

Artículos / Articles

Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso

The Misadventures of Pedagogical Authority. A case study

Enrique Martín Criado * 

Departamento de Sociología, Universidad Pablo de Olavide, España.
martincriado@gmail.com

Carlos Alonso Carmona 

Departamento de Sociología Aplicada, Universidad Complutense de Madrid, España.
calonsocarmona@gmail.com

Juan Castillo Rojas-Marcos 

Universidad Pablo de Olavide, España.
juancastillorm@gmail.com

Recibido / Received: 29/10/2021
Aceptado / Accepted: 09/02/2022



RESUMEN

En *La reproducción* el concepto de autoridad pedagógica se refiere a la aceptación sin cuestionamientos de los contenidos impartidos y de la legitimidad del educador. Para Bourdieu y Passeron esta autoridad sería un elemento central para el funcionamiento del sistema escolar. A partir de una investigación cualitativa en una universidad española, indagamos en qué condiciones la autoridad pedagógica se mantiene o debilita. Esta se debilita ante públicos de clases populares en carreras profesionalizantes, que oponen el saber práctico al saber escolar. Pero también se debilita, para todo tipo de estudiantes, con el desarrollo de la carrera moral: a medida que pasan los cursos, la autoridad pedagógica es menor. Ello no impide que los estudiantes estudien: a falta de legitimación intrínseca, las calificaciones y las credenciales imponen una disciplina de trabajo.

Palabras clave: Estudiantes, universidad, carrera moral, legitimidad, metodología cualitativa.

ABSTRACT

In *Reproduction*, the concept of pedagogical authority refers to the unquestioned acceptance of the content taught and the legitimacy of the educator. According to Bourdieu and Passeron, this authority would be a central element for the functioning of the school system. Based on qualitative research in a Spanish university, we investigate the conditions

*Autor para correspondencia / Corresponding author: Enrique Martín Criado, martincriado@gmail.com

Sugerencia de cita / Suggested citation: Martín Criado, E., Alonso Carmona, C., y Castillo Rojas-Marcos, J. (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. *Revista Española de Sociología*, 31 (3), a117. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>

under which pedagogical authority is maintained or weakened. This authority is weakened for working-class students in professionalising degrees, as they oppose practical knowledge to school knowledge. But it also weakens, for all kinds of students, with the development of moral careers: pedagogical authority becomes weaker as the courses go on. This does not prevent students from studying: in the absence of intrinsic legitimisation, grades and credentials impose a discipline at work.

Keywords: Students, university, moral career, legitimacy, qualitative methodology.

INTRODUCCIÓN

La Autoridad Pedagógica (AuP) es un concepto central en *La reproducción*: un sistema escolar no puede operar si no se acepta sin cuestionamientos el valor de los contenidos transmitidos —merecen ser aprendidos— y del educador como transmisor legítimo —merece atención y obediencia—. Para Bourdieu y Passeron, esa AuP sería plena en un estado orgánico de la universidad, aunque peligraría cuando el público cambiase: con el acceso masivo de alumnado de clases populares la universidad entraría en un estado crítico. El concepto de AuP señala así un aspecto central de todo sistema escolar —la legitimidad que asegura la obediencia del educando—, planteando preguntas de investigación como ¿cuáles son sus condiciones de posibilidad? o ¿qué efectos produce una débil AuP?

Abordaremos estas preguntas con una investigación realizada en la facultad de ciencias sociales de una universidad española. Comenzaremos revisando el concepto de AuP en *La reproducción*. Seguidamente, expondremos la metodología de la investigación y sus principales resultados. Estos nos permitirán replantear la importancia de la AuP en la relación pedagógica.

La autoridad pedagógica en La reproducción

La reproducción culmina las investigaciones que Bourdieu realizó en la década de 1960, con Jean-Claude Passeron y Monique de Saint-Martin, sobre la desigualdad social ante el sistema escolar. Sus análisis impugnaban el discurso meritocrático: la escuela no proporciona igualdad de oportunidades puesto que privilegia el lenguaje y los conocimientos de los estudiantes procedentes de las posiciones sociales superiores. *La reproducción* sistematiza las dinámicas que generan esta desigualdad escolar enmarcándolas en una explicación *funcionalista crítica*: la escuela reproduce la desigualdad social porque ésa es su función (Martín-Criado, 2004).

La principal función de la escuela sería reproducir y legitimar la dominación de clase mediante dos operaciones. La primera sería privilegiar al alumnado de las clases dominantes, estructurando sus contenidos de enseñanza y lenguaje a partir de la cultura de estas clases. La segunda sería presentarse como neutral; así, los alumnos fracasados de las clases dominadas se verían como responsables de su propio fracaso.

Para cumplir esas funciones, la *acción pedagógica* debe imponer un *arbitrario cultural*: enseñando la cultura de las clases dominantes como la única digna de enseñarse, la impone como legítima, desvalorizando al resto de culturas y conocimientos. Esta imposición necesita, como condición de posibilidad, un segundo

arbitrario: el de la autoridad pedagógica (AuP). Debe percibirse al educador como un transmisor legítimo; sus enseñanzas deben recibirse sin cuestionamientos —*es lo que hay que aprender*—.

Para ello, su legitimidad no debe depender de las cualidades o habilidades personales del educador —sería una base demasiado frágil e inestable—: el educador tendría un *carisma de institución*, recibiría su legitimidad por delegación de la institución escolar —quien, a su vez, la recibiría de las clases dominantes—. En el modelo ideal del sistema escolar, la AuP de los educadores impediría todo cuestionamiento, tanto de la acción pedagógica, como de la relevancia de los contenidos impartidos.

Aunque el concepto de AuP está plenamente integrado en una explicación funcionalista crítica de la escuela, su interés desborda este modelo, pues señala un punto fundamental de toda relación pedagógica: sólo se puede enseñar si los receptores aceptan que ese contenido es digno de ser aprendido y el educador alguien digno de enseñar. En un sistema escolar —esto es, en un sistema burocratizado de enseñanza—, esto no podría dejarse al albur de los carismas personales: debería asegurarse institucionalmente.

El concepto de AuP aplica el concepto de legitimidad de Weber a la escuela. Para Weber el concepto de dominación se refiere a la probabilidad de que se obedezca a un orden. Esa probabilidad suele basarse en fundamentos variados —los intereses, la coacción, la costumbre...—, pero precisa además, para lograr mayor estabilidad, de una legitimidad (Martín Criado, 2010, pp. 144-150).

El concepto de AuP señala así un aspecto central de todo sistema escolar —la legitimidad que asegura la obediencia al educador y la aceptación sin cuestionamiento de sus enseñanzas—, planteando múltiples preguntas de investigación. Entre ellas: ¿en qué condiciones se mantendría o peligraría la AuP?

Bourdieu y Passeron abordan esta pregunta contraponiendo un *estado orgánico* —que funcionaría sin fricciones— a un *estado crítico* del sistema escolar. Ambos se diferencian por el origen social del público. En el estado orgánico, sólo accederían a la universidad estudiantes procedentes de las clases dominantes —con una fuerte afinidad entre su cultura de origen y la que valora y presupone la acción pedagógica universitaria—. A medida que acceden más estudiantes de las clases dominadas, habría más fricciones entre el tipo de público que presupone la acción pedagógica universitaria y el público real.

Las condiciones para el mantenimiento de la AuP serían así mejores: a) cuanto más afín a la cultura escolar fuera la cultura del grupo de origen del estudiantado; b) cuanto más dependiera el estudiantado del título escolar en sus estrategias de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 65).

