

Representaciones sociales de la autoridad en la escuela secundaria: un análisis kojeviano

Social representations of authority in secondary school: a Kojevian analysis

Juan Martín Molinari¹
Luis Gabriel Porta Vázquez²

Resumen

Este artículo propone una interpretación kojeviana de las representaciones sociales de la autoridad en estudiantes secundarios marplatenses. Se argumenta que es factible aproximarse al problema considerando las vivencias de las y los jóvenes, tal como éstas aparecen reflejadas en el lenguaje. El material lingüístico que integra las representaciones proviene de tres ámbitos relevantes: la familia, la escuela, y la calle. Éstos son polos constituyentes de la subjetividad en la etapa vital adolescente, y funcionan como espacios de construcción dialógica de las representaciones sociales de la autoridad. En el marco de un estudio de caso con un diseño muestral multietapas, se administró un instrumento de asociación de palabras a 95 estudiantes del nivel secundario, pertenecientes a tres escuelas (pública, privada laica, y privada religiosa). Se realizó un análisis interpretativo fundamentado en las categorías kojevianas de la autoridad (Padre, Amo, Juez y Jefe). El trabajo con el *corpus* de asociaciones mostró una significativa agrupación en torno a los cuatro tipos de autoridad, con especial intensidad en los cuadrantes de la autoridad – Jefe, la autoridad – Padre y la autoridad – Juez, abonando así nuestra conjetura sobre la validez conceptual de la clasificación de Kojeve para organizar la diversidad de las experiencias de la autoridad en los tres mundos de la vida considerados (familia, escuela, calle).

Palabras clave: representaciones sociales; autoridad; Kojeve

Abstract

This paper proposes an interpretation of social representations of authority, inspired by Kojeve's theory. To address this issue, this paper considers the vital experiences of high school students from Mar del Plata, as reflected in language. The linguistic material that integrates these representations belongs to various life realms of adolescents: the family, the school, and the street. These are subjective elements in this evolutionary stage, and they also serve as spaces for constructing dialogical representations. As part of a case study with a multi-stage sample design, a word association test was conducted on 95 high school students from three schools. We conducted an interpretative analysis using Kojeve's authority categories: Father, Master, Judge, and Chief. The analysis of word associations in the corpus resulted in most of the words being grouped according to the four types of authority, particularly around the categories of Chief-authority, Father-authority, and Judge-authority. Such findings reinforce our hypothesis regarding the conceptual validity of Kojeve's classification to organize diverse experiences of authority in the family, school, and street settings.

Key Words: Social Representations; Authority; Kojeve

Fecha de recepción: 14/08/2023
Fecha de evaluación: 4/09/2023
Fecha de evaluación: 22/08/2023
Fecha de aceptación: 04/10/2023

Introducción³

De un tiempo a esta parte, el estudio de las relaciones de autoridad en la escuela ha experimentado un interés significativo, que se ha visto asociado a veces a fenómenos escolares como el *bullying* (en sus distintas formas), la violencia escolar, o las variedades de la autoridad docente. Este interés aumentado es explicable en función de un conjunto variopinto de factores. En primer lugar, existe lo que algunos denominan la “crisis” de la autoridad en la sociedad actual, y que se despliega en los diferentes escenarios que la componen. Así, la autoridad paterna está en “crisis” frente a las nuevas maneras de construcción de lo familiar y de la heterogeneidad de las niñeces; la autoridad política está en “crisis” frente a la emergencia de nuevas identidades políticas y a la revisión misma de la idea de representación; etcétera. Por supuesto, este sentido general de la “crisis” de la autoridad se hace presente también en la escuela, y abona el interés de que hablamos. En segundo lugar, no es menos cierto que los episodios de violencia que se han dado a lo largo de los años en algunas escuelas han exacerbado la presión que los *mass – media* ejercen sobre el tópico, acicateando la opinión pública y llamando a la reflexión sobre las implicancias deletéreas de estos eventos. El tema de la autoridad en la escuela ha ganado, así, un cierto sitio de atención. En tercer lugar, el anhelo profundo y largamente trabajado de dar carnadura a una escuela genuinamente democrática e inclusiva ha generado un debate –en el ámbito académico especializado, claro está, y también en el campo de las políticas educativas- acerca de las nuevas formas de implementar la autoridad en la escuela por parte de docentes y directivos.

Este artículo reconoce su motivación principal en estos intereses y sus distintas expresiones. El ámbito institucional en que se enfoca es la escuela secundaria; los actores en que fija su atención son los jóvenes que a ella asisten; el esquema teórico – conceptual que media la aproximación empírica a la autoridad es la teoría de las representaciones sociales. En este trabajo, entonces, nuestro propósito será formular una interpretación de inspiración kojéviana de las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes de la escuela secundaria. En primer lugar, desarrollaremos nuestro marco conceptual, fundamentando una visión de las representaciones afinada en la fenomenología y el enfoque dialógico. Luego, expondremos las decisiones metodológicas que sustentaron nuestro trabajo de campo. A continuación, se encontrará una descripción de las representaciones, organizada conforme las categorías sobre la autoridad presentadas por Alexandre Kojève en “La noción de autoridad” (Kojève, 2006). Finalmente, en las conclusiones propondremos una síntesis interpretativa y sugeriremos líneas futuras de indagación.

Marco conceptual

Nuestro punto de partida es una concepción fenomenológica, para la cual las

representaciones sociales son factores centrales en la construcción del sentido. Entenderemos que el “mundo de la vida” de los fenomenólogos (Husserl, [1936] 2008) supone la existencia de las representaciones por partida doble. Primero, porque las representaciones son necesarias para el “... considerar e investigar, el explicitar y traducir en conceptos al hacer una descripción, el comparar y distinguir, el coleccionar y contar, el suponer e inferir” (Husserl, [1913] 1962: 67) -que son las acciones que estructuran ese *Lebenswelt*. Segundo, porque la misma estructura dialógica de ese mundo, cuyo fundamento es la mutua implicación del “para mí” y el “para otros”, requiere de las representaciones, porque para que exista “para mí” (o “para otros”) tiene que haber, por un lado, ente, y por el otro, perspectiva (representación) del ente en los términos de la relación dialógica Ego – Alter. En síntesis, asumimos que el sujeto interpreta las cosas del mundo a través de las representaciones, y que éstas constituyen su identidad y lo posicionan como sujeto de la pre – comprensión del mundo.

En función de todo ello, consideramos que una aproximación preliminar a las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes que participaron en este estudio debería enfocar, primeramente, la experiencia de la autoridad, tal como aparece en el mundo de la vida. Deberíamos, para ello, partir de un análisis fenomenológico, que nos permitiera capturar la esencia de los tipos de autoridad que los jóvenes encuentran cotidianamente, para, desde allí, arribar al hecho del lenguaje, manifiesto en el nombrar. Sabemos que dar nombre a las cosas les confiere existencia. Pero el nombrar no se realiza en el vacío, ni es nada que pueda llevar a cabo –como gustaba decir Mikhail Bakhtin- un solitario y mítico Adán (Bakhtin, 1986). Antes bien, el nombrar está enraizado en la historia y la cultura. Hay, así, una línea de conexión entre los tipos de autoridad descubiertos por el análisis fenomenológico y el modo en que, a través del lenguaje, los jóvenes desenvuelven los procesos de objetivización que estructuran sus representaciones sociales de la autoridad. Para formular análisis fenomenológico que nos permita capturar la esencia de los tipos de autoridad, tomaremos como referencia el clásico de Alexandre Kojève escrito en 1942, “La noción de autoridad” (Kojève, 2006). Haremos una rápida vista de las ideas que desarrolla en el punto A.I (“Análisis fenomenológico”) de la obra, porque lo que realmente nos interesa en este lugar es describir los tipos de autoridad que su exploración devela.

En su trabajo, el filósofo ruso repasa un conjunto de teorías sobre la autoridad (la teoría teológica, la teoría de Platón, la teoría de Aristóteles y la teoría de Hegel), y afirma que, “...para poder juzgar y criticar esas teorías (...) habría que comenzar por establecer una lista completa de todos los fenómenos que pueden clasificarse bajo el rubro ‘Autoridad’” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 32). Y a continuación, sugiere que es menester analizar esos fenómenos, de modo que surjan a la vista los que son “irreducibles entre sí” (Kojève, 2006: 33). Recordemos, aquí, que el análisis fenomenológico consiste en estudiar el objeto haciendo abstracción de todos los

rasgos accidentales, de manera tal que queden expuestos los aspectos necesarios y esenciales. En efecto: "... el *análisis fenomenológico* debe responder a la pregunta 'qué es', aplicada a todos los fenómenos que calificamos (...) 'instintivamente como autoritarios' (comillas y bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 33); debe revelar la esencia, "haciendo abstracción de las variaciones 'accidentales'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 33). Sin embargo, para construir aquella "lista completa" de fenómenos, Kojève necesita disponer de un criterio delimitador de la Autoridad: una definición, aunque más no fuese "puramente 'formal', 'nominal'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 35). De otro modo, sería imposible "poder distinguir los fenómenos que realizan y revelan la esencia de la Autoridad de quienes nada tienen que ver con ésta última" (Kojève, 2006: 35). Y la definición "formal", "nominal" que propone Kojève se apoya en la distinción -que luego realizará, también, Hannah Arendt (1961)- entre fuerza y autoridad. Dice el filósofo hegeliano: la autoridad es "... la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 36). La autoridad, de este modo, no es la fuerza, porque "ambos fenómenos se excluyen mutuamente" (Kojève, 2006: 38).

Ahora bien: del hecho incontestable de que la autoridad es "esencialmente perecible" (porque siempre es posible que surja la reacción en su contra) se sigue que "... cualquier Autoridad humana existente debe tener una 'causa', una 'razón' o una 'justificación'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 40). La autoridad debe estar siempre en condiciones de legitimarse. Se necesita, entonces, ver cuáles son las causas, razones o justificaciones de la autoridad, porque "... cualquier Autoridad suscita la cuestión de saber *por qué* existe, es decir, *por qué* se la 'reconoce'" (comillas y bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 41). Por supuesto, se pueden ofrecer distintas respuestas a este interrogante, pero para Kojève esas respuestas dan forma a (y decantan en) "tipos" de autoridad en función de sus causas, razones o justificaciones. En síntesis, Kojève encuentra que se pueden distinguir cuatro tipos "puros" de autoridad. Vamos a mencionarlos, siguiendo los ejemplos que él mismo presenta en el texto:

- La autoridad del Padre (o de los padres, en general) sobre el hijo: y sus variantes, que incluyen las formas de autoridad apoyadas en el distanciamiento entre edades, la autoridad de la tradición, la autoridad de un muerto (por ejemplo, a través de su testamento), la autoridad de un autor sobre la obra, etcétera;
- La autoridad del Amo por sobre el esclavo: y sus variantes, que abarcan la autoridad del noble sobre el plebeyo, la autoridad del vencedor sobre el vencido, la autoridad del militar sobre el civil, etcétera;
- La autoridad del Jefe sobre la banda: y sus variantes, como la autoridad del superior sobre el inferior, la autoridad del maestro por sobre el estudiante, la

autoridad del sabio, del técnico, del pronosticador, etcétera;

- La autoridad del Juez: y sus variantes, que son, entre otras, la autoridad del árbitro o censor, la autoridad del confesor o del hombre justo, etcétera.

