio de Fabrino y Ogando (2013) para el caso de Dilma Rousseff. Bachelet como Fernández establecen una diferencia de las mujeres con los hombres en tanto éstas tendrían cualidades como la transparencia, cercanía, pragmatismo,

superponerse ante las dificultades demostrando una mayor capacidad para luchar por ser reconocidas; lo cual les dotaría de una voz moral que, en un nivel subyacente, demuestran que supera a la de los hombres. Esto se puede ver, por ejemplo, en la forma en que Bachelet señala la noción de “palabra de mujer” para presentar la idea de un compromiso nítido con las necesidades de la ciudadanía, y en la que Fernández se vincula con las dificultades que las mujeres encuentran en el mundo de lo público al ser discriminadas por su pertenencia de género. Se reitera la idea de esencialismo estratégico ya que ambas no retan las diferencias de género sino que las mantienen dotándolas de un contenido positivo que destacaría una superioridad moral de las mujeres para actuar y formar parte de la esfera pública. Esta noción es un elemento que forma parte una estrategia de legitimación constante de sus liderazgos políticos. La justificación para encarnar el rol político presidencial se haría desde la moralidad, lo cual permite hacer una segunda conexión, esta vez con la crítica esbozada por Bonnafous (2003) a los estudios sobre representación de las mujeres en política en medios de comunicación, en tanto las mujeres poseerían un carácter redentor de la política. Bachelet y Fernández critican la exclusión de las mujeres en la esfera política y reivindican la diferencia de lo femenino con respecto a lo masculino en tanto constituiría un aporte. Sin embargo, como se ha mencionado reiteradamente, es una estrategia a nivel discursivo que busca posicionarlas como la transformación positiva que requiere la política, transformando lo que era un obstáculo, la pertenencia al género femenino, en una oportunidad (Murray, 2010). De esta forma, no buscan retar el contenido de los estereotipos de género que fueron utilizados a través de la historia para excluir a las mujeres de participar del mundo de lo público, sino que les otorgan un nuevo sentido y los configuran como uno de los elementos de los que hacen uso para legitimar su papel político.

Referencias bibliográficas

Discursos

Bachelet encara a Lavín y a Piñera. (2005, 25 de noviembre). El Mercurio. Recuperado el 1 de agosto de 2013 del sitio web http://historico.elpais.com.uy/05/11/23/pinter_186573.asp

Bachelet, M. Discurso 15 de enero de 2006. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web http://www.archivochile.com/Chile_actual/Elecciones_2005/2vuelta/elecciones2vuelt_0010.pdf

Bachelet, M. Discurso 11 de marzo de 2006. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web http://www.archivochile.com/Chile_actual/Elecciones_2005/Bachelet/11_03_2006.pdf

Los hombres sienten más una atracción fatal al poder. (2009, 1 de noviembre). *El País*. Recuperado el 20 de mayo de 2012 del sitio web http://elpais.com/diario/2009/11/01/domingo/1257051156_850215.html

Me identifico con la Evita del puño crispado. (2007, 26 de julio). *El País*. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web http://elpais.com/diario/2007/07/26/internacional/1185400810_850215.html

Fernández, C. Discurso 12 de diciembre de 2007. Recuperado el 10 de junio de 2012 del sitio web <http://www.parlamentario.com/articulo-1698.html>.

Fernández, C. Discurso 7 de marzo de 2008. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web <http://www.presidencia.gob.ar/discursos/3003>

Fernández, C. Discurso 1 de abril 2008. Recuperado el 10 de junio de 2013 del sitio web <http://www.presidencia.gov.ar/discursos/3021>

Fernández, C. 24 de noviembre de 2011. Recuperado el 15 de julio de 2013 del sitio web <http://www.presidencia.gov.ar/discursos/25343-inauguracion-del-segundo-mural-de-evita-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion>

Textos

Araujo Kathya (2010). "Le cas de Michelle Bachelet: médias et représentation

du féminin en politique”, en Lootvoet Valérie (ed.), *Femmes et médias. Médias et femmes*, Université des Femmes, Bruselas.

Beltrán Elena (2001). “Justicia, democracia, y ciudadanía: las vías hacia la igualdad”, en Beltrán Elena y Maquieira Virginia (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza, Madrid.

Benhabib Seyla (1990). “El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista”, Ee Benhabib Seyla y Cornell Drucilla (eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*, Ediciones Alfons El Magn’anim, Valencia.

Bonnafous Simone (2003). “Femme politique’. Une question de genre?” *Réseaux*, 20, La Découverte, París.

Bueno Gilmar y Macado Ida (2012). “Estudo de caso sobre a construção da identidade social em espera política: gênero, discurso e legitimação”, *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, 3A, UNIABEU, Rio de Janeiro.

Cáceres Pablo (2003). “Análisis de contenido cualitativo: una alternativa metodológica alcanzable”, *Psicoperspectivas*, II, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

Castells Carme (1996). “Introducción”, en Castells Carme (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Paidós, Barcelona.

Corporación Humanas (2011). “Estudio 2. La representación de las candidatas al parlamento en los medios de comunicación”, en *Representación social de las mujeres en los partidos políticos y medios de comunicación en Chile*, Corporación Humanas, Santiago.

De Grandis Rita y Patrouilleau María Mercedes (2010). “Matrimonio político y crítica antagonista en Argentina. Análisis de discursos en clave de género y teoría política”, *Temas y debates*, 19, Universidad Nacional del Rosario, Rosario.

Derville Gregory y Pionchon Sylvie (2005) “La femme invisible. Sur l’imaginaire du pouvoir politique”, *Mots*, 75, E.N.S Éditions, Lyon.

Dulong Delphine y Lévêque Sandrine (2002). “Une ressource contingente. Les conditions de reconversion du genre en ressource politique”, *Politix*, 15, de Boeck

Supérieur, Bruselas.

Dulong Delphine y Matonti Frédérique (2005) “L’indépassable ‘féminité’. La mise en récit des femmes en campagne”, en Lagroye Jacques, Lehingue Patrick y Sawicki Frédéric (eds.), *Mobilisations électorales. Le cas des élections municipales de 2001*, PUF, París.

Dulong Delphine y Matonti Frédérique (2006). “Reproducción en la revolución: género y mujeres frente a la ley francesa de paridad en la política”, *Política. Revista de ciencia política* 46, Universidad de Chile, Santiago.

Franceschet Susan y Thomas Gwen (2010). “Renegotiation political leadership: Michelle Bachelet’s rise to the Chilean presidency”, en Murray Rainbow (ed.), *Cracking the highest glass ceiling. A global comparison of women’s campaigns for executive office*, Praeger, Santa Bárbara.

Fabrino Ricardo y Ogando Ana Carolina (2013). “Discursos sobre o femenino. Um mapeamento dos programas eleitorais de Dilma Rousseff”, *Revista Brasileira das Ciências Sociais* 28, ANPOCS, São Paulo.

Franceschet Susan, Krook Mona y Piscopo Jennifer (eds.) (2012). *The impact of gender quotas*, Oxford University Press, Nueva York.