En síntesis, el concepto de AuP resalta un aspecto cardinal de la relación pedagógica: la legitimidad institucional del educador y del contenido enseñado. Esta legitimidad es esencial para que el estudiantado acepte sin cuestionamientos la validez del agente y del contenido de la enseñanza: estos no dependerían de características individuales. La teorización de Bourdieu y Passeron se opone al uso habitual del concepto de autoridad en la literatura pedagógica y psicológica: preocupada por los problemas de disciplina, esta literatura hace depender la AuP de la actuación del docente y de su relación con el alumnado (Allec & Jorro, 2009; Harjunen, 2011; Pace & Hemmings, 2007). Frente a ello, para Bourdieu y Passeron la principal condición de posibilidad de la AuP reside en el tipo de público: en la afinidad de su cultura de origen con la cultura escolar y en su grado de dependencia del título escolar para su posición social.

Tras *La reproducción*, el concepto de AuP apenas ha sido objeto de investigaciones específicas, especialmente en la universidad. Casi todos los estudios que abordan la AuP analizan su dificultoso mantenimiento en institutos de secundaria donde predomina el alumnado anti-escolar, procedente de las fracciones más precarias de

las clases populares. Así, [Thin \(2002\)](#) revela el agotador trabajo de mantenimiento de la relación pedagógica del profesorado en estos institutos, quien ha de negociar y ceder constantemente ante el alumnado por temor a conflictos mayores. Dinámicas similares muestran otros estudios sobre las relaciones en el aula en colegios con alumnado anti-escolar, normalmente en contextos de clase obrera ([Duru-Bellat, 2002](#); [Van Zanten, 2001](#); [Willis, 1988](#)), pero también de clase media ([Aggleton & Whitty, 1985](#)).

[Swidler \(2013\)](#) estudió institutos que pretendían innovar radicalmente las relaciones pedagógicas, aboliendo la jerarquía entre docentes y discentes: se renunciaba deliberadamente a la AuP institucional. Ello generaba formidables problemas: los docentes debían reconstruir constantemente su relación con los estudiantes, asentar cotidianamente su autoridad, causándoles tal tensión y agotamiento que la mayoría abandonaba el centro tras dos o tres cursos.

La única investigación que hallamos sobre AuP en la universidad ([Pierella, 2015](#)) aborda las características del docente, no las del público ni las condiciones del mantenimiento del carisma de institución: entre estudiantes de letras, el profesorado goza de más autoridad cuanto más encarna el ideal de intelectual erudito y creativo.

En contraposición, existen numerosas investigaciones sobre los “nuevos estudiantes” universitarios de “primera generación” —procedentes de familias sin estudios universitarios—, centradas en señalar sus numerosas dificultades para adaptarse a la universidad ([Erlich, 1998](#); [Lapeyronnie & Marie, 1992](#); [Pascarella et al., 2004](#); [Pike & Kuh, 2005](#); [Reay et al., 2005](#); [Soulié, 2002](#)). Aunque no tengan como objeto central la AuP, estas investigaciones coinciden con Bourdieu y Passeron en achacar el deterioro de la relación pedagógica a la afluencia de público de clases populares.

Contrastaremos a continuación las hipótesis sobre la AuP de *La reproducción* con los resultados de una investigación empírica en una universidad española.

METODOLOGÍA

Los resultados que expondremos se basan en una investigación realizada entre 2018 y 2021 sobre las relaciones pedagógicas en los estudios de ciencias sociales de una universidad española. La docencia en esta universidad combina “enseñanzas básicas” de clases magistrales a grupos de 60-80 personas, con enseñanzas “prácticas y de desarrollo” a grupos de 15-20 estudiantes.

La investigación se realizó con estudiantes de todos los cursos de los Grados de Sociología, de Educación Social y de Trabajo Social, así como de los siguientes Dobles Grados: Sociología y Trabajo Social; Educación Social y Trabajo Social; Ciencias Políticas y Sociología (ver [tabla 1](#)).

La investigación combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Aquí explotaremos únicamente las primeras: 51 entrevistas, 15 grupos triangulares y 5 grupos de discusión. En las entrevistas están representados todos los cursos de todas las titulaciones mencionadas, incluyendo también a varios exalumnos y procurando variedad suficiente en origen social, género, trayectoria académica y regularidad de asistencia a clase (ver [tabla 2](#)). Cuatro estudiantes fueron entrevistados/as en dos ocasiones, en un intervalo de 12-18 meses. Los grupos triangulares y de discusión se hicieron con composiciones homogéneas de curso y titulación, procurando tener en cada titulación al menos un grupo en los primeros cursos y otro en los finales. Únicamente reunimos a estudiantes de distintas titulaciones en dos grupos triangulares de becarios y dos de trabajadores —diseñados para analizar las problemáticas particulares de estos tipos de estudiantes—.

Tabla 1. Titulaciones por estudios maternos y género.

	Primarios o menos	Secundarios	Superiores	Sin datos	% de mujeres
Sociología	33'33%	33'33%	30'95%	2'38%	76'19%
Trabajo Social	36'65%	23'6%	35'4%	4'35%	83'23%
Educación Social	41'67%	15%	36'67%	6'67%	78'33%
Sociología y Ciencias Políticas	22'5%	20%	55%	2'5%	45%
Sociología y Trabajo Social	23'34%	31'67%	41'67%	3'33%	81'67%
Trabajo Social y Educación Social	32'2%	18'64%	47'46%	1'69%	93'2%

Fuente: Datos institucionales de alumnos/as matriculados/as en 19.

Tabla 2. Titulación, origen social y género de los informantes.

	Obrero	Intermedio	Profesional	Mujeres/Hombres
Sociología	9	8	5	14/8
Trabajo Social	9	9	3	17/4
Educación Social	11	2	4	14/3
Sociología y Ciencias Políticas	8	3	12	10/13
Sociología y Trabajo Social	10	5	14	25/4
Trabajo Social y Educación Social	6	9	4	16/3

Fuente: elaboración propia a partir de la muestra. Clasificamos el origen social siguiendo el esquema EGP (Erikson, Goldthorpe & Portocarrero, 1979): Profesionales: clases I y II. Intermedio: clases IIIa, IV y V. Obreros: clases IIIb, VI y VII. En caso de divergencia entre progenitores, seleccionamos la categoría superior.

El diseño contempló, desde la perspectiva pragmática, la importancia de la censura estructural en la situación de producción discursiva. De ahí se siguieron dos decisiones. Primero, para evitar una elevada censura estructural, los/as estudiantes fueron entrevistados por otros/as estudiantes —de sociología—. Segundo, combinamos entrevistas y grupos. Las primeras nos permitirían ver en cada caso individual la relación entre los siguientes elementos: trayectoria social y académica, prácticas de estudio y asistencia, relación con compañeros y docentes, valoración de asignaturas. Los grupos nos permitirían acceder al discurso de valoración de docentes y asignaturas en una situación grupal más distendida, más afín a las conversaciones entre condiscípulos. El material se analizó combinando dos tradiciones teóricas.

Por un lado, la tradición que representa Howard Becker, especialmente en el análisis realizado en *Boys in White*: se van desarrollando categorías y estableciendo regularidades a partir de los conceptos iniciales —como “carrera moral” o “autoridad pedagógica”— y del material empírico. Seguidamente, se testan estas categorías y regularidades, generadas a partir de unos pocos casos empíricos, confrontándolas con el resto del material. Ello nos permite ver sus límites y modulaciones, así como su relación con otras características —de los estudiantes, grados o asignaturas— o categorías. Mediante estas relaciones, inferimos en qué condiciones los fenómenos analizados se producen, acentúan o minimizan, así como sus posibles causas y consecuencias. Solamente cuando las categorías y regularidades estén respaldadas por un material empírico amplio y variado consideramos alcanzada la suficiente saturación —y sólo entonces las publicamos—.

Además, discutimos constantemente nuestros resultados con el estudiantado que colaboró en el trabajo de campo; ello nos permitió refinar y corroborar los análisis.

Por otro lado, abordamos el discurso desde una perspectiva pragmática, como medio de manejo de la propia imagen ante el interlocutor; sus principales características se deben a la situación y relaciones sociales implicadas en su producción (Martín Criado, 2014).