Expliquemos someramente estos tipos puros de la autoridad. En su estudio, Kojève hace corresponder cada uno de ellos con las teorías sobre la autoridad que se mencionaban al principio: la teoría teológica, la teoría de Platón, la teoría de Aristóteles y la teoría de Hegel. Así, "... la teoría hegeliana tiene la forma de una teoría de la relación entre Amo y Esclavo" (Kojève, 2006: 43). ¿Cuál es el fundamento de la autoridad del amo? Es el riesgo, porque "la Dominación nace de la Lucha a muerte por el 'reconocimiento'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 43), algo que sólo el Amo es capaz de sostener. La autoridad del Amo es hija del aquí y ahora, del *kairós*, de la oportunidad: su acción, que no se arredra frente al peligro, "... es una 'manifestación' del tiempo en el modo del Presente" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 76). Pero en Aristóteles la autoridad no tiene que ver con la voluntad de hacerse reconocer aun poniendo en riesgo la propia vida. Para el Estagirita, la naturaleza de la autoridad se basa en la capacidad, que es propia del Jefe, para prever. Tiene autoridad quien es clarividente respecto del futuro, y que, por ello, está un paso adelante que los demás. "... Quien se da cuenta de que ve menos que otro, o no tan lejos, fácilmente se deja *llevar* o *guiar* por él" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 45). Y es el caso de quien, teniendo datos sobre el futuro, o habiendo pergeñado un proyecto, se alza por sobre el imperio de los datos inmediatos o las necesidades del momento. Vale la pena destacar, en este artículo sobre autoridad en la escuela, que Kojève coloca la autoridad del maestro sobre este mismo fundamento. El estudiante obedece porque piensa que el maestro "... ya se encuentra en el sitio donde él mismo sólo llegará después: está *adelantado* con respecto a él" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 46), un argumento que convoca la discusión acerca de la tensión entre igualdad y asimetría que necesariamente se verifica en las relaciones de autoridad en el campo educacional. Por ello podría decirse que, mientras la autoridad del Amo se realiza en el presente de la oposición Amo – Esclavo, la autoridad del Jefe corresponde al futuro: "...el Futuro sólo ejerce una Autoridad en la medida en que se 'manifiesta' bajo forma de *proyecto*" (comillas y bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 75). Para Platón, por su parte, la autoridad debería estar basada en la justicia. Quien es justo tiene autoridad, y de árbitro puede devenir Juez, porque "... no es contrario a la *psicología* fundar un poder (...) y una Autoridad absolutos únicamente sobre la Justicia" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 48). Kojève entiende, aquí, la justicia como la facultad que permite ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo. Si la autoridad del Amo corresponde al presente, y la del Jefe al futuro, la autoridad del Juez se halla en referencia a la dimensión de la eternidad, porque las normas y leyes de acuerdo a las que se ordenan sus fallos sólo pueden tener validez si se las supone en un más allá del tiempo. Las acciones justas están fuera del tiempo, porque no son

función “... ni del ‘interés’ del momento ni de ‘las posiciones adoptadas’ dictadas por el pasado ni, finalmente, de los ‘deseos’ anclados en el Futuro” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 74). La autoridad del Padre, por último, se halla contemplada en la teoría teológica. Esta teoría postula que toda autoridad proviene de Dios, pero ello no coloca a la autoridad del Padre exclusivamente dentro del campo de lo meramente “místico” o “religioso”. Antes bien, la hace derivar del fenómeno de la transmisión o herencia: “... sólo en la Autoridad del Padre la noción de herencia interviene naturalmente” (Kojève, 2006: 50). ¿Cómo da cuenta, entonces, la teoría teológica de este tipo de autoridad? Es que Dios es Dios – Padre porque es creador o causa “formal”, y un efecto (lo creado) no podría renegar de su causa (el creador): “... la Autoridad del Padre es ‘la autoridad’ de la causa sobre el efecto” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 52). Resulta, pues, natural admitir aquí el principio hereditario, porque “... la causa transmite, por definición, su ‘esencia’ (o su ‘potencia’) al efecto” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 52). Y la autoridad del Padre se realiza en el pasado, porque la misma noción de herencia denota una modalidad del presente que adquiere sentido solamente a través de la transmisión de un legado o una tradición. El tiempo, en el modo del pasado, “... se ‘manifiesta’ bajo forma ‘autoritaria’ en tanto que Autoridad del Padre” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 75).

Hasta aquí los cuatro tipos de autoridad. Nuestra argumentación ha resultado, quizás, algo fatigosa, debido a la abundancia de citas, pero hemos querido argumentar con Kojève del modo que fuera más fiel a su texto. Nos queda, ahora, formular dos señalamientos. El primero: los tipos “puros” tienen –si no hemos comprendido mal el planteo del mentor de Lacan– una existencia ideal. En la realidad, lo que pueden experimentarse son tipos mixtos, fruto de complejas combinaciones. Por ello, es razonable suponer que el lenguaje podría, en ocasiones, reflejar de modo imperfecto semejante variación de matices (Kojève propone 64 combinaciones, y, por ende, 64 tipos de autoridad posibles, una lista que, sostiene, “... agota todas las posibilidades” [Kojève, 2006: 55]). Es improbable que algún lenguaje cuente con elementos léxicos específicos para cada una de las combinaciones. En efecto, se ha dicho que los Inuit cuentan con cerca de 50 palabras para referirse a la nieve y su color (Krupnik y Müller-Wille, 2010), pero no es razonable inferir que la misma variedad pueda figurarse con el propósito de referenciar, en el día a día escolar, los tipos de autoridad. La necesidad de supervivencia puede motivar la distinción entre distintas tonalidades del blanco, como ocurre con los esquimales, pero las complejas mixturas que parece reconocer la teoría de Kojève no suponen la existencia de un lenguaje exasperantemente preciso. Por ello, en este respecto podría conjeturarse una cesura entre el reino abstracto de las esencias y la realidad fenoménica que es característica del mundo de la vida, en la que los sujetos quedan circunscriptos a las fronteras del propio lenguaje, con sus imprecisiones y derivas. Sin embargo, eso no debe configurar un escrúpulo que nos impida considerar los cuatro tipos puros,

porque suponen un apoyo metodológico importante para una aproximación preliminar a las representaciones de la autoridad. El segundo señalamiento: la terminología utilizada por Kojève para nominar sus tipos (Amo, Jefe, Juez, Padre) no alude con exclusividad a amos, jefes, jueces y padres. Refleja, creemos, el intento del filósofo de subsumir bajo una idea, rótulo, o concepto general un cierto conjunto de fenómenos. Porque es tan cierto que la “autoridad – Padre” puede ser desempeñada por un mentor, como que un padre –entendido en sentido biológico- puede comportarse, respecto de su familia, en el modo “autoridad - Amo”. Como puede verse, ambos señalamientos implican al lenguaje como elemento central de la construcción de las representaciones sociales, tanto en lo que hace al camino que va de la realidad al lenguaje (anclaje) como en el que va del lenguaje a la realidad (objetivización). La idea que quiere alentar esta aproximación es, pues, la de que es posible encontrar, en la producción léxica de los jóvenes de este estudio, elementos que pueden ser colocados en correspondencia con los tipos puros de Kojève; y que estos elementos léxicos son la expresión de uno de los procesos constitutivos de las representaciones sociales: el proceso de objetivización.

Enfoque metodológico

El enfoque de esta investigación es cualitativo porque pretende responder con coherencia al paradigma que orienta nuestra visión de la realidad social. Por “cualitativo” entenderemos un enfoque que “ve [la realidad] a través de los ojos de la gente que uno está estudiando”, y que “implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan” (Mella, 1998: 8). Las investigaciones cualitativas “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1994: 20), a través de “métodos que son extensiones de las actividades humanas normales: observar, escuchar, hablar, leer, y otras cosas como esas” (Lincoln y Guba, 1991: 57). Esta comprensión, y el posicionamiento desde el marco fenomenológico del actor, es logrado aquí a través de la interpretación de las producciones textuales de algunos de los protagonistas de la escena escolar.

Por lo anterior, nuestra estrategia de investigación es el estudio de caso. Digamos algunas palabras acerca de ella. Según Lincoln y Guba (1991), los estudios de caso son, primariamente, un instrumento interpretativo que permite realizar aproximaciones ideográficas - en palabras de Aaltio y Heilmann, aproximaciones que “intenta[n] explicar y comprender los casos individuales en sus propios contextos únicos” (Aaltio y Heilmann, 2010: 71). Para Blatter, los estudios de caso son “un enfoque investigativo en el que uno o algunos rasgos de un fenómeno son estudiados en profundidad” (Blatter, 2008: 68). Creswell (2007) destaca el aspecto de definición de los límites del caso o casos, que se estudian en profundidad a través de múltiples fuentes de información. Los estudios de caso se han vinculado frecuentemente con

la importancia de la interpretación del sentido (Bakker, 2010). Ello es coherente con su fundamento filosófico, que deriva, entre otros autores, de Husserl (y su idea de la diferencia entre explicación y descripción), Windelband (y su distinción entre ideográfico y nomotético), Dilthey (con su noción de *Verstehen*) y Gadamer (con su concepto de tradición). ¿Cómo podríamos caracterizar los estudios de caso? Creswell, para quien los estudios de caso son “una metodología, un tipo de diseño en investigación cualitativa, y un objeto de estudio, tanto como un producto de la investigación” (Creswell, 2007: 73) es, quizás, demasiado general. Pero Mills, Durepos y Wiebe (2010) son más específicos, y proponen tres requerimientos que debieran hallarse presentes en los estudios de caso cuando se los asume como estrategia de investigación: (1) el foco en las interrelaciones que conforman el contexto de una entidad específica; (2) el análisis de las relaciones entre los factores contextuales y la entidad estudiada; y (3) el propósito explícito de usar los hallazgos derivados de ese análisis para la generación de nueva teoría o la contribución a una ya existente. Podríamos suponer, razonablemente, que estos últimos son los denominadores comunes de esta estrategia. Sin embargo, si esto es cierto, el rango de abordajes que podría subsumirse en la categoría es verdaderamente muy amplio. En efecto, “caso” no denotaría exclusivamente el caso individual, al modo en que lo entienden los investigadores clínicos. Dado el vasto espectro de investigaciones que podrían encuadrar dentro de la definición, se hace mandatorio especificar que se entiende, aquí, por “caso”. Hay que tener en cuenta que se añade la característica de desarrollar el estudio dentro del paradigma conceptual de las representaciones sociales. Asumiendo que las representaciones son estructuras cognitivo - lingüísticas históricas que se gestan en el contexto dialógico Ego – Alter, y que este contexto se expresa en las situaciones en las que los sujetos interactúan para construir su realidad social, pensamos que resulta pertinente situar el “caso” en el nivel grupal. En efecto: se trata, aquí, de las representaciones de un grupo de estudiantes (seleccionados en función de criterios que luego se explicitarán).

La recolección de datos se realizó a través de un instrumento de asociación de palabras. Se trata de una técnica que ha sido utilizada largamente en el campo de estudio de las representaciones. En nuestro medio, son conocidas las investigaciones sobre representaciones sociales de la paternidad, de la donación de órganos y del acoso sexual laboral (Petracci y Kornblit, 2017), sobre representaciones sociales del trabajo y la educación (Seidmann, Azzollini, Bail, Vidal y Thome, 2007), o sobre prejuicios y representaciones sociales de los pueblos indígenas (Barreiro, Ungaretti y Etchezahar, 2019) que han sido realizadas utilizando –entre otros métodos- las asociaciones de palabras. En el plano internacional, y aunque es posible relevar una cantidad realmente importante de trabajos, por su vasto alcance bastará mencionar como ejemplo la investigación llevada a cabo por Ivana Marková, Robert Farr, Eleanor Moodie y otros estudiosos en distintos países de Europa del Este, luego de la caída

de los regímenes comunistas, con el propósito de explorar los cambios acaecidos en las nociones de “individuo” y “democracia” (Marková *et al.*, 1998; Marková, Moodie y Plichtova, 1998; Moodie, Marková y Plichtova, 1995, entre otros estudios). Respecto de las ventajas de la técnica, se supone que presentar a los sujetos una palabra - estímulo y solicitarles asociaciones es un procedimiento que aporta un acceso relativamente directo a las representaciones sociales. Las producciones que se obtienen suelen ser espontáneas, si se hace la comparación con técnicas más restrictivas como el cuestionario (Abric, 2001b; Wagner, Valencia y Elejabarrieta, 1996).