Freedman Jane (1997). *Femmes politiques. Mythes et symboles*, L’Harmattan, París.

Guzmán Virginia (2007). *Hacia un horizonte paritario en América Latina: representación política de las mujeres*, CEPAL, Santiago.

Hardy Clarissa (2005). *Eliterazgo. Liderazgos femeninos en Chile*, Catalonia, Santiago.

Jalalzai Farida y Krook Mona (2010). “Beyond Hillary and Benazir. Women’s political leadership worldwide”, *International Political Science Review* 31, Sage, Londres.

Le Bart, Christian (2003). “L’analyse du discours politique : de la théorie des champs à la sociologie de la grandeur”, *Mots. Les langages du politique* 72, E.N.S Éditions, Lyon.

Le Bart, Christian (2010). “Parler en politique”, *Mots. Les Langages du Politique*

94, E.N.S Éditions, Lyon.

Leroux Pierre y Sourd Cécile (2005). “Des femmes en représentation. Le politique et le féminin dans la presse”, *Questions de communication*, 7, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.

Lévêque Sandrine (2005). “La féminité “dépassée” ? Usages et non-usages du genre dans les professions de foi des candidat(e)s parisien(ne)s aux élections législatives de 2002”, *Revue française de science politique* 7, AFSP, Paris.

Levi, Lucio (2011). “Legitimidad”, en Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (eds.), *Diccionario de Política, tercera edición*, Siglo XXI, México DF.

Llanos Beatriz y Sample Kristen (2008). 30 años de democracia: ¿en la cresta de la ola? *Participación política de las mujeres en América Latina*, IDEA Internacional, Estocolmo.

Llanos Beatriz (2011). *Ojos que no ven: cobertura mediática y género en las elecciones latinoamericanas*, ONU Mujeres, Nueva York.

Luna, Lola (2009). “Familia y maternalismo en América Latina. Siglo XX”, En Lorenzo Francisco (ed.), *La familia en la historia*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

Marx Jutta, Caminotti Mariana y Borner Jutta, “¿En pie de igualdad? Quince años de cupo femenino en Argentina”, en Marcela Ríos (ed.), *Mujer y política. El impacto de las cuotas de género en América Latina*, 2008, IDEA/FLACSO Chile/ Catalonia, Santiago.

Masciulli Joseph, Molchanov Mikhail y Knight W. Andy (2009). “Political leadership in context”, en Masciulli Joseph, Molchanov Mikhail y Knight W. Andy (eds.), *The Ashgate research companion to political leadership*, Ashgate, Londres.

Murray Rainbow (2010). “Introduction: gender stereotypes and media coverage of women candidates”, en Rainbow Murray (ed.), *Cracking the highest glass ceiling. A global comparison of women's campaigns for executive office*, Praeger, Santa Bárbara.

Norris Pippa (ed.) (1997). *Women, media and politics*, Oxford University Press, Nueva York.

Peter Fabienne, “Political Legitimacy”, en Zalta Edward (ed.), *The Stanford*

Encyclopedia of Philosophy, 2014 , Universidad de Stanford, Stanford, recuperado el 25/05/2014 de <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/legitimacy/>>.

Phillips Anne (1995). *Politics of presence*, Oxford University Press, Oxford.

Phillips Anne (1996). *Género y teoría democrática*, UNAM, México DF.

Pires Teresinha (2010). “A construção da imagem política de Dilma Rousseff como mãe do povo brasileiro”, *Revista Debates*, 5, UFGRS, Puerto Alegre.

Piscopo Jennifer (2010). “Primera dama, prima donna? Media constructions of Cristina Fernández de Kirchner in Argentina”, en Murray Rainbow (ed.), *Cracking the highest glass ceiling. A global comparison of women's campaigns for executive office*, Praeger, Santa Bárbara.

Ríos Marcela (2006). *Cuotas de género: democracia y representación*, IDEA Internacional/ FLACSO-Chile, Santiago.

Ruiz Jorge (2009). “Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas”, *Forum Qualitative Social Research*, 10, Freie Universität Berlin, Berlin.

Thomas Gwen y Adams Melinda (2010). “Breaking the final glass ceiling: the influence of gender in the elections of Ellen Johnson-Sirleaf and Michelle Bachelet”, *Journal of Women, Politics & Policy*, 31, Taylor & Francis, Londres.

Vera Antonieta (2008). “Le discours de genre dans la campagne présidentielle de Michelle Bachelet: une critique féministe”, *Raisons politiques*, 3, Presses de Sciences Po, París.

Vitale María Alejandra y Maizels Ana Laura (2011). “El discurso electoral de Cristina Fernández de Kirchner (2007). Un caso de ethos híbrido no convergente”, *Linguagem em (Dis)curso*, 11, Universidade do Sul de Santa Catarina, Araranguá.

UNA LECTURA DE LA AUTORIDAD A PROPÓSITO DE TRES REGISTROS DE LA EXPERIENCIA DE MUJERES CADETES EN LA ESCUELA MATRIZ DEL EJÉRCITO DE CHILE

Claudia Pérez Bravo¹

Resumen / Abstract

El presente artículo se propone analizar cómo la autoridad atraviesa distintos registros en la experiencia de las cadetes de la Escuela Militar de Chile a partir de tres escenarios: el ingreso, la permanencia, y las posibilidades de ejercicio de la profesión. Para ello, utiliza tres claves analíticas que permiten mostrar las distintas aristas que reviste la autoridad en el marco de esta experiencia. Estas son la de Revault D'Allonnes (2008) quien hace una lectura de la autoridad en la trama del tiempo, la propuesta de Gadamer (1997) quien pone en valor el acto de reconocimiento en contraposición al de obediencia, y la de Bourdieu (2005) que propicia una mirada de la autoridad entrelazada al poder en el marco de la dominación.

Palabras clave: autoridad, instituciones militares, mecanismos de dominación.

A READING OF AUTHORITY IN CONNECTION WITH THREE RECORDS FROM THE EXPERIENCE OF FEMALE CADETS AT THE ARMY MILITARY SCHOOL OF CHILE

This article analyzes how the authority goes through different records in the experience of cadets of the Military School of Chile from three scenarios: the entry, stay, and the possibilities of exercising the profession. It uses three analytical keys that display the different edges of authority during this experience. These are the of Revault D'Allonnes (2008) who gives a reading of authority in the current of time, Gadamer's proposal (1997) who places value the act of recognition as

1 Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: claudia.perez.bravo@gmail.com

opposed to obedience, and that of Bourdieu (2005), who put the authority in his relation to power and domination.

Keywords: authority, military institutions, mechanisms of domination



Introducción

Una pregunta inaugural para acercarnos y comprender qué es la autoridad, es saber si existe algo que le defina de modo central, o bien son los campos específicos en que surge los que van modelando su significado, naturaleza y ejercicio.