Indicios de autoridad pedagógica

Una cuestión esencial del análisis es ponderar en qué medida podemos inferir de los discursos de los estudiantes una menor o mayor AuP. Esta no podría asimilarse a una —excepcional— ausencia completa de críticas a docentes y asignaturas. Por un lado, incluso los poderes legítimos pueden ser objeto de críticas —especialmente de aquellas que, respetando los fundamentos del poder, señalen ciertas carencias subsanables y accesorias—. Por otro lado, no podemos plantear la existencia de legitimidad como un asunto binario, sino de grados.

Por ello, para calibrar el grado de AuP percibido por los estudiantes hemos retenido varios criterios principales:

- a) la extensión (en tiempo de discurso y en cantidad de asignaturas y docentes) de las críticas;
- b) la medida en que las deficiencias criticadas son vistas como esenciales —propias de la universidad, la facultad o el Grado estudiado— o accidentales —propias de docentes o asignaturas percibidas como “ovejas negras”, o atribuibles a circunstancias ajenas al curso normal de la enseñanza—;
- c) la medida en que las críticas afectan al corazón de la acción pedagógica, esto es, a la enseñanza de contenidos dignos de ser enseñados y aprendidos (frente a críticas al modo de transmisión o a rasgos de personalidad del docente);
- d) la medida en que las críticas vienen acompañadas por acciones de “desobediencia” o de falta de implicación en las asignaturas y los contenidos enseñados, especialmente el absentismo voluntario —no forzado por circunstancias externas a la relación pedagógica— y la minimización del esfuerzo de estudio —limitado a lo imprescindible para obtener la nota deseada, sin implicación en el aprendizaje—.

Asimismo, diferenciaremos dos dimensiones de la AuP: respecto al contenido —grado de aceptación como evidente del arbitrario cultural impartido— y respecto al docente —grado de percepción del docente como emisor legítimo—. Estos dos planos están jerarquizados, pues la pérdida de AuP respecto al contenido supone la del docente (no puede verse al docente como emisor legítimo de un contenido indigno de transmitirse), pero no a la inversa (el docente puede verse como indigno de transmitir un arbitrario cultural aceptado). Esta distinción entre AuP respecto a contenido y docente nos permite especificar algunos de los criterios enunciados.

Así, en la dimensión del contenido, son indicios de una fuerte AuP aquellos que implican que el contenido enseñado, por el hecho de ser enseñado, es digno de aprenderse: no criticar el contenido impartido o los programas de las asignaturas, valorar mejor a los docentes que imparten más temario del programa (supone que el temario es *lo que debe aprenderse*), atribuir la falta de interés por los contenidos a déficits propios del estudiante —*me cuesta, no se me da bien*—, limitar las críticas a aspectos accesorios, o a asignaturas aisladas.

Por el contrario, serían indicios de una débil AuP las críticas explícitas a los contenidos —no son útiles para la práctica profesional, no son ciertos o no tienen sentido—,

especialmente cuando se perciben estas carencias como generales, mayoritarias —no como defectos accidentales atribuibles a una asignatura o docente—.

Respecto al docente, serían indicios de una fuerte AuP, las escasas críticas a docentes, que además no cuestionarían su dominio de la materia —se le supone un profundo conocimiento sólo por ser docente— ni su capacidad pedagógica, sino características personales o aspectos de su relación con los estudiantes. Las acciones pedagógicas deficientes se verían como accidentales —atribuibles a circunstancias coyunturales— o excepcionales —únicamente implicarían a docentes aislados—. No se discuten las medidas disciplinarias o las formas de evaluación: el docente tiene derecho a imponerse sobre el estudiante; éste acepta la relación jerárquica y teme los juicios negativos docentes, que evidenciarían su reducido valor escolar.

Serían indicios de una débil AuP de los docentes las críticas dirigidas a su conocimiento de la materia y capacidad didáctica. Estas carencias docentes se verían como estructurales, esenciales: no se presupone que por ser docente se domine la materia (ausencia de carisma institucional). No se percibiría una gran distancia de conocimiento o estatus con el docente, no se verían legítimas sus exigencias disciplinarias (así, evaluar más duramente a quien no asiste o a quien habla en clase), se hablaría de los docentes como trabajadores que intentan eludir o aligerar una labor que les resulta penosa (no como maestros o sabios), e incluso se utilizarían expresiones injuriosas.

La AuP sería así una cuestión de grados. Hay puntos intermedios y el alumnado puede ir desplazándose de críticas particulares hacia una crítica general: lo que parecían excepciones resultan ser la norma. Veremos a continuación cómo se producen estos deslizamientos. Comenzaremos exponiendo los dos principales tipos de estudiantes encontrados en la investigación —quienes valoran el *saber práctico* y quienes buscan un *saber profundo*— y su relación con la AuP. Luego expondremos la erosión de la AuP en la carrera moral del estudiantado.

Saber práctico y saber profundo

Para Bourdieu y Passeron el principal factor que haría peligrar la AuP sería la llegada de nuevos públicos poco familiarizados con la cultura legítima. En nuestra investigación hemos encontrado que un sector del estudiantado encaja plenamente con esta hipótesis: estudiantes cuyos discursos privilegian el saber práctico, un esquema muy extendido entre las clases populares (Martín Criado, 1996a). Dicho esquema contrapone un saber-hacer práctico, obtenido mediante la experiencia en la tarea, a un aprendizaje teórico-libresco, concebido como inferior, como alejado de la realidad.

Este esquema, en el ámbito universitario, conjuga varias oposiciones:

- Universidad / Exterior
- Teórico / Práctico
- Falso / Verdadero

El conocimiento auténtico se adquiere en contacto directo con “la realidad”, en espacios (profesionales) al margen de la institución escolar. Frente a estos saberes verdaderos, el conocimiento académico, adquirido en la lectura de textos, es acusado de *teórico* y, por tanto, irreal. Esta oposición entre mundo formativo y laboral es similar a la que identifican otros análisis centrados en las subculturas obreras juveniles (Willis, 1988).

En nuestra muestra, esta posición predomina en Trabajo Social y Educación Social, carreras enfocadas al ejercicio de una profesión, frente al estudiantado de Sociología y Ciencias Políticas, carreras centradas en la investigación. La valoración del saber práctico es más probable, además, con estas características: (a) trayectoria previa de

calificaciones medias-bajas, con competencias escolares limitadas y (b) origen social popular. Este perfil de estudiantes tiende a decantarse por carreras “cortas” con accesos bien delimitados a ocupaciones (Reay et al, 2005), y la propia naturaleza profesionalizante de estos Grados refuerza la contraposición entre lo práctico y lo teórico.

Para estas estudiantes, no existe carisma institucional: ser profesor universitario no garantiza un saber válido; sólo se reconoce legitimidad para enseñar a quienes tienen experiencia laboral fuera de la universidad. Los docentes más valorados son quienes exhiben una amplia experiencia en el oficio: profesores que ejercen como trabajadores o educadores sociales en la administración pública o entidades privadas. De ellos se dice que trabajan, frente a quienes *sólo enseñan*.

Si tú no has tenido experiencia a pie de campo, en la calle, es como: no me puedes estar hablando de cómo hacer un informe de trabajo social, nada más que lo has estudiado como yo, en la carrera, pero en la vida te has puesto delante de una familia desestructurada en un informe de esos, o sea, no me jodas. Y es eso, yo notaba que faltaba eso, como que la gente te transmitiese su bagaje profesional (A, exalumna, Doble Grado de Sociología y Trabajo Social).

Análogamente, sólo son relevantes los conocimientos que indican cómo actuar en situaciones profesionales concretas, principalmente: (a) competencias para el trabajo burocrático relacionado con la intervención social (redactar proyectos, informes...); (b) habilidades para interactuar con las poblaciones asistidas, especialmente con aquellas en situaciones más desfavorecidas (aprender a lidiar con la *dura realidad*, frente al mundo ideal de las teorías universitarias). El educador o trabajador social requeriría competencias sociales y emocionales para la relación con los usuarios: destrezas que no podrían aprenderse en los libros.