Veamos, en los hechos, el instrumento y su aplicación. Los participantes de la prueba recibieron una pequeña esquela, cuyo tamaño es aproximadamente de 15 por 7 centímetros. Hemos preferido una dimensión pequeña, para facilitar la distribución, manipulación y posterior almacenamiento. La esquela está renglonada, con el objetivo de que los participantes puedan escribir las asociaciones. En el encabezado de cada esquela se lee, en letra de imprenta tipo Times New Roman tamaño 14, la palabra - estímulo *AUTORIDAD*. En la situación típica de administración, el investigador ha llegado salón de clases, ha solicitado autorización al docente, se ha presentado a los y las estudiantes, y ha explicado sucintamente que está realizando una investigación académica sobre la autoridad en la escuela. A continuación, ha pedido colaboración a los y las estudiantes, aclarando que esa colaboración es de carácter voluntario y anónimo. La administración comienza cuando la clase manifiesta, de modo verbal, y colectivamente, que acepta prestar colaboración a la investigación en curso. En ese momento el investigador comparte la consigna. Ésta, tal como se la expresó verbalmente, dice:

Ahora les voy a repartir a cada uno de ustedes un pequeño pedazo de papel en el que van a poder leer una palabra. Debajo hay algunos renglones. Les pido que anoten en esos renglones todas las palabras que se les ocurran en relación con la palabra que está escrita en el papel. No hay palabras correctas o incorrectas, todas las palabras que se les ocurran van a estar bien. No hace falta que miren las palabras que ponen los demás compañeros. Por favor, no pongan su nombre ni ningún dato que pueda identificarlos. El compañero o compañera que, por cualquier motivo, no quiere responder, puede entregar el papel en blanco o directamente no entregarlo. Lo que ustedes escriban no va a ser leído ni por los profesores ni por los directivos. Pueden comenzar a escribir, no hay un tiempo límite.

La verbalización de la consigna fue objeto de práctica previa, de modo tal de lograr consistencia en las diferentes oportunidades en que se implementó. Luego de transmitir la consigna, el investigador entregó las esquelas a los y las estudiantes, y se ofreció a resolver dudas. Se suscitaron, por supuesto, algunas preguntas: “¿Tenemos que definir qué es la autoridad para nosotros?”, “¿Podemos poner frases?”,

“¿Podemos poner todas las palabras que queramos?”, “¿Qué pasa si no se me ocurre ninguna palabra?”, “¿Ponemos el nombre?”, “¿Podemos escribir con lápiz?”. Estas dudas fueron resueltas reformulando el contenido de la consigna con el suficiente cuidado de no tergiversar su sentido original. No se verificaron, posteriormente, respuestas que de algún modo reflejaran una comprensión distorsionada de la consigna de trabajo. Durante la administración, se dejó trabajar a los y las estudiantes sin ningún tipo de direccionamiento u orientación; solo se intervino cuando se advirtió que, de modo manifiesto, algún estudiante intentaba leer la producción de otro –y aún en ese caso, la intervención se limitó a repetir *“no hay palabras correctas o incorrectas, todas las palabras que se les ocurran van a estar bien. No hace falta que miren las palabras que ponen los demás compañeros”*, sin dirigirse de modo directo al interesado o interesada. En ningún caso fue necesario tomar más tiempo que la hora cátedra que se puso a nuestra disposición; la mayoría de los participantes terminó de escribir las asociaciones entre los 4 y los 7 minutos. En los casos en que algún participante hubo formulado, antes de la administración, preguntas acerca del proyecto de investigación (los objetivos, las implicancias teóricas, las motivaciones, el uso ulterior de los datos, etcétera) se le invitó a complimentar, en primer lugar, la prueba, asegurando que luego de ella se abordarían todas las preguntas. Esto fue efectivamente así, y se contestaron exhaustivamente todos los interrogantes que en cada oportunidad fueron planteados.

Este estudio desarrolló una muestra propositiva. Como señalan Lincoln y Guba (1991), todos los procedimientos de muestreo son realizados con algún propósito en mente. Sin embargo, mientras en el muestreo convencional el objetivo es diseñar una muestra representativa de una población, para de este modo poder generalizar los hallazgos, en el muestreo propositivo se trata de “seleccionar casos ricos en información, para estudiarlos en profundidad, incrementando la riqueza, validez y profundidad de la información” (Fletcher y Plakoyiannaki, 2010: 839). Es decir que existe, por parte del investigador –que se apoya en un conocimiento y una experiencia previa- una escogencia que no obedece a un criterio heterónimo, sino que es de carácter personal e intencional. Esto tiene lógica: debemos ir a buscar la información donde ella está, y eso implica aceptar que el investigador cualitativo posee un poder discrecional a la hora de direccionar el proceso de muestreo. Glasser y Strauss comentan, respecto del muestreo teórico, una circunstancia que también es válida para el muestreo propositivo. Los creadores de la teoría fundamentada sostienen que el muestreo teórico implica la recolección y el análisis de datos asociados con la generación de teoría, pero que, en el muestreo estadístico...

... es más probable que los datos recolectados de acuerdo a una rutina preestablecida conduzcan al analista en direcciones irrelevantes o lo hagan caer en dificultades perjudiciales (...) De acuerdo a la práctica convencional, el investigador es exhortado a apegarse a su diseño de investigación prescripto,

no importa cuán pobres sean los datos que recoja (...) Así, él está bajo el control de reglas impersonales, y no tiene ningún control sobre la relevancia de sus datos, incluso si advierte que éstos lo extravían (Glasser y Strauss, 1999: 48)

En función de ello, lo que en el muestreo convencional (“representativo”) es un defecto o una vulnerabilidad, es una fortaleza para el muestreo cualitativo (“propositivo”) (Patton, 2002). Por lo mismo, el muestreo propositivo tiende a ser flexible, acomodándose a los requerimientos de una investigación que procura generar teoría fundamentada en datos válidos. El concepto de selección basada en conocimientos y experiencias previas, entonces, es clave para entender esta estrategia.

Detengámonos ahora en la cuestión de la definición y selección de los casos. Habíamos anticipado nuestra decisión de situar el caso en el nivel grupal, porque este trabajo pretende ofrecer una visión de las representaciones sociales de la autoridad desde la perspectiva de los estudiantes (el grupo). Desde su posición de participantes en el sistema, dentro de cada escuela, los y las jóvenes son parte de vínculos educativos en los que la autoridad está presente de múltiples formas. Las relaciones de los estudiantes con los tutores, preceptores, docentes y directivos; los procesos de construcción de legitimación; los modos de construcción del conocimiento a través de mediaciones en las que las relaciones de autoridad son una parte importante; las intersecciones, no siempre armónicas, entre el estilo de autoridad familiar y el estilo de autoridad escolar: todo este complejo campo experiencial configura el mundo de la vida propio y particular de una escuela que funciona en el contexto de una sociedad y una cultura, y en el que los jóvenes están profundamente implicados. Para nosotros es claro, entonces, que a través de la inclusión de los y las jóvenes en esta investigación es posible acceder a información válida acerca de sus representaciones sociales de la autoridad. Por otro lado, el hecho de que estos jóvenes estén atravesando la etapa vital de la adolescencia es muy importante: se trata de una etapa en que la autoafirmación y la búsqueda de la propia identidad son centrales (Erikson, 1987), por lo cual existe una sensibilidad especial y una peculiar actitud crítica respecto de los vínculos de autoridad.

En una *primera etapa*, entonces, el muestreo propositivo fue utilizado para la selección de los jóvenes. Como ya dijimos, este tipo de muestreo se orienta a la elección de casos que puedan aportar la mayor cantidad posible de información. Ahora bien: era necesario ir a las escuelas a buscar las unidades de análisis que conforman uno de los casos (el grupo de estudiantes secundarios), de modo que la selección de las escuelas fue la *segunda etapa* de la muestra. También para esta etapa fue de importancia contar con una base de conocimiento previo del campo. En efecto: una de las preguntas que podrían formularse en el contexto de una investigación sobre representaciones en la escuela, es acerca de la relación entre las representaciones mismas y los distintos grupos sociales que confluyen en la institución escolar, y acerca

de la relación entre esas instituciones y aquellos grupos sociales. En sí, esta pregunta ameritaría una investigación aparte, que –naturalmente– no podríamos encarar aquí. Sin embargo, y a los efectos de tomar las decisiones que son necesarias al proceso de selección de los participantes, es preciso articular, por lo menos, una respuesta plausible. La primera parte de la pregunta remite a un aspecto particular de la teoría. Hay, en los autores más relevantes del campo, un cierto consenso acerca de que existen vínculos estrechos entre las representaciones y las identidades sociales, y acerca de que las representaciones reflejan la pertenencia a grupos sociales (ver, entre otros: Abric, 2001a; Breakwell, 1993, 2011; Cohen – Scali y Moliner, 2008; Moscovici, 1979; Wagner y Hayes, 2011). Como afirma Serge Moscovici: “Las representaciones sociales son una dimensión de un grupo de personas, tanto como lo son el sexo o la clase social” (Moscovici, 1985b: 91). Si aceptamos eso, debemos ser conscientes de las implicancias que se derivan para las decisiones de muestreo. Porque –ahora teniendo en cuenta la segunda parte de la pregunta– podría suponerse que distintos grupos sociales (definidos, por ejemplo, por el nivel de ingreso) tienden a elegir diferentes escuelas (de gestión pública, de gestión privada laica, de gestión privada religiosa), no sólo en base a consideraciones económicas, sino también por sus sistemas de creencias, expectativas, *habitus*, afinidades ideológicas, costumbres familiares, sentidos de pertenencia, etcétera. Y si eso fuera verdad, incluir un tipo de escuela en detrimento de otras podría arrojar una imagen sesgada y parcial de las representaciones sociales de la autoridad de los y las estudiantes, habida cuenta de la conexión que se supone entre grupos sociales y representaciones. ¿Qué puede decirse de esto? En primer lugar, que la conjetura sobre la preferencia de los grupos sociales por cierto tipo de escuelas parece hallarse razonablemente apoyada por la empiria. Narodowski y Moschetti (2015a), por ejemplo, señalan que el crecimiento de la educación privada en Argentina, para todos los niveles y jurisdicciones (excepto la universidad), ha sido muy relevante, porque entre 2005 y 2015 pasó del 22 al 29 por ciento. En otro trabajo, los mismos autores citan estudios que muestran que las escuelas primarias públicas perdieron el 9 por ciento de su matrícula total durante el periodo 2003-2013 (lo que equivale, en términos absolutos, a 300 mil estudiantes), mientras que las escuelas primarias privadas habían aumentado su inscripción en un 20 por ciento para el mismo periodo (Narodoswki y Moschetti, 2015b). En segundo lugar, deberíamos preguntarnos: ¿quiénes son los que migran de las escuelas públicas a las privadas? Los datos indican que, mientras los sectores sociales de ingresos medios y altos optan por las escuelas privadas –llegando, incluso, a prácticamente abandonar la escuela pública para el caso de los quintiles de mayores ingresos– las escuelas públicas conforman un ámbito en el que prevalecen los sectores más empobrecidos de la población (Gasparini, Jaume, Serio y Vazquez, 2011; Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016; Veleda, 2007; Ziegler, 2004). Y esto es así, aun cuando existan familias de clase media que, en contra del posicionamiento

mayoritario, han logrado construir sentidos de pertenencia e identidad pro – escuela pública a través de actos de “resistencia” (Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016). Podríamos considerar, también, las diferencias de cultura institucional que suelen advertirse entre las escuelas de gestión pública y las escuelas de gestión privada, como un factor más que, potencialmente, interviene en la construcción diferencial de las representaciones de la autoridad (Molinari, 2017). Como quiera que sea, lo cierto es que no podríamos limitar la selección de las unidades de análisis solamente a un tipo de escuela, porque estaríamos sustrayendo de nuestro foco elementos representacionales originados en otros grupos sociales. Por otro lado, la necesidad de recoger información rica y válida sobre el constructo o fenómeno bajo estudio conduciría, también, a adoptar una estrategia de muestreo que asegurara –en un nivel aceptable- contemplar la máxima variación o diferencia posible. De este modo, en la *segunda etapa* de la muestra seleccionamos tres escuelas: la primera, de gestión pública; la segunda, de gestión privada laica; y la tercera, de gestión privada religiosa, asumiendo que, dentro de los grupos sociales que eligen distintos tipos de establecimiento educativo (priorizando, cada uno de ellos, diferentes aspectos, como la gratuidad, la cultura institucional, la tradición familiar, la excelencia académica, las creencias y sensibilidades religiosas, la accesibilidad, etcétera), existen variaciones que pueden reflejarse en distintos modos de representar socialmente la autoridad, y que es necesario estar en condiciones de relevar. La elección de las escuelas se fundamentó, entonces, en conocimientos y experiencias adquiridas previamente. Los contactos dentro del campo educativo local facilitaron el acceso a las instituciones, y orientaron la elección del investigador conforme los criterios del muestreo de máxima variación, subtipo del muestreo propositivo (Patton, 2002). El muestreo de máxima variación es una técnica de selección utilizada para capturar un amplio rango de valores del objeto bajo escrutinio. Implica la búsqueda intencional de unidades de observación en las que diferentes perspectivas o valores –desde aquellos considerados típicos, hasta los más marginales o extremos- se encuentren presentes. El propósito que fundamenta el muestreo de máxima variación es adquirir el mayor conocimiento posible de un objeto, a través de su observación desde diferentes ángulos. Ello conduce a identificar temas o aspectos comunes, que son tanto más importantes “precisamente porque surgen de una gran variación” (Patton, 2002: 235). Conforme lo anterior, se seleccionó:

- Una escuela secundaria de gestión pública provincial, situada en la periferia de Mar del Plata, a la que asisten principalmente familias locales de bajos ingresos;
- Una escuela secundaria de gestión privada laica, situada en el macrocentro marplatense, a la que asisten principalmente familias locales de ingresos medios y medios altos;
- Una escuela secundaria de gestión privada religiosa, situada en el centro de la

ciudad, a la que asisten principalmente familias locales de ingresos medios y altos.

Una vez obtenido el consentimiento de los directivos, la selección de los cursos –*tercera etapa* del muestreo- se realizó por medio del muestreo por conveniencia o accesibilidad: llegado el investigador a la institución, se administró la prueba de asociación al curso que en ese momento –por disponibilidad de horario, recreos, asignaturas, o anuencia del docente- se encontró disponible. Los participantes de la investigación fueron seleccionados, entonces, como sigue:

- Escuela pública: 32 estudiantes de 4to año del ciclo superior orientado;
- Escuela privada: 34 estudiantes de 6to año del ciclo superior orientado;
- Escuela religiosa: 29 estudiantes de 5to año del ciclo superior orientado.

Digamos ahora algunas palabras acerca del modo en que encaramos el análisis de los datos. En otra parte de este trabajo, hemos señalado que las investigaciones cualitativas “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1994: 20), a través de métodos que no son más que extensiones de las actividades humanas más naturales: “observar, escuchar, hablar, leer, y otras cosas como esas” (Lincoln y Guba, 1991: 57). Decíamos que esta comprensión, y el posicionamiento desde el marco fenomenológico del actor, serán, aquí, desarrollados a través de la interpretación de las producciones verbales de los estudiantes. Pero podríamos, ahora, trazar un paralelismo. Si la recolección de datos en la investigación cualitativa supone la utilización de instrumentos “que son extensiones de las actividades humanas normales” (Lincoln y Guba, 1991: 57), ¿no sería coherente suponer que lo mismo podría ocurrir con el análisis de los datos? Porque, ¿no es el interpretar cotidiano de las palabras y acciones de los demás una de las actividades más frecuentes, habituales y “normales”? ¿No es el interpretar, en suma, parte de nuestro ser, del mismo modo que lo son el observar, escuchar, hablar y leer? Y deberíamos responder a esas preguntas por la afirmativa, si tenemos que ser consecuentes con la idea de que el hombre es “ya” su comprensión del mundo; sólo en él se da la posibilidad de captar algo como algo. Pero este captar es más que una mera aprehensión intelectual: corresponde denominarlo “interpretación”. “El existir lleva en sí originariamente la estructura del interpretar” (Wagner de Reyna, 1939: 87). Podríamos, entonces, proponer que la interpretación de datos –tal como suele encararse en los estudios de caso- es una extensión del interpretar cotidiano, que el sujeto lleva a cabo en el “ser con otros” que distingue el mundo de la vida.

Pero tenemos que explicitar un poco más estas cuestiones si queremos fundamentar el carácter interpretativo de este trabajo. No basta aquí con argumentar que la interpretación que se desenvuelve en el ámbito académico es una versión más sofisticada de la que se despliega en el día a día de nuestra vida social. Y más necesarias son estas explicitaciones, cuanto que la fenomenología, el enfoque dialógico y la teoría de las representaciones sociales constituyen el marco conceptual de la

investigación. La fenomenología define el mundo de la vida como aquél en que el hombre, con otros, construye sentido, interpretando los entes del mundo en el marco de la cultura. El paradigma dialógico, por su parte, introduce el desenvolverse y definir el “con otros” del mundo de la vida en términos de dialéctica, oposición y conflicto, y muestra que la labor interpretativa de Ego se despliega, siempre, sobre el horizonte de significado delineado por Alter. La teoría de las representaciones sociales contribuye a que precisemos un poco más el concepto de mundo, asumiendo, a partir de la polifasia y la heteroglosia, la existencia de múltiples mundos de sentido. De modo que ahora, sobre esta base, debemos aclarar qué será, para nosotros, interpretar, y cómo llevaremos a cabo esa tarea (la que, como dijimos, aun formando parte de nuestras capacidades habituales, no deja por eso de estar obligada a justificarse cuando reclama su lugar en una discusión de tipo académico). Y para ello seguiremos, en lo esencial, los lineamientos conceptuales propuestos por Schwandt (2000).

Schwandt vincula el método interpretativo —o la operación misma de interpretar— a una tradición bien definida en el campo de las ciencias sociales: aquella que, habiéndose originado en las aportaciones de los neokantianos (Dilthey, Rickert, Windelband, Simmel, Weber), se orienta al propósito de comprender (*Verstehen*) la acción humana, asumiendo que ésta está constituida por significados: “Desde un punto de vista interpretativo, lo que distingue la acción humana (social) del movimiento de los objetos físicos es que la primera es inherentemente significativa” (Schwandt, 2000: 191). Por ello, comprender implica interpretar los significados que estructuran las acciones humanas: lo que las personas hacen, dicen, escriben o construyen. Ahora bien: el hecho es que no existe, en la literatura, una visión unívoca de lo que “interpretar” pueda querer decir. Así, el definirlo es mandatorio: no solo por la necesidad de encuadrar el propio trabajo en una línea determinada, sino también para aclarar qué procedimientos específicos se aplicarán al momento de analizar los datos recogidos. Una idea que ya hemos mencionado define los límites de lo que para nosotros será interpretar, y lo inscribe claramente dentro de un marco conceptual filosófico. En efecto: es una premisa de la hermenéutica asumir que el interpretar es —antes que una mera “técnica” que se “aplica” a un objeto— una determinación existencial: “La hermenéutica filosófica sostiene que comprender no es, en primera instancia, un procedimiento o una tarea regida por reglas, sino la misma condición del ser humano”, dice Schwandt siguiendo, en este punto, a Heidegger y Gadamer (Schwandt, 2000: 194). ¿Cuáles son las implicancias de esta premisa? La primera de ellas es que no es posible deshacerse de los sesgos y preconcepciones que son retoños de la tradición cultural en la que hemos sido gestados. Quien interpreta —el investigador— no está en condiciones de despojarse de los esquemas cognitivos y axiológicos que adquirió por el sólo hecho de haber sido socializado en una determinada cultura. Difícilmente él podría, para comprender el “para otros”, hacer a un lado su “para mí”. Es, precisamente, al revés. El interpretar —que no es un escudriñar

un sentido “objetivo” que se “esconde” tras el objeto, sino un modo de habitar el mundo de la vida- requiere la integración consciente (“reflexiva”, cf. Horrigan-Kelly, Millar y Dowling [2016]) del “para mí”, como fundamento esencial del encuentro real con el “para otros”. Así, “alcanzar la comprensión no es un asunto de apartar, alejar, gestionar o controlar el propio punto de vista, nuestros preconceptos, sesgos o prejuicios. Por el contrario, la comprensión requiere del *compromiso* de los propios sesgos” (bastardillas del autor) (Schwandt, 2000: 195). Desde esta perspectiva, la interpretación será, siempre, “subjéctiva”. Lo que para la ciencia convencional es, sin duda, un defecto, para el estudio de caso es una virtud, porque es la precondition de la interpretación. Parece claro: si quiero comprender el “para otros”, ¿por dónde comenzar, sino desde el “para mí”? Los “preconceptos, sesgos y prejuicios” que el interpretante compromete no le juegan como barrera a la comprensión, como la ciencia “normal” podría oponer. Al contrario: son algo que el investigador “arriesga” en la tarea de comprender: “Aunque los preconceptos, prejuicios o prejuizgamientos aportan las concepciones iniciales que un intérprete lleva a la interpretación de un objeto u otra persona, el intérprete arriesga esos prejuicios en el encuentro con aquello que será interpretado” (Schwandt, 2000: 195). Y ello nos lleva a la segunda implicancia de la premisa que dice que el interpretar es la condición del ser humano. ¿A qué riesgos se refiere Schwandt cuando habla de la interpretación? Se trata de un riesgo, diríamos, ontológico, puesto que –si es cierto que el estatus de la interpretación es existencial- el encuentro con Alter no me dejará, ciertamente, impertérrito. Se tratará de un encuentro transformador: conviene mencionar, aquí, que no hay Ego sin Alter, ni Alter sin Ego. “Sólo en un encuentro dialógico con lo que no se comprende, con lo que es extraño, con lo que nos reclama, podemos permitirnos arriesgar y poner a prueba nuestras preconcepciones y prejuicios” (Schwandt, 2000: 195). En otras palabras: en la tarea del comprender –que es eminentemente conversacional, dialógica y participativa- yo acepto poner en juego mis preconceptos como lo que son (sólo una perspectiva, el “para mí”), asumiendo tanto la posibilidad del error como la necesidad de suspender o modificar esos preconceptos a la luz “del significado mutuamente negociado en el acto de la interpretación” (Schwandt, 2000: 195). En última instancia –y habida cuenta del carácter dialógico de un proceso que es, por naturaleza, abierto y no conclusivo-, “nunca existe una interpretación finalmente correcta” (Schwandt, 2000: 195).

Una perspectiva kojéviana de las representaciones de las y los jóvenes

Objetivizar consiste en transformar algo que es, en esencia, abstracto, en algo concreto: es “... transferir algo que está en la mente a algo que existe en el mundo físico” (Moscovici, 1984: 29). Esta capacidad de conectar ideas con cosas, palabras con acontecimientos, valores con hechos, y disposiciones con instituciones es ca-

racterística de la objetivización, pero también del mundo de la vida entendido como mundo cultural: “Todas las culturas poseen su dispositivo básico para transformar las representaciones en realidad” (Moscovici, 1984: 41). Ciertamente, la idea de autoridad participa de un grado de abstracción. Frente a la palabra - estímulo, los sujetos deben encontrar el modo de traducir este carácter abstracto en imágenes corporizadas –un proceso que Moscovici compara a una “domesticación” de la idea, en el cual “la palabra para una cosa” deviene “la cosa para una palabra” (Moscovici, 1984: 38). La producción léxica de los jóvenes es uno de los modos posibles en que se expresa este proceso. Ellos construyen sus representaciones con palabras e imágenes que pertenecen a los territorios existenciales más relevantes del mundo de la vida en la etapa vital de la adolescencia: el mundo de la familia, el mundo de la escuela, y ese “más allá” transicional en el que comienzan a configurar sus identidades futuras: ese espacio, esencialmente público, extra – familiar y extra – escolar, que aquí quisiéramos denominar “la calle”.