Entre quienes se han inclinado por la primera opción, la autoridad se ha pensado como una cuestión íntimamente ligada al poder (Weber, 1964; Arendt, 1966; Renaut, 2004; Revault d'Allonnes, 2008). Sin embargo, esta asociación entre poder y autoridad, no ha estado exenta de tensiones, principalmente porque traza una línea muy difusa entre la regulación y la dominación.

Arendt ha resuelto esta tensión entendiendo que la autoridad solo existe si su reconocimiento no se soporta en la coacción física o la persuasión. En esta clave, la autoridad funciona como un mecanismo fundante de lo político que permite el surgimiento de la comunidad y es condición de la libertad. Su origen etimológico, "autoritas", no remite al poder, sino al verbo "augere", significando entonces el aumento o, lo que hace crecer (Arendt, 1966). Este antecedente, posteriormente ha sido retomado por Revault d'Allonnes (2008) para pensar la autoridad como el poder de los comienzos, es decir, como lo que permite instituir lo social, asignándole a la autoridad una capacidad fundadora y regulativa. En este caso, la autoridad se justifica como aquello que permite la coordinación social.

Distinto ha sido el tratamiento que ha realizado Max Weber, uno de los autores que da origen al estudio del concepto. En el marco de su reflexión sobre las formas de dominación introduce la noción de autoridad en tanto contracara del poder (Weber, 1964). En este caso, la autoridad sería un instrumento de regulación en el ejercicio de dominación, asentado en la legitimidad que se le confiere. Al respecto, el autor deslinda tres tipos ideales de autoridad de acuerdo

a la fuente de legitimidad que éstas reclaman: racional-legal, tradicional y carismática. La autoridad es una relación social que se expresa como mando-obediencia y supone una reciprocidad de sentido entre las partes. Las razones para obedecer quedan ligadas a los principios de legitimación que subyacen a este acto. Con ello se establece que la obediencia es algo más que el efecto de imposición del poder, es más bien la creencia que los individuos asignan a la capacidad de mando (Geicsnek, 2012).

Ahora bien, si nos aproximamos a una visión de la autoridad mediada por distintos ámbitos sociales –políticos, jurídicos, institucionales, entre otros– que nutren su contenido y vitalizan su significación, se vuelve evidente la afirmación de que existen muchos tipos de autoridad, y que la autoridad se posee y ejerce de modos diversos (Araujo, 2012). La obviedad de esta afirmación, sin embargo, oculta su relevancia para un análisis empírico del fenómeno. Es precisamente porque la autoridad es, como postula Kojève (2006), una forma de relación social y por tanto un producto social construido colectivamente en espacios y tiempos específicos, que es de importancia atender y ponderar, a través del análisis de las experiencias en donde circula y se despliega, su naturaleza variable.

Este trabajo propone relevar que la autoridad es una clave interpretativa que se extiende a los más diversos ámbitos sociales, y que una lectura que contemple esta perspectiva nos habilita para realizar un análisis que, sin perder de vista las relaciones mando-obediencia, involucra otras entradas que permiten matizar la reflexión del fenómeno.

En lo que sigue me propongo analizar cómo la autoridad atraviesa distintos registros en la experiencia de las cadetes de la Escuela Militar de Chile, a partir de tres escenarios: El ingreso, es decir, el por qué han decidido seguir la carrera; la permanencia, referido al proceso de exposición a diversos mecanismos de formación y exigencias de comportamiento; finalmente, los límites en el ejercicio de la profesión. Para ello me apoyaré en una selección de evidencias empíricas de un trabajo previo². Además, utilizaré, tres claves analíticas que, a pesar que difieren tanto en objeto como en perspectiva permiten mostrar las distintas aristas que reviste la autoridad en el marco de esta experiencia. Estas son la de Revault D'Allonnes (2008), quien hace una lectura de la autoridad en la trama del tiempo; la propuesta de Gadamer

2 Pérez, Claudia. *“Construcción identitaria de las mujeres en el sistema de educación del Ejército de Chile”*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Sociología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

(1997), quien pone en valor el acto de reconocimiento en contraposición al de obediencia; y la de Bourdieu (2005), que propicia una mirada de la autoridad entrelazada al poder en el marco de la dominación. Lo anterior será expuesto para cada escenario en este mismo orden.

El propósito principal del artículo es ilustrar los mecanismos de transmisión, ejercicio y (re)producción de la autoridad situando la discusión en la especificidad de las relaciones de género que experimentan las mujeres cadetes en este contexto institucional particular, utilizando para ello tres enfoques teóricos que enfatizan distintos ángulos de las experiencias de la autoridad y por tanto su carácter situado.

Antecedentes de la incorporación de las mujeres al Ejército de Chile

En los últimos decenios nuestro país ha progresado significativamente en la igualdad entre hombres y mujeres. La existencia de un nuevo marco de leyes y políticas que promueven la mayor legitimidad que ha alcanzado la igualdad de género en la sociedad, ha repercutido en una mayor igualación de las capacidades y oportunidades de hombres y mujeres (PNUD, 2010). La reciente incorporación de mujeres a las fuerzas armadas como parte de la organización, que implica la apertura de las escuelas militares, es un indicador muy significativo, puesto que permite dimensionar los diversos avances en materia de igualdad de género en todos los ámbitos de la vida pública, especialmente en educación postsecundaria.

La experiencia de inclusión de mujeres a las fuerzas armadas en Latinoamérica, a través de las escuelas militares, se relaciona fuertemente con el retorno a gobiernos democráticos. El proceso de incorporación se desarrolla de manera heterogénea, tanto en referencia a las particularidades de los contextos sociopolíticos de cada país, como a las distintas ramas (terrestre, naval y aérea), escalafones y especialidades. En este último punto, la norma general es la exclusión de mujeres de las especialidades de combate directo, a excepción de Uruguay. Esta tendencia general también es observada en países como Estados Unidos y el Reino Unido donde la incorporación de mujeres tiene larga data (Lucero, 2009).

En Chile, el ingreso a cualquiera de las organizaciones militares se realiza necesariamente a través de un modelo educativo propio y exclusivo a

cada una de ellas. En específico, el sistema educativo del ejército para la carrera de oficiales contempla tres niveles de estudio.

El primero de ellos marca la entrada a la carrera militar y corresponde al proceso de formación básica, donde se proporcionan las capacidades militares asociadas al mando, conducción de pequeñas unidades, sistemas de armas y administración. El segundo nivel de formación es coextensivo al primero, y tiene como finalidad la especialización en alguna de las áreas de tácticas al interior de la organización. El proceso de formación superior corresponde al tercer nivel educacional, en el que se desarrollan programas de posgrado en distintas disciplinas de la ciencia militar.