De primero hay un hombre, que no me acuerdo ni del nombre, ni qué asignatura daba, ni de nada, de lo único que me acuerdo es de que dijo que había trabajado con MENAS y nos estuvo contando una clase entera lo del piso de MENAS que tenía. ¡De lo único que me acuerdo! Porque es realmente lo que me interesa. Y es que me da mucho coraje porque es totalmente cierto. La mayoría no han trabajado como trabajadores sociales ni saben lo que es. Lo saben porque lo han leído igual que nosotras, pero no lo han vivido, entonces no es lo mismo (Grupo triangular, 3º del Doble Grado de Trabajo Social y Educación Social).

La valoración del saber práctico cuestiona la AuP en las dimensiones de contenidos y docentes. Los contenidos se juzgan irrelevantes, al verse desconectados de la futura cotidianidad profesional —se cuestionan especialmente los más “académicos”: autores, teorías, metodologías de investigación—. A los docentes no se les reconoce autoridad, al carecer del conocimiento *verdadero* sólo adquirible en la práctica del oficio. Además, sin *experiencia* profesional, el docente no podría enseñar eficazmente, ilustrando mediante ejemplos o anécdotas *reales*.

La verdad que los profesores tampoco dan esa imagen, de que hayan trabajado de trabajadoras [sociales] o de educadoras [sociales]. Son politólogas o antropólogas y ya está, tío, es que no tienen ni puta idea de nada (Grupo triangular de 3º de Trabajo Social y Educación Social)

En conclusión, la falta de reconocimiento de AuP de estos estudiantes se debe a un esquema de valoración de los saberes, ajeno al mundo escolar, que podemos vincular a su condición de “nuevo público”. Pero la AuP también es cuestionada entre estudiantes más próximos al universitario tradicional. Precisamente la familiaridad con la cultura escolar y el interés por saberes más intelectuales puede erosionar la AuP, a partir de la oposición entre un conocimiento *profundo* y uno *superficial*.

Estos estudiantes jerarquizan los saberes desde la perspectiva escolar. Valoran los contenidos asociados a la cultura legítima y exigen un alto nivel teórico en las asignaturas. Aspiran a un conocimiento *profundo*, intelectualmente riguroso y complejo,

alejado de las nociones de sentido común. Frente a estos conocimientos estaría el saber *superficial*: sencillo, simplificado, incapaz de invitar a la reflexión.

Estos estudiantes suelen detentar buenas competencias escolares y trayectorias previas exitosas. Poseen fuertes inquietudes sociales y políticas, normalmente vinculadas a experiencias militantes. A menudo, estos intereses los encaminan a carreras de ciencias sociales. Cuando acceden a la universidad, la imaginan como un ágora de debates intelectualmente elevados y como un espacio de crítica social.

Este tipo de estudiante es poco común en nuestra muestra. Lo hallamos en el Doble Grado de Sociología y Ciencias Políticas y, en menor medida, en el Grado de Sociología y en el Doble Grado de Sociología y Trabajo Social. Su origen de clase es heterogéneo, aunque todos poseen un fuerte capital cultural en ciencias sociales, adquirido en el medio familiar, de forma autodidacta y/o en redes militantes.

Su valoración del conocimiento profundo los hace muy críticos con el contenido ofrecido en las clases, sobre todo cuando les llega simplificado y sintetizado, como un conocimiento *cerrado* que no puede debatirse. Por ello, los profesores menos valorados son quienes imparten los saberes de forma más resumida o esquemática —especialmente, recurriendo a diapositivas de powerpoint—.

Con diapositivas es otro problema ¿Se piensan que somos imbéciles? O sea, el hecho de subirlo todo por diapositivas y de estudiar por diapositivas. Que ya no leamos libros, que ya no nos den un temario dado con palabras. Que unan, no sé, que haya conectores... ¿nos tienen que dar las diapositivas? Me siento estúpido cuando estoy estudiando por diapositivas (G, 3º del Doble Grado de Ciencias Políticas y Sociología).

Además, desde sus fuertes convicciones políticas, juzgan inclementes a los docentes que exhiben perspectivas ideológicas contrarias. Estas discrepancias, sumada a la simplificación del contenido, serían signos inequívocos de una escasa formación teórica del profesorado. Todo ello provoca, también entre estos estudiantes, una inexorable y masiva erosión de la AuP con el paso de los cursos.

El proceso de erosión de la autoridad pedagógica

Me presenté en enero a nuevo examen en Patología general, en Valencia, y volví a salir suspenso. Entonces empecé a pensar en dejar la carrera. Había perdido la poca afición que tenía por ella. Como no conocía a nadie, no salía de casa ni iba a ninguna parte; me pasaba los días tendido en el terrado y leyendo. Después de pensar mucho lo que podía hacer, viendo que no tenía delante camino alguno que seguir, me decidí a concluir la carrera, estudiando de una manera mecánica los programas. Desde que tomé el procedimiento, no me falló ni una vez. (Pío Baroja, *Juventud, egolatría*, 1917).

Comparando las distintas entrevistas y grupos, resalta claramente la enorme diferencia entre quienes inician la carrera y quienes la finalizan. Entre los primeros, salvo contadas excepciones, la AuP es sólida: hablan con deferencia del profesorado, asisten asiduamente a clase, aceptan sin cuestionamientos como “lo que debe aprenderse” los contenidos incluidos en el temario, limitan sus críticas a aspectos accesorios de la actuación docente que ven como excepcionales.

Todo ha cambiado cuando se finaliza el Grado. Los docentes son denigrados sin piedad, frecuentemente con términos injuriosos. Ahora la excepción sería encontrar asignaturas que enseñen algo valioso, digno del esfuerzo de aprenderlo. Lo normal sería que las clases no aporten nada: de ahí un absentismo generalizado y todo tipo de técnicas para obtener la nota perseguida con el mínimo de esfuerzo, aunque suponga olvidar inmediatamente los contenidos memorizados.

Un fenómeno ilustra claramente la erosión de la AuP: según pasan los cursos pierden legitimidad los intentos docentes de obligar a asistir. Considerada normal en primer curso, esa obligación es denunciada en los cursos finales como un atropello de la libertad del estudiante y como prueba incriminatoria de la incapacidad docente de atraer con sus enseñanzas al estudiantado.

La pérdida progresiva de la AuP —paralela a una racionalización del esfuerzo de aprendizaje— nos permite hablar de una *carrera moral* (Barley, 1989; Becker, 2009; Goffman, 1970) del estudiante universitario de ciencias sociales: sus experiencias según pasan los cursos modifican sus comportamientos y esquemas de percepción. Podemos distinguir, en esta carrera moral, un momento inicial de idealización de la universidad y tres procesos principales que erosionan la AuP.

Idealización de la universidad

Muchos estudiantes relatan sus inicios en la universidad como la historia de una decepción de las elevadas expectativas iniciales. Se imaginaban la universidad como un universo de fuertes exigencias, a la altura de los insignes conocimientos y experiencias que proporcionaría. Estas expectativas se modulan de forma distinta según el origen social y el tipo de estudiante.

Los estudiantes de clases populares manifiestan más temor por el elevado nivel de exigencia, al tiempo que más ilusión por el hecho de estudiar finalmente lo que realmente les gusta —frente a la heterogeneidad de asignaturas del bachillerato—. Los descendientes de progenitores universitarios, aunque idealizan la institución menos —y en algunos casos, minoritarios, nada—, también esperaban enseñanzas más difíciles y baremos exigentes; no obstante, en ellos domina la ilusión —alimentada por la familia— por comenzar un período vital excepcional, de experiencias y amistades únicas. A su vez, los estudiantes con más inquietudes intelectuales —tanto de clases populares como de clases medias— esperaban llegar a un ágora de sesudos debates teóricos.