Esto tiene lógica. Casi no podría ser de otro modo, por lo menos en sociedades como las que habitamos hoy. Podría decirse que la familia sigue siendo la institución de referencia en cuanto al desarrollo de los procesos de socialización primaria, aun cuando su morfología y funciones hayan sido profundamente transformadas en las últimas décadas (conduciendo, a algunos, al lamento decadentista, y a otros, al optimismo iconoclasta) (ver, al respecto, entre muchos otros, el análisis de Roudinesco, 2003). Algo parecido podría sostenerse respecto de la escuela. Espacio institucional atravesado, al parecer, por “aburrimientos”, “destituciones” y “agotamientos” (Corea y Lewkowicz, 2004); pantalla en la que se proyectan ansiedades y demandas heterogéneas y contradictorias, muchas veces imposibles de satisfacer; objeto, a veces, del menosprecio de los mismos que, por su investidura, debieran rehabilitarla (cabe, aquí, recordar la imagen peyorativa de “caer” en la educación pública, utilizada por un expresidente), es, todavía, una de las instituciones más importantes. No sólo por el valor de sus logros instruccionales o el lugar que ocupa en el imaginario colectivo, sino también por el rol que cumple en la socialización secundaria, participando en la internalización de normas y legitimando expectativas de roles sociales. Es comprensible, entonces, que los jóvenes identifiquen, en el mundo familiar y el mundo escolar, las imágenes que dan carnadura a la idea de autoridad, y que activen elementos lingüísticos con el propósito de nominarla. Pero este proceso no queda circunscripto a estos ámbitos. La adolescencia es la etapa en la que el joven se lanza a la tarea de resolver el conflicto básico entre identidad y confusión (Erikson, 1987), y, aunque el entorno familiar y escolar pueden aportar elementos clave para encarar este desafío, una parte de lo que es decisivo ocurre fuera de esos espacios resguardados. Es en el contacto con los congéneres, más allá de la supervisión de los adultos (padres y docentes), que va fraguando –lenta, y a veces dolorosamente- la configuración identitaria del adolescente. Y esas matrices intrageneracionales se despliegan en un

espacio particular (físico, pero también simbólico) que en este trabajo llamaremos “la calle”. El territorio urbano es marcadamente heterogéneo, y constatamos que se encuentra parcelado en función de su uso comercial, cultural, recreativo y laboral, pero es interesante advertir que existen, también, fronteras etarias. En la ciudad contemporánea hay circuitos específicamente “jóvenes”: se materializan muy visiblemente en lugares de reunión colectiva, que van cambiando de acuerdo a las épocas, y de los que los y las jóvenes se apropian, resignificando, muchas veces, su sentido original. Por supuesto, no es que la calle quede acotada a estos llamativos puntos de reunión, pero sí que éstos adquieren su valor como representantes de ese espacio simbólico en el que los jóvenes construyen sus identidades en la horizontalidad que es propia del endogrupo.

Tenemos, pues, tres grandes territorios del mundo de la vida de los jóvenes: la familia, la escuela, y la calle. En cada uno de ellos se expresan elementos que participan en la construcción de las representaciones sociales de la autoridad. La palabra estímulo “autoridad” evoca palabras que reconducen a la experiencia realizada precisamente en esos territorios. Y es interesante comprobar que esos elementos léxicos, por su naturaleza y características, corresponden, en su abrumadora mayoría, a tres tipos puros de autoridad de Kojève. En efecto: en el espacio familiar podemos hallar un modelo enraizado en el pasado, en el que la transmisión, la herencia, y el ser “causa” son la razón y el fundamento de la autoridad de los padres y mayores (la autoridad – Padre). En el espacio escolar, el paradigma de autoridad se apoya en la capacidad de prever, proyectar, y solventar una imagen del futuro (la autoridad – Jefe), esquema en el que, hemos visto, Kojève subsume la relación entre maestro y alumno. Pero ¿la calle? ¿No acabamos de presentarla como un espacio horizontal y desregulado, a salvo de la intromisión de los adultos? ¿No es, acaso, la calle un espacio de iguales, una suerte de materialización de lo que Moscovici denomina “universo consensual”? ¿Es que vivencian, allí, nuestros jóvenes, autoridad alguna? La producción léxica que han realizado muestra que sí. Se trata de un tipo de autoridad que se basa en la facultad de ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo, a través de acciones que no son función “... ni del ‘interés’ del momento ni de ‘las posiciones adoptadas’ dictadas por el pasado ni, finalmente, de los ‘deseos’ anclados en el Futuro” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 74). En otros términos: se trata, en la calle, de un tipo de autoridad cuyo último fundamento es la justicia, que se expresa en las normas legales que organizan las relaciones humanas. Pero ¿qué es lo que más podría acercarse a este paradigma? ¿Qué fenómeno o persona materializa, en el espacio público y horizontal de la calle (un espacio que es, básicamente, de ciudadanos, y no de alumnos o hijos) este tipo de autoridad? Para los jóvenes de este estudio es la policía. Naturalmente, hace falta que digamos algunas palabras acerca de esto; lo haremos unos párrafos más abajo.

Por ahora, comenzaremos señalando que se podría distribuir una parte importante

del *corpus* de asociaciones (169 de 484 asociaciones, lo que representa un 35%) a lo largo de cuadrantes delimitados en base a los cuatro tipos puros de Kojève. Este 35% de las asociaciones producidas referencia figuras o imágenes de la autoridad como *PADRES*, *PRESIDENTE*, *JUEZ*, *PROFESOR*, *DIRECTOR*, *POLICÍA*, etcétera, que para nosotros serán expresión del proceso de objetivización, constitutivo de las representaciones sociales. En la Figura 1 podemos ver cómo se distribuyen las palabras en los cuadrantes autoridad – Amo, autoridad – Juez, autoridad – Padre, y autoridad – Jefe. Aparecen consignadas todas las palabras producidas por los jóvenes, y se indica el peso relativo (en porcentaje) de cada cuadrante. Puede advertirse que las imágenes de la autoridad más prevalentes pertenecen al cuadrante de la autoridad – Jefe (90 asociaciones, el 53% de las 169 palabras asociadas que referencian imágenes de la autoridad), seguido por los cuadrantes de la autoridad – Padre (42 asociaciones, el 25%), de la autoridad – Juez (29 asociaciones, el 17%), y de la autoridad – Amo (8 asociaciones, un exiguo 5%).

En el cuadrante de la autoridad – Jefe pueden apreciarse palabras oriundas de diferentes ámbitos (de la política y el gobierno: *PRESIDENTE*, *INTENDENTE*; del trabajo: *PATRÓN*, *JEFE*; denominaciones genéricas: *LÍDER*, *SUPERIOR*), pero casi la mitad de las palabras provienen del mundo de la vida educacional: *DIRECTOR*, *PROFESOR*, *MAESTRO*, *RECTOR*, *PRECEPTOR*. La importancia relativa, en términos cuantitativos, tanto del cuadrante autoridad – Jefe como de las palabras relacionadas con la educación es un indicador de la pregnancia de los elementos léxicos originados en el mundo de la vida educacional para la construcción de las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes. Además, en este cuadrante se verifica un fenómeno que fue casi ajeno a los restantes, que es el de la coagulación de la imagen de la autoridad en palabras que referencian personas con existencia real (es decir, nombres propios): es el caso, por ejemplo, de *MACRI*, *MACRI GATO*, y el nombre de un director de establecimiento educativo (cuyo anonimato preservaremos). ¿Cómo podría explicarse este fenómeno? Creemos que, en ciertos casos, algunos individuos pueden ejercer una suerte de atracción gravitatoria sobre los diferentes sentidos de la autoridad, catalizando los procesos de objetivización que identifican, en la realidad, a quien está en condiciones de encarnarla o personificarla. Ello no implica necesariamente la activación de valoraciones positivas, como podemos ver si tomamos en cuenta la connotación satírica y rebelde de *MACRI GATO*.

En el cuadrante de la autoridad – Padre se ven palabras casi exclusivamente provenientes del mundo de la vida familiar. Algunas de ellas (la mayoría) referencian personajes centrales de este mundo (*PADRES*, *PADRE*, *MADRE*, *PAPÁ*, *MAMÁ*), mientras que otras tienen un sentido más genérico o periférico (*FAMILIAR*, *TUTOR*). Todavía hay otras que parecen dar prioridad al aspecto etario o generacional (*ADULTO*, *MAYORES*), algo que articula el elemento del parentesco de sangre con el papel de los *padres* o los *maiores* en la transmisión del pasado y la tradición (Arendt, 1961).

Los cuadrantes de la autoridad – Jefe y de la autoridad – Padre suman el 78% de las asociaciones producidas, mostrando, así, la fundamental importancia que los mundos de la vida familiar y escolar poseen en la construcción de las representaciones de la autoridad del joven.

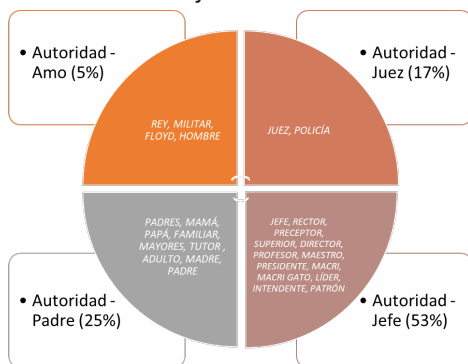


Figura 1. Distribución de las asociaciones que referencian figuras o imágenes de la autoridad en el espacio definido por los tipos puros de autoridad según Kojève (2006). Se indica, en porcentajes, el peso relativo de cada cuadrante de acuerdo a la frecuencia de asociaciones.

El cuadrante de la autoridad – Juez recoge el 17% de las asociaciones que corresponden a imágenes de la autoridad. Aquí hay sólo dos palabras, aunque con diferentes frecuencias absolutas de aparición: *JUEZ* (4) y *POLICÍA* (25). El caso es, desde luego, muy interesante para *POLICÍA*. Desde el punto de vista cuantitativo de la frecuencia absoluta de aparición, *POLICÍA* es más importante que *DIRECTOR* (16), *PROFESOR* (14), y *PRESIDENTE* (20) en el cuadrante autoridad – Jefe, y casi tan importante como *PADRES* (16) y *MAYORES* (11), sumados, en el cuadrante autoridad – Padre. El dato es tanto más asombroso cuanto que, para la percepción del joven promedio, las fuerzas de seguridad no suelen estar asociadas a una figura amigable. Antes bien, podríamos decir que en muchos casos pueden ser percibidas como un peligro, o hasta un enemigo (y no sería extraño constatar que muchos adultos compartan esa percepción). Desde este punto de vista, suena bizarro pretender que la Policía de la Provincia de Buenos Aires –que ostenta lamentables antecedentes de abuso policial- representa un tipo de autoridad “que se basa en la facultad de ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo”, como hemos comentado más atrás respecto del modelo de autoridad – Juez. Menos todavía en el momento en que escribimos este texto, en que nuevos y aberrantes casos de abuso policial enlutan la sociedad y ocupan la atención de los *mass – media*. El ámbito académico ha tratado largamente este tema. Por citar sólo algunos antecedentes, investigadores de Unicef han encontrado, por ejemplo, que el 48% de los adolescentes de la ciudad