En el presente trabajo nos centramos en el Ejército de Chile, en el cual se puede apreciar una integración escalonada en el tiempo. Desde 1974 con la apertura de la Escuela de Servicio Auxiliar Femenino (ESAFE), las mujeres están presentes en la organización. En esta primera etapa, como indica Villalobos (2007) las funciones asignadas a las mujeres no eran propiamente militares, sino de apoyo administrativo en temas financieros, de personal, secretaría y manejo de documentos. Luego, en 1995, en lo que podríamos llamar una segunda etapa, ingresan mujeres a la Escuela Militar con un programa académico de dos años. A partir de 1999 se expanden sus funciones al incorporarse mujeres en las áreas de apoyo logístico de material de guerra e intendencia. Una tercera etapa comienza en 2003 cuando se produce un importante cambio al abrirse las posibilidades para las oficiales de integrar las Armas de Apoyo de Combate, de Artillería, Ingenieros y Telecomunicaciones, ampliando así los ámbitos de desempeño del personal femenino. Actualmente pueden optar a especializaciones secundarias, de acuerdo con las necesidades institucionales, cumpliendo con los requisitos necesarios, incluyendo algunas especializaciones de combate (Libro de la Defensa Nacional, separata de actualización n° 28, 2005).

Aclaraciones metodológicas

La línea narrativa que propone la investigación cualitativa ocupa técnicas que permiten el acceso a la subjetividad a través del lenguaje, junto con un análisis mediante el método hermenéutico caracterizado por la comprensión e interpretación del mundo simbólico y cultural que los individuos plasman en sus acciones (Vieytes, 2004). Ambas características permiten esclarecer, mediante el relato protagónico, cómo los individuos/as se relacionan con su

entorno, viven o experimentan cambios en sus hábitos y costumbres, así como las transformaciones que generan para adaptarse a nuevos contextos. En suma, cómo se relacionan y cómo sus interacciones dan cuenta de una reelaboración constante del entramado de relaciones que generan distintas experiencias y su naturaleza variable en distintos contextos.

Como instrumento de recolección de información se utiliza la entrevista en profundidad semiestructurada. Con la elección de esta técnica se pretende obtener un relato “experimentado”, en el que se da cuenta de las prácticas pasadas y presentes que recrean las entrevistadas en relación a las relaciones de autoridad en el contexto militar.

Es importante mencionar que se abordó a las entrevistadas mediante la institución respectiva. Esta solicitó tener claro el número de entrevistas y su duración con el fin de coordinar los permisos, por lo cual se define un número de ocho entrevistas, dos por cada nivel de estudio de primero a cuarto año.

Por otra parte, aun cuando existen tres compañías, y en todas ellas participan mujeres, por decisión de la organización, todas las entrevistadas pertenecen a la misma unidad (1ª Compañía). Se contó con diversos criterios de diferenciación relativos, principalmente, a la procedencia familiar y territorial.

Autoridad, tiempo e institución

Miryam Revault d'Allonnes (2008) nos ofrece un análisis de la autoridad situada en una perspectiva temporal. Con esta inscripción, es el tiempo el que tiene fuerza de autoridad y ésta se despliega tanto hacia atrás como hacia adelante articulando la idea que pasado y futuro autorizan nuestras acciones presentes. El tiempo toma fuerza de autoridad encarnado en la institución: reconoce a la autoridad una capacidad habilitadora en tanto institución-instituyente de lo social. La autoridad es entonces un acto de producción “*el poder que hace surgir, que da existencia (...) la autoridad es el poder de los comienzos*” (p. 73).

En rigor, desde esta entrada analítica, la autoridad no es desmentida como ejercicio de poder, pero el poder que se ejerce no busca dominar sino crear, habilitar, instituir lo social. La matriz temporal –su espacio de circulación– es

lo que permite aclarar, para la autora, el que la autoridad no se confunda con el poder (dominación sobre) y por ello no se limite a ser su instrumento.

Eliminada la triada poder-autoridad-dominación, no es posible soslayar el elemento no simétrico de la autoridad, el cual ha sido aparejado con la dominación expresada en la jerarquía, puesto que la caracteriza y constituye. Sin embargo, la asimetría recibe un significado distinto en cuanto la superioridad de la autoridad de quien la detenta y, por tanto, el posicionamiento en lo alto de jerarquía de quien la encarna proviene de una instancia que lo excede ya sea como precedencia o bien como proyecto, cuestión que permite reconocer en relación a su justeza, según la autora, la legitimidad que la sustenta. Así es como la autoridad surge desde un exceso, es decir, de una exterioridad posible de situar en la matriz temporal y, por tanto, no se vive como dominación sino como capacidad habilitadora y legitimadora.

Ahora bien, como se ha planteado el fenómeno de la autoridad no es unívoco, y un análisis más acabado de ella implica pensarla dentro del entramado de relaciones que la generan. Se debe, entonces, y así es como lo propone la autora, realizar un desplazamiento desde la autoridad a la autorización, lo que implica afirmar que la autoridad es autorizada, esto es, se autoriza tanto a quien se le reconoce autoridad como a sus actos presentes, ya sea tanto por la preeminencia del pasado –situado arriba o atrás– como por el exceso del futuro –situado arriba y adelante– como proyecto. Puesto que la experiencia permite precisar su naturaleza variable es al verbo a lo que es preciso atender. La autoridad transformada en autorización permite emprender la búsqueda de aquello que justifica y que la legitima en cada uno de los campos, experiencias y circunstancias en que surgen relaciones de autoridad.

La visión de la autoridad que nos entrega Miryam Revault d'Allonnes (2008), es una clave de lectura interesante para analizar cómo la autoridad atraviesa lo que hemos definido como un primer escenario de la experiencia de las cadetes de la Escuela Militar de Chile: el ingreso en el eje del tiempo: pasado-futuro.

El ingreso en el eje del tiempo: pasado-futuro

En el primer escenario –el ingreso– hago referencia a las modalidades que asume la autoridad que se activa en el discurso de las cadetes, en referencia

al por qué optan seguir la carrera militar. De lo que se trata es de mostrar cómo la autoridad es movilizada en dos direcciones, a propósito de la distinción entre quienes poseen una vinculación previa, y aquellas cadetes que no estaban vinculadas a la organización con anterioridad a su ingreso. La primera, en relación a la continuación, el traspaso del oficio, expresado como un legado, y la segunda en torno al proyecto.

En la primera dirección –el traspaso del oficio– se puede distinguir como soporte o fuente de autoridad-autorización, la tradición familiar. Veámoslo con mayor detalle a través de un relato:

“Porque mi papá siempre quiso que postulara a la Escuela, o sea, que orgullo más grande para él que sus tres hijos pertenezcan al Ejército... quiero ser militar, porque quiero seguir la tradición familiar (...) mi papá me dice que por mis venas corre sangre con prestigio... como que siento que tengo algo en mi espalda” (Cadete 1°).

El ejercicio de la autoridad se muestra aquí como un acto de enunciación no explícito, la autoridad no es dirigida directamente como una orden, sino como mandato que expresa el deseo del padre, la autoridad paterna, pero más concretamente involucra y da cuenta cómo el peso de la tradición familiar se convierte en fuente de autorización, es decir, es lo que autoriza por su exterioridad y precedencia a la autoridad del padre.