Todos ellos, en mayor o menor medida, verán pronto sus expectativas defraudadas: apenas hay debates intelectuales, muchas asignaturas son más fáciles de aprobar que en bachillerato y el nivel teórico del profesorado es muy inferior al imaginado. La acumulación de experiencias decepcionantes genera un progresivo debilitamiento de la AuP. Podemos discernir aquí tres dinámicas principales —que, a su vez, permiten explicar las diferencias de desgaste de la AuP entre estudiantes—.

Los “mejores”, los más críticos

La primera es la propia acumulación de conocimientos del estudiante. En gran medida, la AuP implica reconocer una desigualdad en la jerarquía del saber: aceptar la legitimidad del docente para imponer un arbitrario cultural significa asumir una posición inferior en el conocimiento. De ahí que, a medida que el estudiante atesora más conocimientos específicos de la materia de la carrera —y un sentido más elevado de su propio conocimiento—, más legítimo se siente para cuestionar las enseñanzas recibidas, más exigente es su juicio y menos AuP reconoce al cuerpo docente. Podemos entender este proceso a partir de los conceptos de *enmarcamiento* y *clasificación* (Bernstein, 1989). Por un lado, cuando el profesor imparte conocimientos donde el alumnado es competente, su posición se fragiliza (enmarcamiento débil). Por otro, cuando los estudiantes movilizan aprendizajes previos para enfrentar los nuevos contenidos, la demarcación entre las distintas materias se difumina (clasificación débil) y con ella la autoridad docente.

Por ello son los estudiantes situados en el polo intelectual, que ven la carrera como aprendizaje intelectual y que mediante continuas lecturas atesoran un creciente capital cultural, quienes se muestran más críticos con las enseñanzas recibidas. Los “mejores estudiantes” son los más críticos: a medida que pasan los cursos, menos aceptan la AuP. Aunque reconozcan la legitimidad de la cultura escolar, cuestionan duramente al profesorado como agente transmisor y a aquellos contenidos que chocan con sus posiciones teóricas o valorativas.

Fíjate tú la soberbia que tenía la profesora, que dijo “porque yo soy la profesora y tú eres el alumno”, “que tienes que...”, coño, vamos a ver, ¿en qué momento se entiende que el alumno se tiene que doblegar al profesor? Eso no tiene puto sentido, coño, si es que hay casos de verdad, donde el profesor no tiene ni puta idea y el alumno tiene más información y conocimientos que el profesor (A, 4º del Doble Grado de Ciencias Políticas y Sociología, clases populares).

A, de 4º del Doble Grado de Ciencias Políticas y Sociología, ilustra ejemplarmente esta posición: becario de origen obrero, elige la carrera, movido por intereses intelectuales que alimenta con constantes lecturas. El capital cultural acumulado y las elevadas expectativas depositadas en la universidad le hacen muy crítico con docentes y asignaturas.

Y los libros eran buenísimos (tono irónico), fíjate tú, para empezar el *Qué es Occidente*, que te lo tenías que leer por cojones. Que es un mojón de libro. Después, *El gatopardo*, que *El gatopardo* creo que era de Lampedusa, si no recuerdo mal. No me lo leí porque empecé a ver reseñas y dije: “buah, otro mojón de libro”. El otro libro era *La rebelión de las masas* de Ortega y Gasset, que digo, Ortega y Gasset pues tú verás. Ya con Ortega y Gasset con aquello de la élite y las masas, pues más o menos, el filofascismo lo llevan de puta madre, así que del tirón digo, ese libro pues tampoco me lo leo (A, 4º del Doble Grado de Ciencias Políticas y Sociología).

En 4º ya apenas asiste: escuchar a profesores “ineptos” le quita tiempo para leer. En la entrevista cuenta varias anécdotas donde la jerarquía entre docente y discente se invierte: el alumno humilla al profesor evidenciando su ignorancia o se marcha ostentadamente de clase.

Precisamente yo a esa clase fui porque quería enterarme de qué decía, a ver qué dice este señor del marxismo. Y escuché que Marx hacía la división de las clases sociales a través del salario. Me quedé así y digo yo “Marx no dijo eso”, en todo caso, es a través de la relación que mantenía con los medios de producción, ¿no? Y claro, pues en ese momento hice lo mismo que con F (otro docente), cogí las cositas, el portátil en la mochila, me puse el abrigo y me fui (A, 4º del Doble Grado de Ciencias Políticas y Sociología).

Para los estudiantes del polo práctico, se adquiere conocimiento en experiencias laborales o de voluntariado: quienes las han realizado pueden jactarse de un conocimiento práctico superior al del profesorado. Ello provoca que las prácticas curriculares en instituciones externas a la universidad supongan una erosión masiva de la AuP: la “experiencia práctica” legitima al alumnado para cuestionar el contenido “teórico” impartido en clase.

La valoración del conocimiento práctico provoca también, en los Grados de Trabajo Social y Educación Social, que las estudiantes más vocacionales sean las más críticas. Su vocación les empuja a colaborar en voluntariados. Allí adquieren experiencia práctica que eleva enormemente la percepción de su propio valor frente a las docentes “teóricas”, como muestra el siguiente caso donde una estudiante —quien, además de la carrera, estudia baile— deslegitima las críticas de una profesora a su proyecto de intervención:

Bueno y tú te puedes imaginar la de cosas que me dijo, sacándome fallos por todo, que mi proyecto era incoherente... pero “¿tú? ¿tú qué dices? ¿cómo que incoherente? ¿tú quién eres para valorar un proyecto?” Que lo primero, porque

claro era del *Vacie*, “¿tú qué conoces del *Vacie*?” Porque otras cosas que me estaba criticando eran cosas que no las había hecho yo, que las habían hecho las profesoras de allí, vamos, lo había redactado yo a mi manera, pero la información me la habían dado ellas. “¿Ellas con veinticinco años de experiencia no van a saber más que tú del *Vacie*?” Bueno pues cuestionándome cosas así, yo ya me busqué... digo: “mira, es que yo creo que mi proyecto está bastante bien planteado”, además porque era de baile y ella me decía que no era coherente poner este tipo de cosas de baile, digo: “¿sabré yo lo que se puede poner o no de baile?” (M, 4º del Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social).

La acumulación de experiencias de contacto con la realidad laboral —prácticas curriculares, voluntariado, visitas organizadas por la facultad, charlas de profesionales externos al Grado...— deslegitima la formación universitaria. El grado termina viéndose como simple carrera de obstáculos para obtener la credencial: lo importante es superar las evaluaciones economizando al máximo el esfuerzo, pues la formación verdadera se halla en otra parte. Se produce así otro resultado paradójico: los esfuerzos de la universidad por acercar estas estudiantes al mundo laboral terminan deslegitimando a la propia universidad.

El hecho de que la AuP se debilite a medida que disminuye la brecha entre conocimientos de docentes y discentes explica otro hecho: los escasos estudiantes de primer curso reacios a reconocer AuP son precisamente quienes poseen conocimientos previos sobre la materia. En el polo intelectual, se trata de alumnos adultos que estudiaron previamente carreras afines —como Historia o Antropología— o cuya militancia les ha provisto de un fuerte capital cultural teórico —generalmente en marxismo—. En el polo práctico, en los Grados de Trabajo Social y Educación Social, se trata de alumnas que provienen de Ciclos Superiores de Formación Profesional como “Integración Social” o “Animación Sociocultural” —percibidos como mucho más prácticos que el Grado—.

¿Enseñar valores?

El profesorado universitario suele predicar la necesidad de “educar en valores”. Sin embargo, esta “educación en valores” es muy arriesgada para la AuP docente. El *carisma de institución* de la universidad concierne a la transmisión de conocimientos, no supone —como sería el caso de una institución religiosa— una superioridad ética. Para el estudiantado, una discusión de valores sólo puede ser una discusión entre iguales: los docentes no podrían arrogarse una posición superior. Ya no serían transmisores de conocimientos supuestamente superiores, sino contrincantes en un debate.