de Buenos Aires opina que la policía habitualmente maltrata a los adolescentes que detiene, y el 45% opina que lo trata peor que a un adulto (Unicef, 2001). Zavaleta Betancourt, Kessler, Alvarado Mendoza y Zaverucha (2016: 206), por su parte, señalan que los jóvenes como grupo son vistos con frecuencia por las fuerzas de seguridad como un problema, y son tratados como “sospechosos permanentes”, como “criminales” o como “enemigos”. Como si esto no bastara, una encuesta de la Cátedra Unesco realizada sobre jóvenes del conurbano bonaerense en el año 2008 mostró que el 35% de los respondentes creía que en cinco años estaría muerto (“El 35% de jóvenes pobres cree que dentro de 5 años estará ‘muerto’”, 25 de agosto de 2008). ¿Será demasiado imprudente suponer que por lo menos una parte de ese resultado se debe a la percepción de los jóvenes sobre la violencia policial? Entonces, frente a esta situación -que se verifica no sólo en los aportes científicos, sino también en los medios de comunicación y en el discurso cotidiano de los jóvenes- ¿cómo puede explicarse el importante peso relativo que los encuestados han atribuido al término *POLICÍA*? La conjetura que quisiéramos proponer es que la elección de los jóvenes se apoya en la distinción que es posible establecer entre reconocimiento y expectativa. El reconocimiento es la esencia de la autoridad, y es lo que asegura que la fuerza quede excluida de la ecuación cuando se trata de que un agente actúe sobre otros “... sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 36). Así, los jóvenes reconocerían a la policía como autoridad, pero sólo en virtud de encontrarse las potenciales acciones de ésta en una necesaria relación de consecuencia respecto del cuerpo de normas legales que legitiman su existencia y regulan su comportamiento, de acuerdo al paradigma de la autoridad - Juez. Sólo en este plano, que es el plano racional de la determinación de la esencia, podría decirse que la policía detenta una autoridad “que se basa en la facultad de ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo”. ¿Qué otro fundamento, si no ése, podría aducirse en terreno legal para condenar los reiterados casos de abuso policial? Porque es palmario que la fuerza del Estado debe ajustarse a derecho. Pero el plano de las expectativas es absolutamente diferente. Originado, sí, en el reconocimiento, supone la aspiración a recibir un trato de ciertas características, o a ser el destinatario de acciones cuyo último fin es la protección de los derechos. Y en este sentido es un plano que abre la posibilidad de distintos resultados. Las expectativas pueden satisfacerse plena o parcialmente, o –como se comprueba con frecuencia- pueden ser frustradas. El reconocimiento es un asentimiento que da nacimiento a la autoridad *in toto*, sin medias tintas; pero la expectativa supone un ámbito en que la frustración es una posibilidad siempre presente –y esto es indudablemente lo que ocurre cuando las fuerzas de seguridad no cumplen debidamente con la función que la sociedad ha determinado para ellas a través de las normas legales. Sin embargo, la expectativa no satisfecha en el mundo de la vida pautado por la autoridad – Juez no podría

interferir con el reconocimiento que se ofrece a sus manifestaciones concretas, de la misma manera que la existencia de un padre o un profesor abusivos no podría enervar la legitimidad que surge de los modelos de la autoridad – Padre o la autoridad – Jefe. Lo anterior es, naturalmente, sólo una conjetura, pero una que permite pensar el hecho de la presencia de *POLICÍA* en una cadena metonímica que enhebra, también, a *PROFESOR, PRESIDENTE, DIRECTOR* o *PADRES*. Desde el punto de vista psicosocial podría decirse que la aparición -significativa desde el punto de vista cuantitativo- de *POLICÍA* en esa cadena parecería ser, también, signo de ambivalencia: en un escenario caracterizado por la falta de armonía entre las expectativas y el reconocimiento, hay, a un tiempo, reconocimiento y repulsa, expectativa y frustración, confianza y recelo, respeto y menosprecio. En este sentido, no es menos cierto que este reconocimiento se revela, a veces, en procesos identificatorios que son típicos de las preferencias vocacionales de los y las jóvenes. La policía puede ser objeto de las percepciones negativas de la población joven, pero se da el caso de que los jóvenes más afectados por los estereotipos delincuenciales puedan elegir la carrera de policía. Mariana Fernández, por ejemplo, señala que “...no existe distancia entre el origen social de los delincuentes y el de los y las policías” (Fernández, 2021: 95), aludiendo al hecho de que, con frecuencia, los jóvenes que delinquen y los policías que los reprimen pertenecen ambos a sectores populares. Las fuerzas motivacionales que subyacen este tipo de escogencia vocacional no han sido objeto de mucha atención por parte de los investigadores. Sin embargo, García, Sosa Suárez, Loizo y Godoy (2009) echan algo de luz sobre la incógnita, destacando la importancia del incentivo económico. Quedaría, sin embargo, por dilucidar, el rol de lo que Sandor Ferenczi (1984 [1933]) denominaba “identificación con el agresor” y su peso en la ecuación vocacional.

Por último, el cuadrante de la autoridad – Amo recoge un escaso 5% de las asociaciones consagradas a las imágenes de la autoridad, pero con algunas elecciones interesantes en términos de su significado. El término *MILITAR* cuadra, ciertamente, con las variantes del tipo puro mencionadas por Kojève, en el sentido de que el ser militar se cimienta –o por lo menos así deberíamos suponerlo- en la aceptación del riesgo (de vida). Sin perjuicio de ello, también podría aducirse que la presencia de esta palabra se explica por razones que tienen que ver con la historia y con el contexto sociocultural: en un país en el que, desde 1930, se verificaron seis interrupciones del orden legal institucional instrumentadas por las fuerzas armadas (en 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976), totalizando entre 1930 y 1983, 25 años de gobiernos militares, es difícil que elementos del campo semántico de lo castrense no aparezcan asociados a la autoridad. Tanto más, cuanto que los recuerdos de la última dictadura militar se encuentran todavía frescos en la memoria de los padres de esos jóvenes (y en la memoria colectiva), favoreciendo la transmisión intergeneracional de los esquemas de interpretación de la realidad social. Naturalmente, no

se trata sólo de una memoria de lo transcurrido en la experiencia personal, dentro del estrecho marco temporal de la propia biografía. Cuenta, además, el contexto de una cultura política con rasgos autoritarios, a lo largo de cuya historia los gobiernos democráticos han estado siempre más o menos amenazados por los peligros de las intrusiones armadas, con la subsecuente retahíla de atropellos y violaciones de los derechos civiles, políticos y sociales. Se trata, por eso, de una memoria que trasciende lo subjetivo, y que se enraiza en gestos, costumbres, hábitos, y procederes colectivos -traslúcidos, a veces, para quienes habitan esa cultura política, pero no por eso menos reales en sus efectos. Ya hemos señalado que la dialogicidad es "... la capacidad de la mente humana para concebir, crear y comunicar acerca de las realidades sociales en términos de 'Alter'" (Marková, 2003a: xiii). Si Ego ve la realidad a través de los ojos de Alter, es comprensible que las representaciones sociales de los jóvenes se encuentren, por lo menos hasta cierto punto, permeadas por las interpretaciones sobre la autoridad que perduran en el contexto sociocultural. Y aunque *MILITAR* contó con sólo 5 menciones, veremos cómo este tema emerge en otras elecciones léxicas de los jóvenes. *FLOYD MC GREGOR* es la segunda elección de nombre propio que se verifica en este conjunto lexical asociado a las imágenes de la autoridad. Se trata de la combinación de los nombres de dos peleadores profesionales (Floyd Mayweather y Conor MacGregor), ambos famosos no sólo por sus respectivos récords sino también por su carisma y magnetismo. Diríamos que en esta elección se condensa uno de los rasgos de la autoridad – Amo en estado casi puro, ya que el reconocimiento al que aspiran este tipo de atletas implica el poner en riesgo cierto la integridad física. Por último, quizás la palabra más controversial del cuadrante sea *HOMBRE*. La elección parece referir a una posición de autoridad sustentada en el género -extremo que es, también, considerado por Alexander Kojève. En efecto, en la página 42 de la versión española de "La noción de autoridad", el pensador ruso menciona "... la autoridad del Hombre sobre la Mujer" (Kojève, 2006: 42) como una de las variantes de la autoridad del Amo sobre el esclavo. Es interesante que sea difícil encontrar, en la literatura sobre Kojève, comentarios acerca de este aspecto sexista de su análisis sobre la autoridad. Sin embargo, la misma presencia de *HOMBRE* en el conjunto de asociaciones remite a ese rasgo, difícil de asimilar, de las representaciones sociales de la autoridad. El término aparece mencionado una sola vez, pero una suerte de refrendo surge con *MASCULINO* (2 menciones), vinculación que será analizada más adelante.

Sostuvimos anteriormente que los y las jóvenes construyen sus representaciones sociales de la autoridad con palabras e imágenes que pertenecen a los territorios existenciales más relevantes del mundo de la vida en la etapa evolutiva de la adolescencia: el mundo de la familia, el mundo de la escuela, y el mundo de la calle. Los jóvenes identifican y nombran, en cada uno de esos mundos, quiénes encarnan o figuran la autoridad. Cada tipo de autoridad se distingue no solo por el fundamento

que la legítima, sino también por las figuras que allí campear. Pero estas figuras ejercen acciones que les son características: juzgan, mandan, ordenan, reprimen, exigen, controlan, legislan. También pertenecen a entornos institucionales específicos: juzgado, municipalidad, familia, colegio, Estado. Y en ocasiones es posible definir cuáles son los productos o manifestaciones del tipo de autoridad que ejercen: leyes, órdenes, reglas, normas. En palabras como *MANDAR*, *JUZGADO* o *LEY* los jóvenes de nuestro estudio expresan estas manifestaciones o productos de la autoridad. En algunos casos, es fácil asociar estas palabras con los tipos puros; en otros casos, los vínculos no son tan claros, y las elecciones parecen representar una manifestación de la autoridad que parece ser transversal a los tipos puros. Detengámonos un poco en estas cuestiones.

El 38% de las asociaciones (184 asociaciones sobre un total de 484) producidas por los jóvenes de nuestro estudio corresponden a lo que aquí llamamos expresiones, manifestaciones o productos de la autoridad. Se advierte una mayor variación: para referirse a las manifestaciones de la autoridad se utilizan muchas más palabras que para mentar sus imágenes (58 palabras contra 30 palabras, casi el doble). Y hay un mayor desequilibrio y dispersión en la distribución de los pesos relativos de cada palabra: 8 palabras (*GOBIERNO*, *PODER*, *LEY*, *REGLA*, *LIDERAZGO*, *MANDAR*, *ORDEN* y *SUPERIORIDAD*) concentran la mitad (el 51%) de las asociaciones generadas en este subconjunto. Por otro lado, 32 palabras del total de 58 utilizadas han registrado sólo una asociación. La concentración es especialmente notoria en los casos de *PODER* y *GOBIERNO*: juntas, reúnen el 29% de las asociaciones, casi un tercio del total. También es interesante notar que un conjunto importante de palabras tiene un significado que es fácil vincular con los cuadrantes de los tipos puros de autoridad. Es el mismo caso de *GOBIERNO* (autoridad – Jefe), pero también de *DOMINIO* (autoridad – Amo), *JUZGADO* (autoridad – Juez), y *DEBER*, que –de acuerdo a su triple etimología (obligación contraída, deuda, y secuencia causal) es posible conectar con el paradigma de la autoridad – Padre.

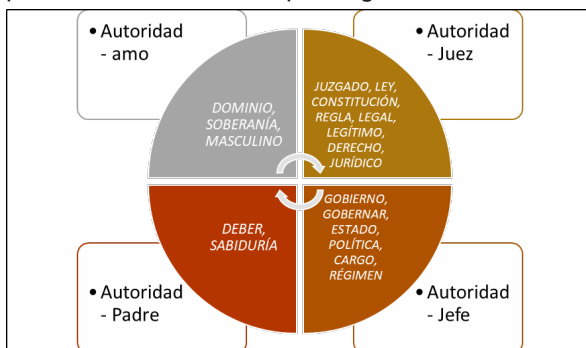


Figura 2. Distribución de las asociaciones que referencian productos o manifes-

taciones de la autoridad en el espacio definido por los tipos puros de autoridad según Kojeve (2006). En cada cuadrante se consignan las asociaciones que expresan una vinculación aparente con los tipos de autoridad.