A su vez, en la medida en que este mandato queda definido por la carga de responsabilidad de no quebrar el “legado” que implica pertenecer a una familia con referentes militares cercanos, la cuestión de ser fiel o auténtico a sí mismo se mezcla con ser auténtico y fiel respecto a las solidaridades familiares, esto es, cumplir la expectativa de formar parte de una unidad, en este caso familiar, activando la transmisión generacional, por un lado, y por otro, respondiendo al deseo del padre de heredar este capital irrenunciable. Así es como el presente de su acción, su decisión de ingresar a la Escuela Militar, se autoriza y soporta sobre una herencia que es preciso reivindicar. Desobedecer el mandato de la tradición implica, de algún modo, desconocer el “linaje” y autoexcluirse del “nosotros familiar”. Por tanto, en estos casos, la autoridad venida de la tradición familiar, como un poder latente y acrecentador, no

puede ser desconocida. En breve, este acto les permite conservar la tradición familiar revitalizando una especie de origen fundacional.

Ahora bien, y tal como apunta Miryam Revault d'Allonnes (2008), la precedencia de la autoridad no se sitúa solamente en el pasado. Si, como se ha señalado, la autoridad esta temporalmente inscrita es necesario considerar la dimensión futura en que se moviliza-autoriza.

En este propósito, es que distinguimos una segunda dirección –en torno al proyecto– en la cual y en distinción a la movilización anterior, no hay pretensión de dar continuidad a la tradición rehabilitando una autoridad, dado que en sus propias biografías no disponen de este recurso. Tampoco es posible inscribirlas en el signo de la pérdida de autoridad, sino más bien resulta pertinente situarlas en el signo del vacío. Lugar vacío que implica la exigencia de un inicio, asumiendo por cuenta propia la afirmación de sí orientada hacia el futuro. Con lo cual distinguimos como segunda modalidad para esta entrada: la autorización del futuro, expresada en uno de los relatos:

“... quería algo que me diera algo diferente, experiencias, vivir cosas que no iba a poder vivir normalmente en una carrera profesional... Porque yo lo que quiero, es cuando yo sea viejita “decir <yo hice todo esto>... con lo que me entrega la formación militar, yo voy a poder decir, cuando quizás sea el último día de mi vida, poder mirar atrás y decir <hice esto, o viví realmente>” (Cadete 3º).

El soporte o fuente de autoridad-autorización es la preeminencia de lo que está por venir. En la medida en que en la elección de incorporarse a la Escuela Militar se activan estrategias creativas en torno a la construcción de un proyecto, sus decisiones y acciones del presente son autorizadas desde el futuro. Asegurar que las decisiones del presente logren orientar el rumbo de lo que se espera en el futuro, no es solo organizarlo en su función para asegurarlo, sino, y esto es lo que interesa de relevar, es reconocer su preeminencia, en tanto fuente de autoridad.

A su vez, de algún modo, aquello que orienta la acción y le dota de sentido es un *deber ser* alojado en el futuro. Aquello que es movilizado por la autoridad en este caso, es un *deber ser protagónico*, es ella quien tiene las competencias para ser el fundamento de su destino y la autora de sus actos. Y, en este sentido, es un futuro que le corresponde anticipar, forjar y proyectar

bajo la impronta de su propio arbitrio autorizándose a sí misma. La autoridad del futuro, esta otra preeminencia, le autoriza a autorizarse.

El reconocimiento: una de las claves de la autoridad

Lo que funda una relación de autoridad para Gadamer (1997), y con lo cual se distingue de las formas de sujeción, no es la obediencia de lo que se manda sino el acto de reconocer la capacidad de quien la detenta. Así es como la autoridad se funda y verifica no en el cumplimiento o acatamiento de órdenes, sino en el reconocimiento de una mayoría en el otro. En este marco, y esto es un aporte para su comprensión, la autoridad ya no está más cifrada en la obediencia o, al menos, en la obediencia ciega o mecánica, esto es, como si el mandato se convirtiera en una máxima de conducta cerrando el espacio para la propia opinión y valoración de lo que se manda a obedecer (Weber, 1964).

Con la propuesta de Gadamer la asociación entre autoridad-arbitrariedad se diluye. Su lectura interesada mayormente en el acto de adjudicación y menos en el efecto de su ejercicio lo permite. Así es como al descentrar el análisis de autoridad de la díada mando-obediencia, al tiempo que pone de relieve el acto de adjudicación mediante el reconocimiento de la superioridad del otro, implica advertir que la obediencia o consentimiento no necesariamente procede de ejercitar de un modo autoritativo la autoridad.

Si, como sostiene el autor, las relaciones de autoridad se vuelven efectivas y legítimas a través del reconocimiento, ya que este acto introduce la razón y el juicio de quien lo realiza (quien reconoce racionalmente a otro como autoridad le concede primacía en relación a sí mismo y a sus propios límites), la aceptación de la autoridad entraña un acto reflexivo. Así también, si se acepta que la dimensión del reconocimiento aminora el carácter impositivo contenido en la jerarquía que se instaura, ya que requiere desde un principio una disposición racional de quien reconoce (a partir del otro y en confrontación a sí mismo su lugar en la relación), es posible plantear que el reconocimiento procura a un mismo tiempo concesión y aceptación más que simple obediencia.

Un aporte central que se desprende en esta propuesta es que contraviene el fundamento de la autoridad sustentada sólo en la posición que manda y encuentra como resultado obediencia. Como hemos visto, su punto de mayor

fortaleza se sitúa principalmente en la capacidad reflexiva de quien otorga autoridad a otro, por un parte, y por otra, a partir de la capacidad y valía de quien la adquiere. Ambos aspectos ponen de relieve el carácter relacional de la autoridad. Sin embargo, es preciso advertir que este énfasis reduce la comprensión de las relaciones de autoridad porque les condiciona fuertemente a la tenencia de atributos reconocidos como personales. Una atenta lectura de las relaciones de autoridad debería incluir distintos soportes.

La permanencia: jerarquía y exigencias de comportamiento

En la permanencia en la institución, referida al proceso de exposición a diversos mecanismos de formación y a exigencias de comportamiento, la autoridad expresada en la díada mando-obediencia es una experiencia masiva en esta realidad institucional. El elemento no simétrico de la autoridad (Arendt, 1996) que ha sido aparejado con la dominación de la jerarquía (Weber, 1964) aparece en las relaciones institucionales armadas de modo contundente.

Sin embargo, lo que aquí deseo analizar es la función que juega el reconocimiento, primero en el proceso de internalizar –pese a la sospecha permanente– el respeto a la autoridad estatuida por la jerarquía, y segundo, la importancia que asume la proyección y reconocimiento de una imagen de autoridad como una carta de funcionamiento organizacional.

La organización militar chilena de tipo institucional (Moskos, 1982) articula un conjunto de elementos constituyentes en su ordenamiento, entre ellos, el régimen de interacción jerárquico, el cual funciona como uno de los descriptores centrales de la práctica institucional del sistema, definiendo mandos y posiciones escalonadas y concatenadas. En base a este régimen de interacción, se inscriben las exigencias de autoridad y obediencia como partes de un modelo de disciplinamiento: *“La interiorización de la disciplina forma parte del ritual y/o entramado teatral de su representación: se originan actitudes encaminadas a obedecer las órdenes, siguiéndolas de una manera uniforme; las órdenes se cumplen de una manera metódica y acrítica. La acción uniformada y ritualizada es una componente fundamental en el comportamiento militar, en consonancia con ese desarrollo jerarquizado y disciplinario”* (Molina, 1996: 199).