Ese riesgo se materializa cuando el docente defiende explícitamente posicionamientos valorativos o ideológicos opuestos a los estudiantiles: ello le convierte en adversario, en alguien éticamente inferior —al defender valores o ideologías aborrecidos—. La desvalorización del docente se acentúa por otras dos dinámicas.

Primero, porque, en el calor del debate, el docente puede obcecarse defendiendo sus posicionamientos o utilizar su autoridad institucional para imponerlos silenciando o vituperando los argumentos estudiantiles: estas prácticas le desacreditan completamente. En los grupos triangulares y de discusión abundan estas anécdotas: un docente defiende unos planteamientos intolerables para el estudiante; el estudiante le rebate con razonamientos superiores, evidenciando la ignorancia docente; el docente se obstina hasta perder los papeles. El relato escenifica la superioridad moral e intelectual del estudiante sobre el docente.

Segundo, porque estos debates valorativos suelen ir unidos —en estos Grados— a temas que son objeto de estudio —como las ideologías políticas, las concepciones de la desigualdad social, etc.—. En este caso, la acusación al docente pasa rápidamente de “tiene valores erróneos” a “es ignorante, tiene conocimientos erróneos”.

El contenido que daba era una mierda porque... no es que fuera un contenido más allá de que el profesor fuera liberal y que diverja con él a nivel ideológico, sino que... en sí mismo... el contenido que él planteaba, y los apuntes y las cosas que se decían en clase eran barbaridades. Y luego, tú veías el temario que él te da de ideologías políticas y eso era una barbaridad, estaba lleno de mitos, estaba lleno de... de cosas falsas (N, 5º del Doble Grado de Ciencias Políticas y Sociología).

Un ámbito muy arriesgado para el docente lo constituyen las discusiones sobre relaciones de género. Cuando el docente defiende posicionamientos que pueden ser acusados de patriarcales, su deslegitimación es tajante: sus ideas intolerables evidenciarían su desconocimiento de la literatura feminista:

Esta señora tenía idea más bien poquita, o, por lo menos, actualizada, o sea, se había quedado desactualizada desde hace... desde los dos mil para adelante, creo que no había leído nada de feminismo (Grupo de discusión de 2º de Sociología).

Los posicionamientos ideológicos —comunes en carreras de ciencias sociales— contribuyen así, cuando son opuestos a los estudiantiles, a destruir la AuP, especialmente entre el estudiantado más politizado.

Rituales grupales de denigración

Nuestra investigación combinaba entrevistas y grupos: las primeras nos permitieron analizar las diversas combinaciones de características individuales y prácticas universitarias; los segundos, los esquemas de percepción de las relaciones pedagógicas. Esta combinación ha permitido contrastar dos tipos de situaciones sociales muy diferentes: una interacción diádica entre dos estudiantes (entrevistador y entrevistado) que no se conocían previamente y una interacción grupal entre estudiantes del mismo curso. Frente a la interacción diádica, que suele tomar la forma de un relato-reflexión sobre las experiencias vividas en la universidad —alternando críticas con elogios de distintos docentes y asignaturas—, la interacción grupal rápidamente se estructura como un ritual grupal de jocosa denigración de los docentes (Martín Criado, 1996b). Un signo claro de ello: cuando alguien elogia asignaturas o docentes es poco seguido por el resto; la interacción la dominan los más ácidos y acerbos en sus críticas a profesores. En este peculiar mercado de la interacción el escarnio cotiza a precios muy elevados.

Las anécdotas más celebradas, las que provocan mayores carcajadas, describen escenas donde el docente queda en ridículo o pierde toda compostura, evidenciando su obstinación, ignorancia, mezquindad, o incapacidad de estar a la altura de su función. Estos discursos requieren, como condición de posibilidad, cierta erosión de la AuP, pero a la vez contribuyen a acelerar dicha erosión durante la carrera moral. Se trata, mayoritariamente, de relatos que escenifican un enfrentamiento entre docente y estudiante, donde éste reconstruye todas sus razones frente a los argumentos docentes y le vence simbólicamente, descalificando sus argumentos como prejuicios y sinrazones arbitrarias. Estos relatos son de dos tipos principales.

En el primero, el estudiante es víctima de la irracionalidad o pasión del profesor, quien se impone haciendo exigencias descabelladas, cometiendo arbitrariedades —especialmente en la evaluación— o no atendiendo peticiones razonables —a menudo por pereza o desinterés—. Pero, aunque el docente se imponga al estudiante —por el poder institucional que detenta—, es simbólicamente derrotado: los relatos detallan los argumentos del estudiante, mostrándole superior en racionalidad y moral al docente —reducido a una figura risible, absurda—. El relato contrapone así un poder ilegítimo frente a la racionalidad y moralidad estudiantil: el docente vence, pero no convence.

En el segundo, el docente es derrotado dialécticamente en la situación de conflicto. Aquí el estudiante no es simple víctima, pues vence simbólicamente y prácticamente en la situación

real. El relato lo desencadena un enunciado docente, ya sea porque diga cosas moral o racionalmente inaceptables, ya porque falte al respeto al estudiante. En el primer caso, el estudiante le rebate y vence dialécticamente, exponiéndole públicamente como inmoral y/o ignorante. En el segundo caso, el estudiante le pone en su sitio —y generalmente, no vuelve a clase—. En ambos casos, el docente pierde públicamente todo prestigio.

Todo indica que estos rituales de denigración son algo habitual: se repiten en todos los grupos realizados, son mencionados en varias entrevistas y los estudiantes que realizaban el trabajo de campo confirmaban que eran situaciones muy comunes¹. Estos rituales de denigración jocosa pueden constituir así un importante jalón en la carrera moral del estudiantado y en la erosión de la AuP. Por un lado, destruyen el aura de prestigio docente, reducidos a risibles fantoches. Por otro, la acumulación de anécdotas y relatos denigratorios contribuye a construir la percepción de los defectos docentes como un rasgo estructural, generalizado —no como meros accidentes atribuibles a docentes o circunstancias excepcionales—.

Acumulación de conocimientos, controversias sobre valores, rituales grupales de denigración: la conjunción de estos elementos da cuenta del proceso de erosión de la AuP en la carrera moral estudiantil. Podemos ver un signo de su poder explicativo en el siguiente hecho: los pocos casos en que se sigue manteniendo una elevada AuP en los últimos cursos se corresponden con estudiantes con bajas competencias escolares, acompañadas de un reducido sentido de su valor escolar, no compensado en su caso por el esquema del saber práctico. Además, a menudo son personas relativamente aisladas de las redes sociales estudiantiles —y, por tanto, de sus rituales de denigración—. Un caso paradigmático es D, de 4^o de Educación Social. Procedente de la franja precaria de las clases populares, tras abandonar los estudios con 16 años, entra en la universidad mediante las pruebas de acceso de adultos a los 26. En la entrevista, aunque critica esporádicamente a algunos docentes, da siempre por supuesto el valor formativo de los contenidos impartidos: deben ser importantes para el oficio. En su caso, se unen dos circunstancias: por un lado, su errática trayectoria escolar y su origen social le llevan a un bajo sentido de su propio valor escolar; por otro, adulto pluriempleado que vive con su pareja, no participa en la vida universitaria y está alejado de los rituales de denigración.

Salvo estos casos excepcionales, la AuP se erosiona inexorablemente semestre a semestre. Ello tiene enormes consecuencias para sus prácticas de estudio. Al considerar que la universidad no enseña nada relevante, que el verdadero conocimiento está fuera —en otros foros y textos (polo intelectual), en la realidad laboral (polo práctico)—, se economiza el esfuerzo: sólo vale la pena dedicarles a las tareas escolares el tiempo y trabajo imprescindibles para superar las evaluaciones. Vacías de aprendizajes significativos, las tareas escolares son meros trámites, tediosas cargas de trabajo que resolver al menor coste. Asimismo, la asistencia a clase sólo tiene sentido ante docentes excepcionales —con carisma personal, en ausencia del carisma de institución— o cuando el absentismo es penalizado en las calificaciones o supone una carga de trabajo suplementaria.