Comentemos estos hallazgos. Lo primero a destacar es el peso relativo de *PODER*. Con 40 asociaciones (el 21% del total) es la palabra más prevalente. Asociada con el término disparador “autoridad”, parece revelar una fuerte conexión entre esas dos ideas. En ambos –poder y autoridad- aparece la capacidad de lograr que el paciente actúe de acuerdo a la voluntad del agente. Pero si en el poder esta capacidad se da sin menoscabo y de manera completa, aun cuando se presentara la resistencia del paciente (el poder es “... la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”, Weber, [1922] 2002: 43), la autoridad requiere, como ya señalamos, de su aquiescencia o reconocimiento –lo cual es el fundamento de su legitimidad. De lo cual se deduce que, si bien la autoridad implica un grado de poder, también es posible tener poder sin autoridad. La asociación entre *PODER* y el término estímulo “autoridad”, entonces, pareciera apuntar hacia un esquema polar, en el que se esbozan dos modos de ejercer poder: el legítimo o reconocido, y el ilegítimo o no reconocido. Es como si la autoridad estuviera siempre en riesgo de deslizarse hacia formas no reconocidas -transformándose en poder puro, y traspasando, así, un límite fundamental- o como si *PODER* fuera la sombra (diríamos, en sentido junguiano) de la autoridad, expresando su lado nocivo o pernicioso. La pregnancia de este esquema polar dentro de la representación aparece reforzada con la aparición de algunos términos que manifiestan una suerte de teratología de la autoridad. Con un fuerte impacto emocional, estos términos revelan el rostro destructivo de la autoridad cuando se transforma en poder ilegítimo: *DICTADURA*, *FUERZA*, *REPRESIÓN*, *ABUSO*, *CONTROL*, *TORTURA* y *MANIPULACIÓN*. De ellos, por lo menos *DICTADURA*, *REPRESIÓN* y *TORTURA* parecen provenir de una cadena significativa con claras determinaciones históricas. Hay otros elementos del *corpus* de asociaciones que parecerían dar sustento a esta hipótesis. Por ejemplo, las palabras en el cuadrante autoridad – Juez podrían denotar un modo de equilibrar la construcción de la representación de la autoridad con elementos que resaltan el necesario balance o contrapeso al ejercicio del poder puro (ilegítimo, no reconocido). Lo único que puede poner coto a éste, sabemos, es el factor de regulación implicado por la ley, y en el cuadrante autoridad – Juez (con casi el 15% de las asociaciones producidas) encontramos una llamativa variedad de términos que referencian ese factor de regulación: *LEY*, *CONSTITUCIÓN*, *REGLA*, *PODER JUDICIAL*, *LEGAL*, *LEGÍTIMO*, *DERECHO*, *NORMA*, *JURÍDICO*, *JUZGADO* y *JUDICIAL*. De este grupo lexical llaman la atención dos términos: *CONSTITUCIÓN* -el principal ordenamiento jurídico del Estado, que precisamente limita el ejercicio del poder por medio del derecho- y *LEGÍTIMO* (que hace par con *LEGAL*, ambas producidas por el mismo sujeto).

Pensamos que esta polaridad, que se manifiesta en la asociación entre *PODER* y el término estímulo “autoridad”, y que alude a dos modos de ejercer el poder (el legítimo o reconocido, y el ilegítimo o no reconocido) es una de las claves para comprender las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes. Este punto se relaciona con lo que hemos expresado más arriba acerca de la presencia de *POLICÍA* en el mismo cuadrante. En relación a *GOBIERNO* –que, a continuación de *PODER*, es el segundo de los términos que ha concentrado la mayor cantidad de asociaciones– puede decirse que vincula a la autoridad con la dimensión política que es propia del cuadrante de la autoridad – Jefe. Hay otros términos que refuerzan esta conexión con la política (*GOBERNAR, ESTADO, ADMINISTRACIÓN, POLÍTICA, CARGO, MUNICIPALIDAD, RÉGIMEN*). En el plano de los productos y manifestaciones de la autoridad, la política está, dentro del cuadrante autoridad – Jefe, mucho más presente que en el plano de las figuras de la autoridad –en el que lo educacional jugaba con más margen cuantitativo (con *PROFESOR, DIRECTOR*, etcétera).

Otro punto a tener en cuenta aparece cuando se consideran las acciones que, se presume, son distintivas de la autoridad en sus diversas manifestaciones. En el conjunto de las asociaciones, se expresan en verbos en infinitivo: *MANDAR, IMPONER, EXIGIR, DIRIGIR, ELEGIR, ORDENAR, GOBERNAR*. En ellos, creemos ver un continuo en el que *IMPONER* y *ORDENAR* representarían las acciones más coercitivas o “duras” (el poder en su forma nuda), mientras que en *DIRIGIR* y *GOBERNAR* pareciera revelarse un cariz más mediado o institucionalizado (la autoridad legitimada). Otras asociaciones muestran la derivación sustantiva de esas acciones –en *REGLA, NORMA* y *LEY*, pero también en *MANDO, DOMINIO, MANDATO, ORDEN, DISCIPLINA, EXIGENCIA, INFLUENCIA*, u *OBLIGACIÓN*. También es interesante notar la vinculación de la autoridad con los escenarios institucionales en las palabras *COLEGIO, ESTADO, ADMINISTRACIÓN, JUZGADO, GREMIO, INSTITUCIÓN* o *MUNICIPALIDAD*; es sabido que el contexto de una institución ejerce un efecto legitimador –el “efecto institución” (Tenti Fanfani, 2004). Desde este punto de vista, es sugerente pensar en una cadena que articula acciones (*MANDAR, GOBERNAR...*), productos (*REGLA, DOMINIO...*) e instituciones (*COLEGIO, JUZGADO...*) en la compleja estructura lingüística que organiza las representaciones sociales de la autoridad.

Dentro de la variación a la que nos referimos más arriba, vale la pena señalar los términos que remiten al hecho de la asimetría. Naturalmente, todas las formas de autoridad requieren de algún tipo de asimetría, por lo cual podríamos decir que se trata de términos que, más que pertenecer a un cuadrante particular, se sitúan de modo transversal. En cuanto a la polaridad establecida en el párrafo anterior, la cuestión de la asimetría también implica transversalidad, porque es común a las formas legítimas y no legítimas del poder. Es, además, interesante, que se hayan producido asociaciones que se refieran de modo explícito a este tipo de relación

social. Encontramos, por ejemplo, *JERARQUÍA*, *SUPERIORIDAD*, *ESTATUS* y *SUPREMACÍA*. En lo que se refiere a la autoridad, la cuestión de la diferencia –tematizada, por lo general, desde el prisma de la jerarquía- configura un lugar conceptual en el que confluyen, no siempre armoniosamente, distintas orientaciones teóricas e ideológicas. Hay que alegar aquí a favor de la diferencia, argumentando que es la razón de ser y el necesario soporte de la dialogicidad: “La perspectiva dialógica asume la diferencia entre Yo y Otro como una necesaria condición para la construcción del significado” (Ferreira, Salgado y Cunha, 2006: 12). Podemos incluso agregar que la autoridad epistémica es un tipo de autoridad en que la diferencia se revela como falta de capacidad: “... la confianza epistémica en Otro es un sustituto de la falta de capacidad del Self para descubrir y comprender por sus propios medios el conocimiento y la experiencia de los fenómenos naturales y sociales” (Marková, 2016: 138). Sin embargo, las diferencias no dejan de interpelarnos, y la capacidad del ser humano para examinarlas desde un punto de vista teórico - conceptual corre pareja con su necesidad de formular, acerca de ellas, consideraciones de tipo ético. Es lo que ocurre respecto de *HOMBRE* y *MASCULINO*. Si se los mira desde el punto de vista cuantitativo, estos términos no son relevantes en la muestra (1 y 2 menciones, respectivamente). Sin embargo, revelan la presencia (minoritaria, pero presencia al fin) de una matriz de significado en la que una categoría que hace referencia al género queda –aunque sea de modo marginal- implicada en la representación sobre la autoridad. ¿Qué tan robusta puede ser esta conexión? No se trata, por supuesto, de un hallazgo, porque numerosos estudios dan cuenta de la presencia de actitudes sexistas en la franja etaria adolescente (ver, entre otros: Biota Piñeiro y Dosil Santamaría, 2020; Pozo Muñoz, Martos Méndez y Alonso Morillejo, 2010; Vaamonde, 2010). Pudiera pensarse que la adolescencia, etapa de contestación y rebeldía por antonomasia, está (o debiera estar) relativamente libre de prejuicios derivados de estructuras de pensamiento sexistas, pero no siempre parece ocurrir así.

Conclusiones

Decíamos, al principio, estimar pertinente que una aproximación liminar a las representaciones sociales de la autoridad se enfocara, primero, en las vivencias de la autoridad, tal como éstas aparecen, reflejadas en el lenguaje, en los diferentes espacios que integran el mundo de la vida de los jóvenes. Nosotros hemos prestado especial atención a los tres ámbitos principales en que aquellas experiencias tienen lugar: la familia, la escuela y la calle. Y esta decisión es coherente con el modo en que se estructura el mundo psicosocial en la etapa evolutiva de la adolescencia, en el que los vínculos familiares, las relaciones institucionalizadas de la escuela, y el espacio horizontal de la interacción con el grupo de pares son de fundamental importancia para la constitución de la subjetividad. Desde el enfoque dialógico, es

posible argumentar a favor de múltiples relaciones Ego – Alter, diciendo que Ego se posiciona respecto de muchos Álteres, individuales y colectivos. Alter no refiere solamente a otros seres humanos, sino también a “... creaciones humanas como instituciones, tradiciones establecidas histórica y culturalmente, moral, costumbres” (Marková, 2016: 93), por lo que desde esta perspectiva es razonable considerar los tres mundos de la vida (familiar, escolar, y grupo de pares) como polos constituyentes de la subjetividad en la etapa vital adolescente, y –por ende– como relevantes espacios de construcción dialógica de las representaciones sociales de la autoridad.

Por otra parte, hemos encontrado en el trabajo de Alexander Kojève sobre la autoridad un marco conceptual para realizar esta exploración liminar de las asociaciones de los jóvenes. Y decidimos formular esta aproximación apoyados en su medulosa contribución por un triple motivo. Primero, porque reconoce una base fenomenológica, y procura reconstruir los aspectos necesarios y esenciales de la autoridad a partir de la experiencia. Ya hemos sugerido nuestro interés en la perspectiva fenomenológica para acercarnos a la complejidad de las representaciones sociales, por lo que la apelación a Kojève no es, aquí, inopinada. Segundo, porque ofrece un abordaje dialógico de la autoridad. En efecto: las mismas categorías de la autoridad lo son, porque ¿cómo podríamos pensar al Padre sin el hijo, al Juez sin el justiciable, al Amo sin el esclavo, o al Jefe sin el subordinado? Cada uno de esos semblantes de la autoridad presupone su complemento, y no podría existir sin él, y ello puede verse en producciones léxicas como *RESPETO*, *DISCIPLINA* o *ADMIRACIÓN*, que reflejan el punto de vista de Ego cuando construye su propio punto de referencia actitudinal al enfrentarse con el hecho concreto de la autoridad. Tercero, porque el trabajo con el *corpus* de asociaciones mostró desde el principio una significativa agrupación en torno a los cuatro tipos de autoridad, con especial intensidad en los cuadrantes de la autoridad – Jefe, la autoridad – Padre y la autoridad – Juez, abonando así nuestra conjetura sobre la validez conceptual de la clasificación de Kojève para organizar la diversidad de las experiencias de la autoridad en los tres mundos de la vida considerados (familia, escuela, calle).

Surgen, a partir de aquí, dos cuestiones interesantes. Una de ellas tiene que ver con el tema del reconocimiento. Parece evidente que uno de los aspectos de la construcción de las representaciones de la autoridad es su vinculación con el proceso a través del cual Ego y Alter se ofrecen (o deniegan) mutuo reconocimiento. Uno de los modos en que se expresa, en las asociaciones, la tensión propia de ese proceso es en la polaridad que se establece a través del par *AUTORIDAD – PODER*. El primer componente de este par parece aludir a la autoridad que se legitima a través del reconocimiento de aquellos sobre los cuales intenta prevalecer, mientras que el segundo supondría el ejercicio de una potestad que pretende imponerse por sí misma. Puede advertirse esta tensión que recorre el conjunto de las asociaciones, y que emerge también bajo otras formas: en *LEGAL – LEGÍTIMO*,

por ejemplo, o en el contrapunto que parece subyacer entre, por un lado, la cadena *DICTADURA – FUERZA - REPRESIÓN - ABUSO – CONTROL - TORTURA* y, por el otro, la cadena *LEY - CONSTITUCIÓN - REGLA - PODER JUDICIAL – DERECHO – NORMA - JURÍDICO - JUZGADO - JUDICIAL*. El tópico de la tensión, la polaridad, la oposición y el conflicto no nos es, naturalmente, ajeno. No adquiere importancia únicamente en relación con la cuestión del reconocimiento, sino también en su vinculación con los *themata* o antinomias del pensamiento, auténticas “fábricas” de representaciones sociales. Sabemos que existen *themata* relacionales o dialógicos, que se fundamentan en antinomias que expresan aspectos morales, emocionales, actitudinales o valorativos de la relación Ego – Alter. Las polaridades citadas más arriba son ejemplos de estos *themata*: al calor de esas oposiciones (*AUTORIDAD – PODER, ABUSO – RESPETO, LEGAL - LEGÍTIMO*, etcétera) van fraguando las representaciones sociales de la autoridad de los y las jóvenes.

Las asociaciones también trazan una suerte de cartografía de los procesos de objetivización y anclaje que intervienen en la construcción de las representaciones. Puede decirse que estos procesos son como dos caras de una misma moneda. El primero de ellos procura hallar en la realidad social las concreciones del concepto o idea que es necesario representar, y el segundo conecta o integra una idea nueva con ideas ya conocidas. Quisiéramos resaltar el aspecto lingüístico de estos procesos, y conectar la objetivización con la figura retórica de la metonimia, y al anclaje con el tropo de la metáfora. En la tercera parte de este trabajo exploramos las figuras o imágenes de la autoridad que se observan en el *corpus* léxico, tal como aparecen desplegadas a lo largo de las categorías de Kojève (que a su vez hemos vinculado con los mundos de la vida de la escuela, la familia, y la calle): *PADRES, MAMÁ, PAPÁ, FAMILIAR, MAYORES, MAESTRO, PROFESOR, PRESIDENTE, REY, MILITAR, JUEZ, POLICÍA, JEFE*, etcétera. Estas figuras, imágenes, o semblantes de la autoridad son el aspecto objetivizado de las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes. En ellas, y a través de ellas –en tanto categorías cognitivo - lingüísticas-, los jóvenes identifican, en la realidad, los referentes de la autoridad que pueblan los mundos de la vida de la familia, la escuela y la calle. Más adelante nos dedicamos a los productos y manifestaciones de la autoridad –es decir, a las cosas, fenómenos o circunstancias que, manifestadas a través del lenguaje, parecen hallarse en relación de contigüidad semántica respecto del concepto de la autoridad. En este sentido, el carácter de “producto” tiene una doble significación, porque las cosas que son manifestaciones de una primera suelen ser, además, signos de ella. El humo es tanto un producto (físico) del fuego como un signo de él: viendo el primero, colegimos la presencia del segundo. Si consideramos la producción léxica de los jóvenes, a veces esta relación se revela cercana, como la que conecta a *JUEZ* (como figura de autoridad) con *JUZGADO* o *DERECHO* (como una de las manifestaciones de la autoridad cuando se la considera en el modo Autoridad – Juez). Sin embargo, otras

veces la conexión es más remota; adquiere, de este modo, el carácter de la alusión, o directamente el de la metáfora. Así, *JEFE*, *MACRI* o *DIRECTOR* (como figuras de la autoridad) obtienen un plus de significación cuando aparecen, junto con *REPRESIÓN* o *DICTADURA*, asociados a la palabra disparadora “autoridad”. *DICTADURA* y *REPRESIÓN* se desmarcan, así, de sus determinaciones sociohistóricas, y, sin negarlas, las superan, generando una base de comprensión de sentido común de las relaciones de autoridad, que enriquece con nuevos sentidos, a través del anclaje, las representaciones sociales de la autoridad.

Referencias bibliográficas

- Aaltio, I. y Heilmann, P. (2010) Case study as a methodological approach. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. I, pp. 68 – 79). Thousand Oaks: Sage.
- Abric, J. - C. (2001a) Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. - C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 3 – 17). México: Coyoacán.
- Abric, J. - C. (2001b) Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. - C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 46 - 67). México: Coyoacán.
- Arendt, H. (1961) *Between past and future. Six exercises in political thought*. Nueva York: The Viking Press.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bakker, J. (2010) Interpretivism. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. II, pp. 486 - 492). Thousand Oaks: Sage.
- Barreiro, A.; Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2019) Representaciones sociales y prejuicio hacia los indígenas en Argentina. *Revista de Psicología*, 37 (2) 529 – 558.
- Biota Piñeiro, I. y Dosil Santamaría, M. (2020) Actitudes sexistas en adolescentes de centros escolares. En E. Diez Gutiérrez y J. Rodríguez Fernández (Coords.) *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 136 – 144). Barcelona: Octaedro.
- Blatter, J. (2008) Case study. En L. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. I, pp. 68 – 71). Thousand Oaks: Sage.
- Breakwell, G. (1993) Social representations and social identity. *Papers on Social Representations*, 2 (3) 1 – 21.
- Breakwell, G. (2011) Empirical approaches to social representations and identity processes: 20 years on. *Papers on Social Representations*, 20, 17. - 17.4.
- Cohen – Scali, V. y Moliner, P. (2008) Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (4) 465 – 482. Recuperado de https://journals.openedition.org/osp/1770?fbclid=IwAR3ykSsxY_eogumDoTPZeCR_aMXo-GuXCUGen-qKLbiShfHlk8ZBq-40IGlc&lang=fr
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias per-*

plejas. Buenos Aires: Paidós.

Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Erikson, E. (1987) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

Ferenczi, S. (1984 [1933]) Confusión de lenguas entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y la pasión. En Sandor Ferenczi, *Psicoanálisis IV* (pp. 139 - 149). Madrid: Espasa Calpe.

Fernández, M. (2021) Violencia policial y juventud. Una revisión teórica. *Sociológica*, 36 (103) 83 - 119.

Ferreira, T., Salgado, J. y Cunha, C. (2006) Ambiguity and the dialogical self: In search for a dialogical psychology. *Estudios de Psicología*, 27 (1) 1 – 15.

Fletcher, M. y Plakoyiannaki, E. (2010) Sampling. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. II, pp. 837 – 839). Thousand Oaks: Sage.

García, O.; Sosa Suárez, M.; Loizo, J. y Godoy Ponce, P. (2009) *La policía como opción de trabajo: motivos para el ingreso de una muestra de efectivos de la policía de la Provincia de San Luis*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Glasser, B. y Strauss, A. (1991) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Horrigan-Kelly, M.; Millar, M. y Dowling, M. (2016) Understanding the key tenets of Heidegger's philosophy for interpretive phenomenological research. *International Journal of Qualitative Methods*, Dic. - Ene. 2016, 1 – 8.

Husserl, E. ([1913] 1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. ([1936] 2008) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

Kojeve, A. (2006) *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Krupnik, I. y Müller-Wille, L. (2010) Franz Boas and Inuktitut terminology for ice and snow: from the emergence of the field to the "Great Eskimo Vocabulary Hoax". En I. Krupnik et al. (Eds.) *SIKU: knowing our ice. Documenting Inuit sea – ice knowledge and use* (pp. 377 – 400). Nueva York: Sprimger.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1991) *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

Marková, I. (2003a) *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Londres: Cambridge University Press.

Marková, I. (2016) *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marková, I.; Moodie, E.; Farr, R.; Drozda – Senkowska, E.; Plichtova, J.; Eros, F.; Gervais, M. - C.; Hoffmanova, J. y Millerova, O. (1998) Social representations of the individual: a post – communist perspective. *European Journal of Social Psychology*, 28 (5) 797 – 829.

Markova, I.; Moodie, E. y Plichtova, J. (1998) Social representations of democracy: stability and change in word meanings. En A.V. Rigas (ed.) *Social Representations and Contemporary*

Social Problems (pp. 155 – 177). Atenas: Ellinika Grammata.

Mella, O. (1998) *Naturaleza y Orientaciones Teórico - Metodológicas de la Investigación Cualitativa*. Santiago: CIDE.

Mills, A.; Durepos, G. y Wiebe, E. (2010) Introduction. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. I, pp. xxxi – xxxiv). Thousand Oaks: Sage.

Molinari, J. (2017) Cultura de lo público, cultura de lo privado, y representaciones sociales de la autoridad en escuelas secundarias marplatenses. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Educación: Escuelas del Siglo XXI: Sujetos, aprendizajes y contextos*. Villa Carlos Paz: Córdoba.

Moodie, E.; Markova, I. y Plichtova, J. (1995) Lay representations of democracy: a study in two cultures. *Culture and Psychology*, 1 (4) 423-453.

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations* (pp. 3 – 69). Cambridge: University Press.

Narodoswki, M.; Gottau, V. y Moschetti, M. (2016) Quasi-state monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, 14 (6) 687 – 700.

Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015a) The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare*, 45 (1) 47 – 69.

Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015b) Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina. *Cogent Education*, 2. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1077604>

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Petracci, M. y Kornblit, A. (2007) Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91 – 111). Buenos Aires: Biblos.

Pozo Muñoz, C.; Martos Méndez, M. y Alonso Morillejo, E. (2010) ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2) 541 – 560.

Roudinesco, E. (2003) *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Schwandt, T. (2000) Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189 – 213). Thousand Oaks: Sage.

Seidmann, S.; Azzollini, S.; Bail, V.; Vidal, V. y Thome, S. (2007) Representaciones sociales sobre la educación y el trabajo en una época de crisis social, en jóvenes argentinos universitarios. *Anuario de Investigaciones*, XIV, 177 – 182.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2004) Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía*, 7, 1 – 4. Unicef (2001) *La voz de los adolescentes: percepciones sobre seguridad y violencia en Buenos Aires, Montevideo y Santiago de Chile*. Santiago: Unicef.

Vaamonde, J. D. (2010) Valores y sexismo en adolescentes argentinos. *Salud & Sociedad*, 1 (2) 113 – 124.

Wagner de Reyna, A. (1939) *La ontología fundamental de Heidegger*. Buenos Aires: Losada.

Wagner, W. y Hayes, N. (2011) *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Wagner, W.; Valencia, J. y Elejabarrieta, F. (1996) Relevance, discourse and the “hot” stable core of social representations. A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331 – 352.

Weber, M. ([1922] 2002) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Zavaleta Betancourt, A.; Kessler, G.; Alvarado Mendoza, A. y Zaverucha, J. (2016) Una aproximación a las relaciones entre policías y jóvenes en América Latina. *Política y Gobierno*, 23 (1) 201 – 229.

Notas

¹ Licenciado en Psicología (UNMDP), Magister en Psicología Social (UNMDP), Diploma Superior en Gestión y Control de Políticas Sociales (Flacso), Magister en Desarrollo Humano (Flacso), Doctor en Humanidades y Artes (UNR). Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación. Contacto: molinari@mdp.edu.ar

² Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional de Granada, España. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Independiente del CONICET. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la UNMdP. Contacto: luisporta510@gmail.com

³ Este artículo se desarrolló en el marco de una investigación realizada para la escritura de la Tesis doctoral en Humanidades y Artes (mención Educación) de la Universidad Nacional de Rosario, “Las representaciones sociales de la autoridad en escuelas secundarias marplatenses. Una visión desde la perspectiva de los estudiantes y los documentos de trabajo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires”, dirigida por el Dr. Luis Gabriel Porta Vázquez.