La autoridad sustentada por la jerarquía en este marco institucional, como se sabe, proviene de este orden jerárquico estricto que permite consolidar

los idearios del mérito y la imparcialidad y así también coordinar sus acciones. En este contexto, la obediencia se concreta en función de la posición en la estructura, puesto que es de la misma desde donde se extrae la legitimidad de su exigencia. Como nos lo recuerda Weber el tipo de legitimidad de índole racional se asienta en la creencia en la legalidad del orden (Weber, 1964). Sin embargo, como lo declara una de las cadetes respetar el rango o la antigüedad, el orden jerárquico impersonal es, al menos, problemático:

“Mi primer año fue complicado en el sentido que hay personas que son más antiguas que tú, pero que son menores que tú en edad, entonces eso me costó a mí bastante, hasta el día de hoy me cuesta mucho que alguien menor que yo me mande, eso como que todavía no lo tolero mucho, como que nunca me ha gustado, como que a eso le tengo rechazo todavía, pero uno después empieza a vivir con eso” (Cadete 2º).

Desde este relato es posible comprender que una autoridad encuentra mayor verificación a través del registro del reconocimiento que desde el de la obediencia. Es el primero –el reconocimiento– el que juega un rol determinante en formular su legitimidad. Pese a ello se obedece, pero este acto abre una lectura de la autoridad en clave de sometimiento, activándose, con contundencia, el poder y la arbitrariedad que caracteriza a un régimen de interacción jerárquico (Martuccelli, 2007). En este contexto, la autoridad termina afirmándose de modo *autoritativo*, principalmente porque la jerarquía que sostiene el acto, se trata de una jerarquía “desnuda” y despersionalizada que da como resultado una relación en donde quienes ocupan las posiciones de mayor poder de mando no siempre alcanzan las cualidades personales o aquellas tradicionalmente exigidas por los otros para reivindicar autoridad (en este caso la experiencia atribuida a la edad). En este sentido es posible colegir que reconocer a una autoridad, consintiendo o no, implica movilizar componentes subjetivos y que para ser reconocido como autoridad el *status* no es un elemento que por su propia valía permita originar legitimidad.

Por su parte, es posible pensar la proyección de una imagen de autoridad como una carta de funcionamiento organizacional en relación al reconocimiento, entendiendo éste como movimiento doble: atribución y adquisición a partir de la imagen proyectada. En este caso se pone especial

atención a la contención emocional como un punto crítico de análisis sobre la manera de mostrarse ante compañeros y subordinados. Veamos:

“O sea, claro a lo mejor, pucha, lo único que quiero es irme, quiero irme para mi casa luego, pero no puedo bajar a formar con mis cadetes con la cara larga, porque ellos a uno lo tienen de ejemplo, o sea, como uno le va a decir a él, a ellos... <oiga, motívese, sea enérgica, no sé>...si uno está mal” (Cadete 3°).

Siguiendo a Martuccelli (2007) diremos que el cuidado del respeto en el régimen de interacción jerárquica está marcado por la preocupación última del honor. Es en este punto donde se encuentra el entramado simbólico y valórico con la posición en la estructura jerárquica, en tanto el valor representado por el honor, emerge como un efecto de posición *“hay que poner al otro en su lugar, a fin de asegurar el suyo propio”* (p.225). Ello apunta en un mismo movimiento a visibilizarlo para demandar el debido respeto y defenderlo, a fin de conservar la posición. *“Es, entonces, en función de la jerarquía de las personas, que el individuo está obligado a hacerse respetar, a someterse a las ordenes debidas a un hombre de honor, de ser entonces, en el sentido más preciso del término, un verdadero sujeto moral que debe responder a todos sus gestos, actitudes y palabras”* (p.225). Para Bourdieu (2005) lo que está detrás del honor, es la defensa del capital simbólico, esto es, poderes y derechos, tanto sobre las cosas como sobre las personas. Según el autor, en la dinámica social se producen unos signos de prestigio que, al ser intercambiados entre iguales producen una relación de honorabilidad equivalente, cuestión que funciona como condición de intercambio. Cualquiera que no caiga en este registro queda circunscrito a una relación de honorabilidad desigual, de dominación.

Recogiendo estas claves analíticas es posible interpretar que representar al sujeto militar involucra sostener un lugar de poder y control frente a las circunstancias, pero sobre todo, frente a los otros, de los que se espera adquirir una preeminencia relacional, es decir una posición de autoridad. Ello implica evitar que se trasluzcan, al momento de presentarse a las obligaciones demandadas por este sistema educativo, que les posiciona como “tutores” y “ejemplos a seguir”, diferenciales que pudiesen surgir entre las vivencias y sentimientos interiores y el “personaje” dramatizado. Lo que podríamos interpretar como una proyección de una imagen de autoridad como una carta de funcionamiento organizacional. Se debe sostener el lugar reclamado, ponerse en altura, cumplir los parámetros, acatar la norma. En el contexto educativo militar toman fuerza las presiones situacionales que inscriben en una

relación jerárquica a los capaces y a los otros. Los cadetes, pero principalmente las cadetes mujeres, circulan por la lógica del mantenimiento del honor, que les estimula a realizar actos de desafío para sostener el lugar reclamado. Así es como la autoridad, leída en clave de reconocimiento, implica en este caso, más para algunas que para otros, su desconocimiento.

La proyección de autoridad como una carta de funcionamiento organizacional toma forma en este contexto, como la restricción de emociones y sentimientos, asociados al desaliento, en la medida que producen descrédito y son interpretadas como desestabilizadoras de la imagen de autoridad y de la capacidad de ejercicio. Para evitar tal efecto, se requiere que las emociones puedan ser trasmutables en energía, particularmente aquellas vinculadas con la demostración de fortaleza. La organización propone un carácter único e idealizado de la autoridad, aquel que concuerda con patrones ideales de masculinidad. En este caso se impone una lectura desde la ideología de género, a través de la cual se naturalizan las características simbólicamente asociadas a lo femenino y a lo masculino. La autoridad desde este lugar solo puede ser autorizada y sostenida por hombres capaces de encarnar, por supuesto nunca a cabalidad, un ideal masculino.

La autoridad como instrumento de dominación

Desde la teoría de la dominación masculina Pierre Bourdieu (2005) nos entrega algunas claves para pensar la autoridad, no tanto para ajustar su definición como para indagar sobre sus efectos. Y en este sentido, lo pertinente es evidenciar los mecanismos de poder y dominación que subyacen a las relaciones de autoridad. Para Bourdieu, la dominación adopta una forma de violencia simbólica que opera en las prácticas que componen un *habitus*, éste se instituye incorporando a su vez la arbitrariedad del dominador en la forma de *disposiciones*.

En este tipo de análisis son la sumisión o la obediencia las demandas y respuestas que se obtienen de la relación, abandonándose las de reconocimiento y aceptación. La obediencia se inscribe como voluntaria en un contexto en que los individuos, tanto dominantes como dominados, están importantemente constreñidos por estructuras incorporadas que les impelen a reproducir a un

modo inconsciente las jerarquías, aceptando su lugar en ellas y asegurando una cierta concepción del mundo.

En este marco de comprensión, la autoridad se confunde con el poder (dominación sobre) y por ello queda restringida a ser un instrumento que le confiere legitimidad.

Uno de los ejemplos privilegiados para mirar este fenómeno de dominación es la que se ejerce desde los hombres hacia las mujeres. La dominación masculina, y subordinación femenina, deben leerse en un contexto ideológico que toma por premisa una visión unitaria del mundo a través de oposiciones excluyentes. Como indica Sharim (2005) *“Oposiciones que, siendo parecidas en la diferencia, son lo suficientemente concordantes para sostenerse mutuamente y, al mismo tiempo, son lo bastante divergentes como para conferir a cada cual una connotación valórica determinada”* (p.28). En base a esta lógica se han construido lo masculino y lo femenino, asignando a cada parte de la “unidad” discursos valóricos que plasman la oposición, un ejemplo de ello es la valorización jerárquica entre sexo fuerte/sexo débil.

Bourdieu (2005) explica que los valores asignados, realmente, son esquemas prácticos de acción que *“imponen una definición diferenciada de los usos legítimos del cuerpo (...) para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina”* (p.37). Para el autor, existe una relación dialéctica entre las preconcepciones que se anteponen a la distinción entre lo masculino y femenino, y las prácticas que éstos favorecen. La subordinación femenina responde al mantenimiento de una economía de los bienes simbólicos, donde las mujeres aparecen reducidas a objetos de intercambio, en tanto *“los hombres producen unos signos y los intercambian activamente, como aliados-adversarios unidos por una relación esencial de honorabilidad equivalente, condición indispensable de un intercambio que puede producir una honorabilidad desigual, es decir, la dominación”* (p.62).

Autoridad y dominación: las posibilidades de ejercicio de la profesión

La Educación Militar propone, a grandes rasgos, tres especializaciones profesionales. La primera “armas” derivada de la figura del soldado que está en primera línea de combate, preparado técnica y físicamente en el saber

específico de su profesión. La segunda, “armas de apoyo al combate”, que si bien se inserta en la categoría de las armas su ejercicio consiste en ocuparse de los aspectos logísticos necesarios para el combate. La tercera “servicios” anclada en las funciones administrativas para el mantenimiento diario y regular de la organización. Este apartado se ocupa de analizar cómo las cadetes interpretan para sí la profesión militar desde las trayectorias profesionales que deben y pueden optar, y como dentro de ello se manifiestan las constantes de género que limitan el ejercicio de la profesión.

El tercer y último escenario en el que analizó las posibilidades de ejercicio de la profesión, principalmente toca la exclusión de las mujeres de las actividades de combate directo. Esta normativa que manda a su alejamiento, es sostenida a partir de una cosmovisión tradicional de los roles de género, reproduciendo una autoridad masculina.

Los argumentos de autoridad de hombres sobre mujeres toman forma en una historia narrada –interesadamente– desde el punto de vista masculino, que permite finalmente establecer un carácter de verdad natural “lo que ya se sabe” a las creencias fundamentales de ésta comunidad. Como muestra uno de los relatos:

“Por ejemplo, a mí me gusta Caballería Blindada, que es conducir tanques, pero esta netamente ligada a hombres producto de, siempre me han comentado que en caso de guerra sería bastante horrible ver a una mujer quemada dentro de un tanque, producto que puede ser la madre de alguien, o la esposa de alguien” (Cadete 4°).

La idea de que naturalmente existen ocupaciones y tareas distintas para hombres y mujeres, tiene como efecto mantener a las mujeres al margen de las actividades distintivamente masculinas y distintivas de la profesión militar. Sin el manejo del armamento, quedan a distancia del ejercicio del poder y del ejercicio de la profesión militar, sólo logrando una participación figurativa.

Vital es la separación entre lo público y lo privado como fundamento de la exclusión de las mujeres en las actividades de combate directo, al tiempo que para inclinar sus carreras hacia las armas de apoyo y la especialidad de servicio femenino. Como ya hemos advertido, las “armas” son los instrumentos que se conectan con el saber especializado de la profesión, y es la especialización (incluidas las de apoyo) que confiere el reconocimiento de la actividad, así como también las credenciales necesarias para hacerse parte del escenario “público”

y productivo militar, una situación de conflicto bélico. Los “servicios”, por su parte, responden a una necesidad de mantenimiento cotidiano, de reproducción. Estos antecedentes permiten establecer un paralelo entre la administración y reproducción que puede interpretarse y extenderse al trabajo de reproducción que han ejercido las mujeres en la esfera privada, por tantos años, invisibilizado. Por otra parte también se puede establecer cómo se activa una estrecha relación entre las tareas administrativas –de funcionamiento y mantenimiento– y las tareas domésticas –de nutrición y abastecimiento. La extensión de roles feminizados junto a la orientación hacia especialidades subordinadas alejan a las mujeres del reconocimiento público y social, y de lo que significa e implica la práctica militar, en tanto lo realmente militar parece estar, por un lado, en el ámbito de lo público –la guerra como el escenario productivo– y por otro, significando el ejercicio, el enfrentamiento, como lo activo, las mujeres quedan situadas en el espacio privado, al estar excluidas.

Estas lecturas que encuentran congruencia entre las asignaciones simbólicas a lo femenino y masculino, junto a las capacidades físicas de los cuerpos de las mujeres, se enmarcan en una historia narrada desde el punto de vista masculino que refuerza conductas, y establece argumentos de autoridad de los hombres sobre las mujeres, al punto que su exclusión, de las actividades de combate directo, casi prescinde de cualquier justificación.

La lógica que subyace a su exclusión no se encuentra en debilidades físicas ni psicológicas, responde, como explica tan claramente Bourdieu (2005), a que las cadetes adecuan sus esperanzas a las posibilidades reales demarcadas por la lógica de los sexos, éste es un trabajo que han realizado durante toda su experiencia como mujeres, y que permite desinhibir, desviar y ni siquiera plantearse aquellas actividades que no corresponden a las mujeres.

En este registro autoridad y dominación conviven gracias a dos mecanismos que lo permiten. El primero de ellos que he llamado *naturalización del mito*, a nivel discursivo y representacional alude a simbolizar doblemente a las mujeres. De alguna manera, se trata de vitalizar como sustento de exclusión, aquel imaginario que representan a las mujeres como peligrosas por un lado, y frágiles por otro. El segundo mecanismo que he llamado *negación de las individualidades*, actúa a nivel relacional. Las mujeres están inscritas en una versión universal y esencialista de la mujer. Son cuerpos indiferenciados remitidos a los papeles sociales de género, intercambiables como madres, esposas,

hijas. Indiferenciación y negación que, por cierto, les impide *a priori* cualquier capacidad de elección y les mantiene en una situación de dominadas.