CONCLUSIÓN. LA PARADÓJICA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

Yo no recuerdo de ningún profesor que supiera enseñar, que llegara a comunicar afición a lo que enseñaba y que tuviera alguna comprensión del espíritu del estudiante. En la Facultad, en mi tiempo, ni se aprendía a discurrir, ni se aprendía a ser un técnico, ni se aprendía a ser un practicón. Es decir, no se aprendía nada. (Pío Baroja, *Juventud, egolatría*, 1917).

Para Bourdieu y Passeron, la AuP sería una condición de posibilidad fundamental de la relación pedagógica. La AuP aseguraría la aceptación del arbitrario cultural impartido

¹ En realidad, son una situación muy común cuando nos hallamos, retomando la terminología de Goffman (1971), ante dos equipos enfrentados. Así, son rituales comunes en la sala de profesores de los institutos de secundaria, donde los denigrados son los alumnos (Alonso Carmona, 2021).

y del educador como agente legítimo para impartirlo. Sin embargo, hemos constatado que la AuP es muy frágil en los Grados universitarios investigados.

Primero, por la razón que exponían Bourdieu y Passeron: el cambio de composición del público al llegar un número importante de estudiantes de clases populares. Este estudiantado, especialmente con una trayectoria escolar previa poco exitosa y cuando cursa carreras profesionalizantes, evalúa los conocimientos impartidos desde el esquema del saber práctico. Este esquema valoriza los saberes aprendidos al margen de la escritura, mediante la práctica, la repetición de gestos, la imitación de movimientos y posturas corporales. Constituye así el inverso de la jerarquía de saber escolar, puesto que la escuela ha existido históricamente como lugar de “aprendizaje de la práctica escritural y de los conocimientos desarrollados gracias a ella” (Terrail, 2002, p. 21).

Pero la fragilidad de la AuP se extiende mucho más allá de los “nuevos estudiantes” y carreras profesionalizantes. La AuP también se erosiona entre los estudiantes que más se corresponden con el ideal clásico. Y ello porque la AuP es una característica estructuralmente paradójica que, además, entra en contradicción con otros elementos del sistema escolar.

Primero, la AuP es estructuralmente paradójica: se debilita cuando el sistema escolar inculca conocimientos con éxito. La AuP existe en la medida en que el discente experimenta una gran distancia entre su saber y el del docente, especialmente en la medida en que se siente mucho más ignorante que el docente, y con un reducido valor escolar. Cuando el aprendizaje avanza, inevitablemente el discente se verá cada vez más cercano al docente y, si el proceso de aprendizaje tiene mucho éxito, incluso superior. De ahí que la AuP sea más frágil precisamente con el alumnado que más conocimientos escolares ha asimilado: su elevada competencia le convierte en un exigente juez de la acción pedagógica.

En segundo lugar, para este alumnado “ideal” se produce una contradicción entre el tipo de docencia que valoran y la inscrita en la “gramática de la escolaridad” (Tyack & Cuban, 2001). El sistema escolar consiste, más allá de su labor de instrucción, en una estructura burocrática de impartición de credenciales a partir del cribado y jerarquización del alumnado. Por ello, la acción pedagógica se estructura en torno a la necesidad de calificar al alumnado, esto es, en torno al examen. Ello tiene consecuencias en la selección e impartición del contenido: debe quedar claro qué entra, y los conocimientos deben evaluarse y asimilarse fácilmente —para hacerlos accesibles al alumnado, y evitar conflictos en torno a la calificación—. Para ello, el contenido se fragmenta y simplifica, hasta convertirse, en muchos casos, en listas descontextualizadas de ítems a memorizar (McNeil, 1986; Merchán Iglesias, 2005). Este tipo de enseñanza es la más denostada por los estudiantes “intelectuales”, los más cercanos al tipo ideal de estudiante estudioso —que buscan conocimientos y discusiones profundas y foros intelectuales de debate—.

Paradojas y contradicciones caracterizan también a múltiples iniciativas que pretenden valorizar el conocimiento universitario acercando la universidad a la sociedad o teniendo más en cuenta al alumnado. Estas innovaciones pedagógicas pueden ser contraproducentes, socavando la AuP y la propia relación pedagógica.

Las relaciones pedagógicas en la universidad se han aproximado en las últimas décadas a la pedagogía racional que propugnaban Bourdieu y Passeron: frente al predominio de pedagogías invisibles y monólogos abstrusos denunciados en *La reproducción*, ahora se recurre cada vez más a pedagogías visibles (Bernstein, 1985), que dejan bien claro el contenido a estudiar y las exigencias del profesor. Frente al docente despreocupado por las condiciones de recepción de su mensaje, ahora los docentes procuran hacer el conocimiento accesible a todos. Pero esta tendencia, en principio saludable, al estar sometida al imperativo de enseñar contenidos fácil y claramente evaluables, conduce frecuentemente a una desmesurada simplificación y *manualización* del conocimiento. Estos son despojados de ambivalencias y conflictos

de interpretaciones y reducidos, en gran medida, a protocolos estandarizados fáciles de memorizar y evaluar. Esta simplificación del contenido termina mecanizando el aprendizaje, generando aburrimiento y convirtiendo al docente en un operario que suministra listas y esquemas (Bourgin, 2011; Mann & Robinson, 2009).

La preocupación por *acercar la universidad a la sociedad o a la empresa* facilitando formaciones prácticas ha fomentado todo tipo de actividades de salida de la universidad, especialmente con las prácticas reconocidas con créditos. Estas actividades, que sin duda contribuyen a formar al alumnado, también tienen una contrapartida no deseada: refuerzan el esquema del saber práctico entre el alumnado más profesionalizante y ofrecen una experiencia desde la cual desvalorizar los contenidos teóricos y al profesorado universitario.

La insistencia, entre ciertos profesores, en *formar en valores* también contribuye a la erosión de la AuP. Esta no se extiende a las dimensiones valorativas: el docente no podría arrogarse, frente al alumnado, una superioridad ética. Por ello, la formación en valores sólo *tiene éxito* cuando es innecesaria: cuando el alumnado comparte los valores del docente. En caso contrario, los posicionamientos éticos del docente se verían como pruebas incriminatorias de su ignorancia y baja catadura moral, anulando completamente su AuP.

Esa erosión generalizada de la AuP no significa que todos los estudiantes expresen distanciamiento u hostilidad hacia toda asignatura. Por un lado, existen, como ya mostramos, estudiantes donde la AuP se mantiene fuerte. Por otro, todos los estudiantes señalan algunas asignaturas o docentes apreciados, por su pedagogía o por el contenido transmitido (práctico o profundo). Pero se trata siempre de casos específicos: no hay AuP institucional.

Podría replicarse que esta fragilidad de la AuP es novedosa: la universidad estaría en crisis. *Antiguamente*, la universidad enseñaría en condiciones mucho más propicias, con una sólida AuP. Es el argumento de *La reproducción*: la universidad de aquella época —década de 1960— se hallaría en un estado crítico, muy distinto del *estado orgánico* —situado en un pasado indeterminado— donde el sistema escolar habría cumplido su función. Pero la época que se señala como crítica en *La reproducción* es la que muchos docentes actuales añoran como época dorada. Nos encontramos ante un rasgo estructural del sistema escolar: el eterno lamento sobre una degradación respecto a un estado ideal situado siempre en el pasado, en un paraíso escolar irremediadamente perdido (Baudelot y Establet, 1990). Pero basta repasar los estudios históricos para constatar que esa universidad ideal, de profesores magistrales y estudiantes estudiosos, nunca existió, al menos de forma generalizada (Martín Criado, 2010). Podemos constatarlo, en el caso español, en las memorias de Pío Baroja o Castilla del Pino, o en las acerbas críticas de Macías Picavea; en el caso alemán, en el informe de Durkheim sobre la universidad alemana en su época dorada del siglo XIX (Charle, 1994). Horowitz (1987) ha realizado un documentado estudio histórico sobre la universidad estadounidense en los siglos XIX y XX, donde nos muestra que la vida estudiantil en el XIX estaba aún más alejada del ideal intelectual que la actual. Becker, Geer y Hughes (1968) estudiaron la universidad de Kansas en la década de 1960: encontraron estudiantes preocupados casi exclusivamente por maximizar la relación entre esfuerzo y nota.