Reflexiones finales

Hasta aquí lo expuesto es un intento por salir del clásico análisis que se hace de la autoridad en este tipo de organizaciones, aquel que pone en el centro mando y obediencia. Apelando, quizás, a maneras menos exploradas de leer la autoridad en los distintos registros de esta particular experiencia.

Retomar la idea de que la autoridad esta mediada por distintos ámbitos sociales que le nutren y proveen de contenido vitalizando su significación, contribuye a entender que la autoridad puede ser una clave interpretativa, sin perder de vista las relaciones mando- obediencia, y nos habilita para realizar otros análisis que matizan la reflexión del fenómeno.

En este propósito hemos expuesto cómo la autoridad es posible de verificar en el tiempo biográfico, una lectura de la autoridad-autorización en la trama del tiempo histórico-social, siguiendo la propuesta de Myriam Revault. Mientras en unos casos el pasado familiar autoriza el presente de la acción en base a una herencia que es preciso reivindicar, en otras experiencias se actualiza y modula en la decisión-acción una preeminencia venida desde el futuro que al tiempo que autoriza las acciones presentes manda a autorizarse por sí mismo.

Por otra parte, parece interesante señalar una paradoja que se suscita en referencia a la autoridad con la entrada de las mujeres a la organización militar como parte de la fuerza. Mientras la tradición de excluir a las mujeres de las organizaciones militares ya no tiene vigencia, y por tanto la autoridad en tanto tradición se debilita en relación a ésta convención social, al mismo tiempo, este suceso abre la posibilidad a las mujeres de la familia de reproducir éste lazo entre las generaciones. En breve: la desconvencionalización a un nivel institucional (intermedio) fomenta la tradicionalización a un nivel micro (familiar) expandiendo su base.

De todos modos la autoridad en cualquiera de las direcciones que se ha enunciado puede ser caracterizada por su capacidad generativa, en palabras de la autora, es "*condición de nuestros comienzos y de nuestras iniciativas: a la vez obligación heredada y recurso para la acción que se inicia*" (p.73).

Siguiendo lo señalado por la autora se expresa como poder neutro, latente y preservador, que no consiste en una actividad imperante ni reglamentadora, sino fundamentalmente en una actuación mediadora y tutelar.

Para el segundo escenario que hemos planteado –*la permanencia*– si resumiéramos lo que el respeto a la autoridad estatuida por la jerarquía ligada a una estructura particularmente abrumadora nos propone acerca de la autoridad, es que se contraviene el fundamento de la autoridad sustentada sólo en la posición que manda a obedecer, principalmente porque la jerarquía necesita llenarse de otros contenidos, como es el de *precedencia*, a fin de no abrir el flanco a una autoridad que se apoya de modo autoritativo y se ejercite como sometimiento activando con toda contundencia el poder y la arbitrariedad.

En relación a la proyección y reconocimiento de una imagen de autoridad como una carta de funcionamiento organizacional, esta entrada muestra cómo el reconocimiento se traduce en autocontrol. En este caso, existe un movimiento de afirmación que es proyectado desde el interior, siguiendo las pautas establecidas en el sistema, para someterse a juicio.

Finalmente para el tercer escenario –*las posibilidades de ejercicio*– hemos vuelto la mirada a una manera menos precisa para leer la autoridad, pero que permite ver sus efectos y los mecanismos que la soportan. Así planteamos que las cadetes son “victimas” de la violencia simbólica (Boudieu, 2005) operada en la congruencia entre las asignaciones simbólicas tradicionales a lo femenino, la generalización de las capacidades físicas atribuidas a los cuerpos de mujeres, y su intercambiabilidad con los papeles sociales de género, que solapadamente se ponen en funcionamiento, a partir de dos mecanismos para excluir a las mujeres de las actividades de combate directo y mantenerles en la inercia de las cosas, lo naturalizado, lo objetivado. En este marco de comprensión, importantemente guiado por la idea de sumisión, la autoridad se confunde con el poder y por ello queda restringida a ser su instrumento.

Estos tres escenarios estudiados junto a tres miradas para interpretar la autoridad, no son necesariamente excluyentes así como tampoco complementarios. En esta línea, cada perspectiva es retomada para diferentes niveles analíticos para un fenómeno complejo como es la integración de mujeres al Ejército de Chile. En este sentido, cada mirada haya su valor en mostrar las distintas formas en que se movilizan las relaciones de autoridad y los diversos sostenes en que se afirma, los que deben ser especificados, como hemos mostrado, a la luz de los contextos en que surgen, pero también, en

relación a la perspectiva de género. Particularmente, nuestro análisis tiene como base la experiencia de mujeres en organizaciones militares, organizaciones cuya función ha sido ejercida históricamente sólo por varones, por lo cual ha desarrollado prácticas, lenguajes y códigos que la hacen institucionalmente masculina.

Referencias bibliográficas

Araujo, K. (2012). The Belief in Legitimacy: Social Experiences and the Relationship from Individuals to Norms. En A. Mascareño y K. Araujo, K. (eds.) *Legitimization in the world society*. pp. 157–175. London: Ashgate.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. [1968] Madrid: Península.

Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Gadamer, H.G. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Geicsnek, E. (2012). Comunidad, autoridad y orden social en Max Weber y Emile Durkheim. En: de Marinis, P. (Coord). *Comunidad: Estudios de teoría sociológica*. Buenos Aires: Editorial Prometo. pp 67-106.

Kojève, Alexandre (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lucero, M.R. (2009). Las mujeres en las fuerzas armadas argentinas. Breve análisis sobre su participación y estado actual de la situación. *UNISCI Discussion Papers*, n.º Mayo, pp. 36-49.

Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Ministerio de Defensa Nacional de Chile. (2005). *Libro de Defensa Nacional: Separata de actualización 28: Participación de las mujeres en las Fuerzas Armadas*. Santiago: Ministerio de Defensa Nacional de Chile.

Molina L. y J. F. (1996). *Quintas y servicio militar: Aspectos sociológicos y antropológicos de la conscripción (Lleida 1878-1960)*. Tesis doctoral Universitat de Lleida, España.

Moskos, C. (1982). La nueva organización militar: ¿Institucional, ocupacional o plural?, en: *Conferencia de Inauguración de las II jornadas de Sociología de la Asociación Castellana de Sociología*. Madrid, pp. 297-306.

PNUD. (2010). *Desarrollo Humano en Chile*. Género: Los desafíos de la

igualdad. Santiago: PNUD.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Francia: Flammarion.

Revault D' Allonnes. M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sharim, D. (2005). *Identidad y roles de género. Una aproximación desde los relatos de vida*. Tesis doctoral en Sciences Psychologiques. Bélgica.

Vieytes R. (2004). *Metodología de la investigación de las organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: FCE.