El supuesto *estado orgánico* es una idealización de la universidad, que muestra paralelismos con la percepción de los propios estudiantes. Estos inician sus estudios con una imagen idealizada de la universidad; sus primeras desilusiones les llevan a desplazar ese ideal al futuro: *en un curso posterior estudiaremos asignaturas realmente interesantes*. Bourdieu y Passeron —como muchos docentes— mantienen la imagen de la universidad ideal desplazándola al pasado.

Y, sin embargo, se mueve. Pese al desmoronamiento de la AuP, los estudiantes realizan las tareas escolares, asisten a clase cuando es obligatorio, aprueban exámenes.

El sistema escolar funciona sin la legitimidad que supone la AuP: basta con un sistema de recompensas y castigos, institucionalizado en las calificaciones, en el otorgamiento de aprobados y suspensos, esto es, en la obtención, a la postre, de las credenciales educativas. Aquí, como en otras situaciones, la obediencia se consigue mediante la *aceptación pragmática* (Mann, 1970; Martín Criado, 2010): se obedece porque no se ven alternativas, por la coacción o porque, como aquí, se consiguen beneficios a cambio².

Esa aceptación pragmática no implica obediencia incondicional a las conminaciones docentes. Nuestro material empírico muestra que se acatan las órdenes economizando al máximo el esfuerzo. Se realizan los ejercicios, pero apresuradamente o recurriendo a tretas y trampas; se aprueban los exámenes, pero memorizándolos en el último momento y olvidando el contenido con la misma celeridad; se asiste a clase, pero sólo cuando es obligatorio y sin atender, realizando en el ordenador tareas de otras asignaturas o chateando. Su situación, así, es similar a la de los internos en instituciones totales descritos por Goffman: para conseguir privilegios y evitar castigos, frente al personal aparentan cumplir las órdenes y creerse los discursos terapéuticos, pero a sus espaldas realizan toda clase de *ajustes secundarios* mediante los que emplean medios o persiguen fines no autorizados (Goffman, 1970). Como ya mostraran Becker, Geer y Hughes (1968), son las notas, no la AuP, las que mueven los engranajes de la relación pedagógica.

LIMITACIONES

Nuestro análisis se basa en un caso concreto: una facultad de ciencias sociales de una universidad española. Es posible que en otras universidades o titulaciones —con distintos perfiles profesionales, relaciones pedagógicas o composición social del alumnado— las dinámicas difieran. Nuevos estudios de caso permitirán aclararlo.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo no hubiera sido posible sin la dedicada colaboración de los/as estudiantes de Sociología, Sociología y Trabajo Social, y Sociología y Ciencias Políticas, que participaron realizando el trabajo de campo y discutiendo con los investigadores sus análisis: Alba María Aragón Morales, Alba Moreno Díaz, Alejandro Mira Sánchez, Rafael Serrano García, Adolfo Aldana Bilbao, Leonardo Santamaría González, Belén Venteo Montoro, Ángel Verdú Gutiérrez, Javier Águila Díaz, Sara Galindo Pérez, Raquel Valencia Zambrana, Sabino Senra Pérez, Anna Bilinok, Loles Rodríguez Ruiz, Marta Cárdenas Fernández, Micaela Bergés Casado, Javier Carnero Frías, Marco Martín Rodríguez, Clara Palacios Cintero y Lola Andrades Martínez. También agradecemos sus acertadas críticas y comentarios a Javier Rujas.

REFERENCIAS

Aggleton, P.J., & Whitty, G. (1985). Rebels without a cause? Socialization and subcultural style among the children of the new middle classes. *Sociology of Education*, 58(1), 60-72. <https://doi.org/10.2307/2112541>

² Ello diferencia la universidad de la educación secundaria, donde una parte del alumnado no tiene interés en el título. Allí la falta de AuP no es compensada por la aceptación pragmática del estudiantado, creando una relación pedagógica mucho más precaria y obligando al profesorado a un trabajo continuo de mantenimiento y negociación (Swidler, 2013; Thin, 2002; Van Zanten, 2001).

- Allec, S., & Jorro, A. (2009). L'autorité pédagogique de professeurs novices en situation d'EPS. *Annales Scientifiques de l'Université de IASI, Roumanie*, 13, 9. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00429816/document>
- Alonso Carmona, C. (2021). Desajustes entre las percepciones familiares y docentes sobre la implicación parental. Un estudio etnográfico en la educación secundaria obligatoria. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(2), 1-22. <https://doi.org/10.6035/recerca.5750>
- Barley, S. R. (1989). Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology. En M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence, *Handbook of career theory* (Vol. 41, pp. 41-65). Cambridge University Press.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Becker, H. S. (2009). *Outsiders*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (1968). *Making the grade: The academic side of college life*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: Visibles e invisibles. *Revista colombiana de educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5119>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control, I*. Madrid: Akal
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse: Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils? *Sociologie du travail*, 53(1), 93-108. <https://doi.org/10.4000/sdt.7066>
- Charle, C. (1994). *La République des universitaires (1870-1940)*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441. <https://doi.org/10.2307/589632>
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Horowitz, H. L. (1987). *Campus Life. Undergraduate Cultures from the End of the Eighteenth Century to the Present*. University of Chicago Press.
- Lapeyronnie, D., & Marie, J.-L. (1992). *Campus blues: Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- Mann, M. (1970). The social cohesion of liberal democracy. *American sociological review*, 35(3), 423-439. <https://doi.org/10.2307/2092986>
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>

- Martín Criado, E. (1996a). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de educación*, (311), 235-252.
- Martín Criado, E. (1996b). Las situaciones jocosas. *Revista Internacional de Sociología*, (15), 169-180.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En L. E. Alonso, E. Martín-Criado, y J. L. Moreno-Pestaña (Eds.), *Pierre Bourdieu: Las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1): 115-138.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. London: Routledge.
- Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Pierella, M. P. (2015). La autoridad de los profesores universitarios: Un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 427-442. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041589>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276-300. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772283>
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Soulié, C. (2002). L'adaptation aux «nouveaux publics» de l'enseignement supérieur: Auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines*, 4(48), 11-39. <https://doi.org/10.3917/soco.048.0011>
- Swidler, A. (2013). *Organization without authority*. Harvard University Press.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, (139), 21-30. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2879>
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.
- Willis, P. (1988). *Apreniendo a trabajar*. Madrid: Akal.

NOTA BIOGRÁFICA

Enrique Martín Criado es Doctor en sociología. Catedrático de Universidad en el Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide.

Carlos Alonso Carmona es Graduado en Sociología por la Universidad Pablo de Olavide y doctor en ciencias sociales por la misma universidad. Especializado en sociología de la educación, ha publicado sobre relación familia-escuela, conformación de desigualdades educativas, brechas digitales y metodologías de investigación. Actualmente personal de apoyo a la investigación en el proyecto europeo PIONEERED. Divulgador en entramadossociales.org.

Juan Castillo Rojas-Marcos es Graduado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración, por la Universidad Pablo de Olavide, actualmente cursando el Máster Universitario de Antropología de la Universidad de Sevilla. Ha trabajado en temas de sociología de la educación en investigación oficial para la Facultad de Sociales de la UPO. Experiencia haciendo investigación social aplicada en trabajos de consultoría para distintas instituciones y empresas. Trabaja además también desde 2019 en comunicación social y divulgación de ciencias sociales, especialmente a través del podcast 'Bueno para Escuchar' de Encrucijadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales.