

La reinención de la autoridad: pensar la inclusión desde las relaciones pedagógicas.

Autora: María Beatriz Greco

Profesora Facultad de Psicología – UBA; Coordinadora del Programa Nacional de fortalecimiento institucional y desarrollo profesional para equipos de orientación escolar – Subsecretaría de Equidad y Calidad – Ministerio de Educación de la Nación

Resumen

En tiempos conmovidos, a la hora de pensar la inclusión educativa, la pregunta por las relaciones intergeneracionales se hace elocuente. ¿Es posible educar sin autoridad? ¿Qué infancias y adolescencias contemporáneas tenemos que pensar hoy? ¿Qué modos de ser adultos para que la recepción de “los nuevos” se realice? Este trabajo de indagación teórico-práctica plantea que el lugar del adulto, en la escuela, se encuentra en búsqueda de un reposicionamiento. Propone reconocer continuidades y discontinuidades entre familia y escuela en una clave histórica de comprensión de la actualidad.

La hipótesis que se plantea es que si el trabajo de humanización y de educación no puede realizarse sin autoridad, hoy es necesario reinventarla, abriendo y habilitando nuevos significados y nuevas formas.

La formación del sujeto no puede realizarse sin hospitalidad y sin dar una forma “incompleta”, una recepción hospitalaria de los/as recién llegados/as que se haga cargo de la fragilidad de lo nuevo que aún no es y de la preservación de la historia que no puede perderse. La formación del sujeto es solidaria de un modo de ejercicio de la autoridad: es este el desafío en la escuela y la familia.

La perspectiva de trabajo es interdisciplinaria, se nutre del pensamiento filosófico, político, psicológico y pedagógico. Se realiza desde una articulación situada entre teoría y práctica, entre conceptualizaciones y prácticas cotidianas, afirmación de principios y situaciones concretas que le hacen lugar efectivo a otros modos de ejercer la autoridad y la constitución de la subjetividad.

Palabras claves

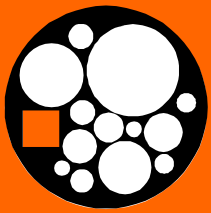
AUTORIDAD – EDUCACION – CONSTITUCION DE LA SUBJETIVIDAD

Introducción

En tiempos de transformación social, política, institucional, afrontamos desafíos de alta intensidad que disponen un pensar y un hacer en torno a la inclusión educativa para todos/as, hechos de búsquedas colectivas y singulares, de diversificación de trayectorias educativas, de nuevas miradas y perspectivas entre teorías y prácticas.

La pregunta por la inclusión interpela múltiples aspectos de la vida institucional, educativa, escolar y conmueve particularmente los modos de encuentro o desencuentro entre generaciones y los vínculos en el marco de las relaciones de autoridad. Una inclusión efectiva se constituye en la trama sutil y a veces invisible de la cotidianeidad institucional, a través de los gestos de los/as adultos/as que enseñan habilitando identidades, espacios, habilitaciones y autorizaciones diversas de quienes aprenden.

En tiempos conmovidos la pregunta por las relaciones intergeneracionales se vuelve, así, elocuente. Padres/madres e hijos/as, maestros/as y alumnos/as no encuentran hoy sus lugares “ya dados”, anticipados con respecto a una experiencia vital que hoy es necesario transitar y reconstruir, cada vez.



Cuando las referencias se desplazan y se hace necesario volver a explicar el sentido de los lugares de padre/madre/maestro/a o hijo/a/alumno/a aparecen los interrogantes: ¿es posible educar sin autoridad?, ¿qué modos de atravesar infancias y adolescencias contemporáneas se requieren pensar hoy? y, ¿qué modalidades de ser adultos para que la recepción a este mundo humano de “los recién llegados” (Arendt, 2003) se efectivice como inclusión plena y en los actos más cotidianos?

Los análisis contemporáneos e investigaciones que abordan temas educativos, sociales, familiares, sobre infancias y adolescencias, sitúan una dislocación de los lugares o la emergencia de nuevos posicionamientos que aún no alcanzan a configurarse con claridad. Diferentes autores analizan, en las últimas décadas, las llamadas nuevas subjetividades, “chicos en banda” (Duschatzky, Corea, 2001), el “fin de la infancia” (Corea, Lewkowicz, 1999), “la infancia desrealizada o hiperrealizada” (Narodowski, 1999), “la infancia del consumo y de la calle” (Carli, 2006) no hacen más que interrogar a los adultos en su papel de anfitriones y autoridades ante los nuevos sujetos.

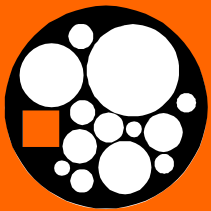
En los diferentes estudios aparece como una constante la pregunta por la asimetría entre niños/as y adultos/as y la posible inversión contemporánea de la posición de los sujetos en la cadena intergeneracional. Niños/as tecnológicos/as que “saben” más que sus padres y maestros; niños/as inmersos en el consumo por obra de un mercado imperante o que merodean con sus padres por las calles o solos/as, sobreviviendo; adolescentes padres y madres o jóvenes trabajadores/as que sustentan a sus familias o que crecen en soledad autoabasteciéndose, sin adultos. Hijos e hijas de familias, de diferentes configuraciones, que asisten a las escuelas preguntándose, aún sin saberlo, quiénes son sus docentes, qué esperar de ellos/as, por qué y cómo escucharlos, qué decirles, cómo verse incluidos.

Un tiempo histórico surcado de cambios políticos, sociales, históricos, nos viene transformando a viejas y nuevas generaciones, desde un pasado reciente plagado de contradicciones que, en el mismo momento, generó una apertura democrática y produjo una brecha marcada de desigualdad y diferenciación social. Dice Carli (2006: 29): “Deterioro social, consumo ampliado y acceso desigual al consumo se combinaron de modos paradójicos (...) las figuras del niño de la calle y del niño consumidor se constituyen en espejo, como caras contrastantes de la polarización social creciente”.

En Argentina, la década de los 80 y los 90, nos llevaron como sociedad por una reparadora recuperación democrática de derechos tras la cruel dictadura que cercenó el espacio de lo público, de lo común, de la transmisión intergeneracional y de la historia compartida, pero el despliegue neoliberal de los años 90, nos hundió nuevamente en el individualismo, a través del imperio del mercado como regulador de todas las relaciones. Ello redujo, nuevamente, la experiencia vital a una experiencia desligada de otros y fragmentada. Es así que, las familias y las escuelas se volvieron territorios a ser transitados desde modos muy diversos y muy distantes de ser niños/as y adolescentes. La experiencia de la infancia estalla en pedazos, a riesgo de volverla intransitable para muchos/as. La última década, nos encuentra, entonces, buscando el modo –fundamentalmente educativo– de reunir en el espacio de lo común, diferencias habilitantes de los sujetos.

Los modos de nombrar las infancias y adolescencias en estos últimos 30 años, no hacen más que obligarnos a revisitar las formas de reconocernos como adultos/as. Hoy estamos, en Argentina y en la región, ante un proceso de ampliación de derechos, ante niños/as y adolescentes actualmente definidos como sujetos de derecho (Ley 26.061) y ante un marco educativo, legal, que busca garantizar que el derecho a la educación sea efectivo, con obligatoriedad del nivel secundario y transformaciones institucionales históricas (Ley 26.261)

Las transformaciones legislativas, históricas, políticas, sociales, nos devuelven múltiples preguntas: ¿quiénes somos?, ¿a qué territorio de la infancia propia nos remitimos y cómo miramos el actual?, ¿qué tenemos que aceptar como pérdida o cambio en este tiempo, en la relación con nuestros/as hijos/as y alumnos/as? y ¿qué dimensiones no es posible perder para que la filiación e inclusión de las nuevas generaciones se efectivice?, por ello, ¿qué aspectos de la transmisión intergeneracional tiene que buscar nuevas formas y cuáles tenemos que sostener a través de las



épocas, con la firmeza de lo irrenunciable?

Si sólo atendemos a los análisis de la decadencia social, corremos algunos riesgos ante la meticulosa descripción –y tal vez, muda aceptación- de un mundo “dado vuelta”, trastocado en sus relaciones intergeneracionales, donde supuestamente los niños/as deciden solos/as sobre sus vidas en formación y los padres, madres y maestros/as asisten como espectadores/as que, a fuerza de no saber cómo hacerlo, renuncian al acto de la transmisión.

Dice Minnicelli:

Es por ello que, a sabiendas de los límites que se nos imponen y, justamente por ellos, hace falta renovar la oferta de sostén de escrituras de la ley en la configuración subjetiva. A falta de ello, los efectos están a plena luz del día cuando los chicos se las arreglan como pueden para encontrar dichos marcos de referencia en otros, en general sus pares en iguales condiciones. (2008: 9)

Es así que, en lugar de permanecer capturados/as ante unas supuestas nuevas infancias y adolescencias que excederían nuestra capacidad de comprensión y acción, desautorizados de toda palabra, límite y diferencia generacional, proponemos reformular el lugar del adulto, padre/madre/docente/adultos/as en general, preservando la posición de responsabilidad aunque transformando sus formas y modalidades.

A la par de las leyes que acompañan una reconfiguración de nuestras prácticas sociales y educativas en relación a la educación, una ley simbólica –no escrita- sostiene aún esos lugares, una deuda de los/as más viejos/as hacia los/as más jóvenes, porque alguna vez otros/as más viejos/as se hicieron cargo de los/as que hoy lo somos, y así, indefinidamente, en el pasado. Cuestión de responsabilidad, de experiencia vital “entre” generaciones, que no renuncia a la construcción política del vivir-juntos.

Dice Forster:

“(…) no hay mayor desafío para una época que sentirse deudora, sentirse heredera, incluso, poder recuperar bajo nuevas perspectivas, nuevas alquimias de época, aquello que fue tumultuoso, extraordinario, profundo, poético, rebelde, pensante, utópico, en otros contextos, otras encrucijadas. (...) encontrar esos puentes de ida y vuelta que logren, no que una generación le explique a la nueva generación lo que tiene que hacer, lo que es verdadero, lo que no tiene que olvidar; sino que, como espectros que susurran, sean capaces de colocar en la experiencia de esas generaciones actuales lo que reclaman, que es ese intercambio, esa relación (...). Quizás a veces las generaciones toman distancia, pero hay momentos únicos y extraordinarios de la historia, cuando se vuelven a vincular esos hilos secretos que recorrían los pasadizos de la memoria histórica y se encuentran con tejedores del presente.” (2012: 102, 103)

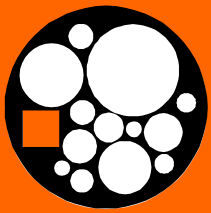
Una autoridad emancipatoria: en el camino de abrir significaciones.

(...) como si el no hacer más que lo posible se convirtiese en un abandono de lo ético y de lo político; como si, a la inversa, para asumir una auténtica responsabilidad hubiera que limitarse a decisiones imposibles, impracticables, inaplicables.

Jacques Derrida (1992)

Desde este enfoque replanteamos hoy el lugar del adulto, en la escuela y la familia, una búsqueda irrenunciable de reposicionamiento. Una búsqueda que es ética y política porque atañe a un mundo compartido que está siendo reconstruido cada vez, ante cada nuevo nacimiento, que trae nuevos comienzos. (Arendt, 2005) La hipótesis que sostenemos es que si el trabajo de humanización y de educación no puede realizarse con la autoridad que conocimos, eficaz en otro tiempo, hecha de jerarquías y obediencias, hoy es necesario reinventarla.

Es posible que los análisis y reflexiones en el campo de lo educativo se encuentren recubiertos de percepciones de malestar y sentimientos de pérdida más que de convicciones acerca de lo que implica la tarea de educar y es posible que sea ésta una muy buena oportunidad para volver a pensar “las cosas mismas”, en palabras de Arendt (2005). Es decir, resituar lo que implica educar en nuestro tiempo, pensando de otro modo sus relaciones, sin perder de vista lo que requiere preservarse: a quiénes, con quiénes, desde qué lugares, mediante cuáles procesos al



interior de las instituciones, modos de organización, palabras, vínculos, espacios, tiempos y formas. Trabajo del pensamiento, del “dar forma” y de la invención.

La propuesta de concebir una “autoridad emancipatoria” (Greco, 2007, 2012) contribuye a una indagación que gira la mirada hacia la autoridad misma y a la institución que la sostiene. El lugar del que enseña se vuelve así posible de ser interrogado, “criticado” y reconfigurado. En los caminos de la reinención de la autoridad encontramos algunos significados en el seno de la filosofía y de la filosofía política que desplegaremos a continuación.

Arendt, la fundación y el “hacer crecer”.

El recorrido histórico que Arendt realiza en torno al concepto de autoridad (2003) da a pensar a la autoridad ligada íntimamente al campo político y diferenciada del poder, e interroga los problemas del vivir juntos de los humanos. Por esto es que el lugar de la autoridad guarda una particular importancia, como aquel que funda y sostiene, se hace garante y protege el espacio “entre” los hombres, ese mundo común que es construcción siempre por hacer y rasgo de lo humano siempre a renovar.

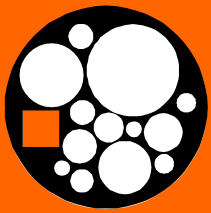
La filósofa señala el origen romano del concepto, su vinculación con la fundación: dar comienzo a una nueva institución política y hacerla crecer, aumentarla, a partir de una autoría y garantizando su crecimiento. No implica sólo hacer crecer algo ya existente, sino que lo nuevo exista generando su crecimiento desde su seno. Ubica a la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él. El “poder” de dar comienzo a algo. La experiencia de la transmisión, la herencia y la memoria de cara a “lo nuevo” y “los nuevos”.

La transmisión es probablemente el lugar específico por donde transita la autoridad pedagógica. Su “casa” ambulante y transitoria –no sólo propia-, que no deja de construirse a cada paso y, en el mismo momento, habitarse. La transmisión está hecha de tiempo y nos inscribe en el tiempo. Tiempo de “pasaje” para algunos/as y de formación para otros/as, de constituirse en “postas” para los adultos y de tomar prestado imágenes y modos de mirar para los/as más jóvenes. La transmisión, en este sentido, ofrece lo intangible, lo inmaterial de nosotros/as mismos/as y lo dona sin esperar nada a cambio, no pasa objetos de una generación a otra ni contenidos culturales fijos o conjuntos de conocimientos ya constituidos, tampoco la memoria exacta de un pasado que se crea inmutable, una masa de hechos que “fueron así”. Hay en la transmisión una manera particular de anudar el presente con el pasado y el futuro, al pasar un testimonio que vive y que vuelve a relatarse en el presente, se da sentido a lo que está aún por venir y entonces, abre posibilidades futuras. El pasado que se transmite se propone en una continua elaboración y, en lugar de repetirse en acto, idéntico y fijo, se recrea.

La transmisión aloja a la autoridad porque es ésta la que reúne en su ejercicio un origen que produce movimiento desde su potencia, una palabra que viene de lejos pero que vuelve a ser dicha en el presente y un gesto que da lugar, de cara al futuro, a otros que vienen llegando. Artesanalmente, la autoridad en este sentido, teje con la fuerza de la transmisión, pasado, presente y futuro en una continuidad no lineal que se mantiene en relación con un origen.

Douailler (2002) afirma que: “El término autoridad enuncia su relación con el comienzo. La auctoritas es el poder de un auctor. Es el poder de un autor, en el sentido en que se habla del autor del universo, del autor de mis días, del autor de una invención o un libro, del autor de su destino, de una tradición, de un complot, de un crimen, etc. Hablar o actuar con autoridad es permanecer en ese punto de origen. No necesariamente es uno mismo el autor. La autoridad se delega; podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás. Pero es hablar u obrar a partir de una potencia de origen, sea nuestra o no.” (2002: 87)

Así, el origen funda a la autoridad y, a su vez, funda lo que nace con la autoridad, aquello que debe cuidarse para que crezca, lo que se despliega a partir de su ejercicio, lo nuevo que traen “los nuevos”. En el ejemplo del maestro de escuela que propone el filósofo, aparece la articulación entre quien ejerce la autoridad y esa “potencia de origen que comenzó antes que él”: “Esto comienza (o recomienza) igualmente con él. Sus palabras y sus gestos producen sin duda una interrupción del tiempo y del vivir en la cual empieza, precisamente, el tiempo de la escuela. (...)



Hacen renacer al alumno en el niño” (2002: 87). Un tiempo de escuela que puede ser tiempo de infancia o adolescencia cuando la experiencia escolar la preserva y la cuida, tiempo del ensayo de la palabra y las autorizaciones incipientes. Es por esto que la autoridad no vale tanto por sí misma como por lo que hace nacer y crecer.

El origen latino del término auctoritas, así lo atestigua. Auctor augere no se refiere sólo al autor sino también al crecimiento (augere), al despliegue de lo que nace a partir de allí, de lo que comienza a acontecer a partir del origen. Es Hannah Arendt (2003) quien habla del origen en estos términos –como el nacimiento de algo nuevo– y liga autoridad, fundación y transmisión a través del recorrido por una sociedad regulada bajo el estricto principio de autoridad, la política romana. Para esta autora el momento de la fundación de la ciudad es el comienzo de la historia política, a la vez que de una comunidad de ciudadanos ligados por su respeto común hacia su fundación. Por eso toda fundación política es estar vinculados y obligados por el pasado, mantenerse unidos por la renovación del esfuerzo inicial que dio, de una vez por todas, nacimiento a la ciudad actual que a su vez, se proyecta en un futuro.

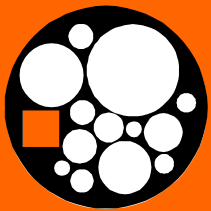
Laurence Cornu (2003, 2005), retomando a Arendt, afirma que la fuente de la autoridad es proteger lo frágil en tanto los “nuevos”, los “recién llegados” demandan este trabajo de lo humano a partir de un nacimiento. Lo que una crisis de la autoridad pone en cuestión es este mismo punto, la esencia de la educación y de la autoridad, como fragilidad doble: la del pasado y la del futuro; responder al pasado, es decir, hacer lugar a una herencia, y a la vez, hacer lugar al nacimiento, a lo nuevo, a lo que debe preservarse sin interrumpir su despliegue y crecimiento. Cornu subraya que la desaparición moderna de la autoridad tradicional, basada en fundamentos monárquicos o divinos, nos confronta con la autoridad bajo la forma de la responsabilidad. “¿A qué queremos responder si no es a un absoluto o un pasado intangible? ¿Qué consecuencias queremos asegurar y en cuáles queremos estar presentes?” (2005: 7) Hay allí una decisión a tomar de la cual no somos siempre conscientes y que define la posibilidad de otorgar nuevo sentido al ejercicio de la autoridad y al “estar” en la escuela, con otros, tan diferentes y tan semejantes a la vez.

Es por esto que ejercer la autoridad se distingue del mero ejercicio de un poder sobre otro, implica un “estar allí” haciéndose cargo, para promover un recorrido propio, una búsqueda que sólo cada estudiante puede hacer (ni siquiera todos/as juntos ni todos/as de la misma manera), una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación. Si fuera posible promover procesos de emancipación mediante el ejercicio de una autoridad pedagógica concebida de otro modo, hoy, este ejercicio demanda la capacidad de interponerse e interrumpir aquello que atenta contra el crecimiento como sujetos de niños/as y jóvenes, de proteger lo que intenta ser pero no cuenta con las condiciones necesarias, lo que se inicia y demanda cuidado para que continúe, lo que puede correr el peligro de ser destruido. Es así que la autoridad es lo que se opone al reino de la fuerza, lo que debe interponerse a la imposición forzada de uno sobre otro para proteger lo posible. Una autoridad hecha de confianza, que “haga” confianza sosteniendo dos actitudes conjuntamente, un “saber escuchar” y un “saber decir”, “comprender las preguntas y saber decir los límites” (Cornu, 2005: 1-2), en relación recíproca, por fuera de una lógica de desconfianza, controladora del otro/a. Nuevamente, una autoridad que mantenga un lugar de asimetría sin posición de superioridad y sin reintroducir jerarquías, que sea garante del crecimiento de lo nuevo, que sostenga una ley estructurante, fundamental, con firmeza, aún cuando –en palabras de René Char citadas por Cornu– nuestra herencia no esté precedida de ningún testamento.

Kojève y el reconocimiento

El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad. Nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado como tal por otros/as. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro/a, pero no será autoridad estrictamente hablando, para ello necesita ser reconocido/a.

Kojève (2004) remarca este rasgo que subrayamos, en su libro La noción de la autoridad, establece una estrecha relación entre autoridad y reconocimiento, en tanto la autoridad sólo existe en la medida en que es reconocida por quien recibe su acción. Autoridad y reconocimiento de la autoridad son partes de un mismo movimiento y reconocer aquí significa otorgar legitimidad,



aceptar aquello que la autoridad dispone o determina sin oponerse, teniendo la posibilidad de reaccionar en su contra. Por tanto, es necesario que quien reconoce a una autoridad renuncie, libre y concientemente, a la actualización de reacciones posibles. Ello implica que siempre es posible que la autoridad sea resistida, que se le opongan acciones haciendo visible un rechazo, una no aceptación, una desobediencia. Sin embargo, cuando la autoridad es reconocida, opera impidiendo la actualización del rechazo. ¿Pero por qué, a cambio de qué o con qué fin? ¿Se abandona la posibilidad de reaccionar contra la autoridad por el simple hecho de obedecer a alguien –suponiendo que exista una necesidad de obedecer- o bien existe una renuncia a cambio de otra cosa que la autoridad ofrece, otorga, dona?

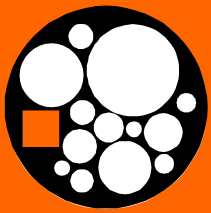
Para Kojève la autoridad es movimiento, cambio, acción real o posible en el marco de una relación social e histórica, entre dos sujetos por lo menos: uno que provoca el cambio y otro que lo realiza. El fenómeno de autoridad es así fundamentalmente social y no individual ni natural y entraña la posibilidad de que alguien actúe sobre otro/a y éste/a lo acepte asumiendo una transformación de sí mismo. Es por esto que, por definición, como dijimos, una autoridad debe ser reconocida como tal para ejercerse y el hecho de hacer intervenir la fuerza o la violencia para influir sobre otros/as, implica que allí no hay autoridad. De una manera general, parece decir Kojève, para ejercer la autoridad no es necesario hacer nada específicamente, más allá del acto de proponer el cambio, dado que la autoridad se ejerce “en acto”, es decir, “de hecho”, sin gestos grandilocuentes que la impongan o hagan sentir su dominio desde fuera de la relación, a fin de ahogar toda reacción contraria. Una autoridad pone en marcha un cambio en el/la otro/a cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites.

Un grupo de jóvenes de 15 años afirmaba que un profesor con autoridad es aquel que “no se cansa de insistir en enseñar para que entendamos”, “le busca la vuelta hasta que todos entendemos” y que por eso lo respetaban, no porque gritara ni amenazara con sancionarlos o aplazarlos. Otra profesora con autoridad era, para ellos, quien les había propuesto “hacer la clase juntos, no ella sola sino ella y nosotros trabajando para aprender una misma cosa, como si fuéramos lo mismo... eso te da ganas de hacerle caso y aprender lo que enseña” Estos/as jóvenes parecen decir que aceptan cambiar cuando la autoridad que enseña no se coloca por fuera de la situación de aprendizaje sino que se implica, se hace cargo, asume el lugar que le toca y no abandona a quien intenta sostenerse allí –e incluso intenta impedir que sus alumnos/as se desliguen de la situación, desistan de aprender. También expresan, a su modo, que renuncian a rehuir de la situación de aprendizaje y se implican ellos/as también, aceptan quedarse, habitar, cambiar, aprender, trabajar aún cuando esto suponga un esfuerzo.

En tanto lugar de reconocimiento, quien ocupa ese lugar de autoridad puede ejercerla mientras se la reconozca, por ello es temporal, limitada, implica el riesgo de perderse para aquel/lla que la ejerce por el hecho mismo de ejercerla. Toda autoridad humana, en consecuencia, debe tener una causa, una razón de ser, no basta con que “sea”, no es una esencia dada para siempre y debe ser considerada legítima por algún motivo.

Dijimos entonces, que la autoridad se reconoce, se acepta y por ella se actúa de manera de realizar un cambio en el sentido que plantea. Todo esto supone una renuncia: perder algo (un estado, una identidad, un nombre) que venía siendo o incorporar algo nuevo al modo de ser y pensar, por ejemplo, convertirse en alguien que conoce historia o geografía, que lee una novela, que escribe sus propios textos, que aprende sobre mundos distantes y valoriza este trabajo (incluso cuando no se encuentra valorizado en el contexto del alumno/a). ¿Pero qué es lo que promueve la renuncia? se pregunta Kojève y responde que, de acuerdo al tipo de autoridad que ejerce su acción con objetivos diferentes (un padre, un jefe, un maestro, un juez) se renuncia por motivos también diversos: preservar la vida, inscribirse en un proyecto de vida propio, formar parte de una herencia, vivir en un mundo justo.

Podríamos pensar que los jóvenes que reconocen autoridad en los profesores que insisten en enseñarles, renuncian a “no aprender”, a “no trabajar”, y reciben a cambio un lugar de pertenencia, la posibilidad de verse inscriptos/as en una trama de relaciones intergeneracionales



y entre pares y ser reconocidos/as porque ello los reposiciona a su vez, en relación a ellos mismos, en el presente y en un futuro. “Me siento mejor cuando me doy cuenta que entiendo, que puedo discutir temas difíciles como la gente grande, antes me sentía medio tonto y me cerraba, no quería entender, me parece. En eso me ayudó mucho mi profesor de matemática que me bancó de todo...”, decía un alumno de 3er año mientras pensaba en la relación con sus profesores y a quienes los reconocía su autoridad.

Otros jóvenes, de 18 y 19 años de una escuela nocturna, no pensaban que sus profesores/as los respetasen y afirmaban estar “de paso” en esa escuela, tanto como ellos. “Vengo a la escuela por el título, para poder trabajar y ganar mejor, pero el estudio no es para mí, eso es para ricachones, para inteligentes, no para mí, los profesores lo saben y por eso no les importa que aprendas”. “No todos, hay buenos profesores también. Un buen profesor es el que no te mira feo y te explica cuando no entendés”, afirma otro, “hay algunos que te bancan y esperan cosas buenas de vos”. Hay aquí un reconocimiento a la autoridad del docente en tanto ésta es ejercida haciéndoles lugar como sujetos capaces de aprender, que no “miran feo”, que “esperan cosas buenas”, los miran posibilitando una comprensión del conocimiento así como el acceso a un reconocimiento de sí mismos.

Una autoridad en este sentido se inscribe a sí misma en una transmisión que no cesa, no se ve interrumpida porque el/la estudiante sea, a la vez, trabajador/a, vaya de noche a la escuela o no entienda en un principio, lo que se le enseña. Para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitantes sobre todo/a estudiante como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan, así, en una fuerte alianza.

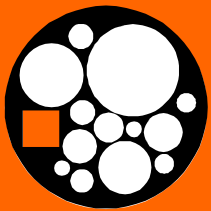
Rancière y la emancipación

Una filosofía de la emancipación contemporánea se propone desplegar sentidos en torno a lo que los sujetos pueden ser, devenir, transformar en ellos/as mismos, desde relaciones de igualdad que a menudo contradicen lo que el orden social habitual impone (un mundo dividido entre los que pueden y los que no, los que saben y los que no, los inteligentes y los incapacitados, los herederos y los desheredados, etc). Un sujeto emancipado es aquel que “sale de la minoridad”, se hace cargo de pensar por sí mismo y asume por sus propios medios: miradas, inteligencia, palabra, escritura, voz, una posición desde donde hacerse escuchar y “tener parte” siendo parte. Esta posición emancipada no alude a un desligamiento de los/as otros/as en ámbitos sociales e institucionales, pero coloca continuamente en tensión, su lugar de igualdad con otros y los lugares habituales a los que se lo confina en posiciones de desigualdad.

La emancipación reside, en el pensamiento ranceriano, en un modo de ver, pensar, actuar y hablar desde la propia capacidad de percibir el mundo “con otra mirada” y, desde allí, reconfigurar las líneas divisorias de lo que se comparte y reparte, de lo que es común a todos y a cualquiera y lo propio que se vuelve impropio. La emancipación sería ese proceso por el cual nos damos la posibilidad de salir de lo cristalizado y fijo, en tanto lugares que a cada uno le “corresponden” supuestamente por nacimiento, herencia o destino e interrogarlos en el pensar y hacer cotidiano. En ese retrazado de divisiones y reconfiguración de un mapa de nuevas relaciones, se juega el trabajo político de educar.

En El espectador emancipado Rancière cuestiona la habitual distribución de posiciones entre la actividad de quienes actúan y la pasividad de quienes ofician de espectadores. Del mismo modo, es posible cuestionar la ignorancia del alumno y la sabiduría del maestro, el lugar de los explicadores y los explicados. Cuando estas posiciones se cuestionan, necesariamente el lugar de autoridad se reconfigura, no para destituirlo sino para reubicarlo en un nuevo marco en el trabajo de educar.

Dice Rancière: “Mirar es también una acción que confirma o transforma esta distribución de posiciones. El espectador también actúa, como el alumno o el sabio. Observa, selecciona, compara, interpreta. Relaciona lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otras escenas, en otro tipo de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene enfrente”. (2010: 9)



En esta perspectiva, quien ejerce la autoridad en educación es quien tiene la responsabilidad de habilitar esas posiciones de autorización en otros, los/as alumnos/as, quien interroga la supuesta naturaleza de la relación pedagógica donde se afirma que alguien enseña porque sabe y alguien aprende porque no sabe. Es quien no se conforma con la supuesta imposibilidad de un sujeto para aprender en la escuela y se hace cargo de instituirlo capacitado/a, posibilitado/a. Un/a maestro/a emancipado/a sería así un configurador de situaciones de emancipación, por definición inclusivas, donde verificar que todo/a estudiante puede aprender mediante la creación de condiciones habilitadoras para ello.

Construcciones, interrupciones, enlaces, continuidades. Algunas recomendaciones para seguir pensando la inclusión.

¿Cómo “encontrar” una palabra que escuche? Laurence Cornu (2012)

Ciertos conceptos, ideas y pensamientos quedan resonando: autoridad y fundación, autoridad y reconocimiento, autorización, emancipación y habilitación, relación que ofrece un proyecto en el cual inscribirse, emancipación que no anula el lazo con otro, por el contrario, lo requiere, potencialidad provocada, palabra a ser escuchada.

En la familia y en la escuela, la autoridad se anuda en una transmisión no lineal, que no “pasa” objetos acabados, sino actos, miradas, posiciones, formas de pensar y hacer en el mundo común. Esa transmisión no puede realizarse más que porque existen lugares diferenciados, unos/as que han llegado antes y se hacen cargo de proteger lo frágil que nace, en la relación con “los nuevos”. Como acto conciente pero también como “impregnación desapercibida” (Cornu, 2004, 27)

Estos modos de transmisión demandan espacios y palabras “en común” que no son homogéneos ni idénticos, requieren una asimetría horizontal que diferencia al adulto/a del niño/a. Asimetría: porque los lugares no son intercambiables, horizontalidad: porque ambos comparten el mismo territorio de lo humano, una igualdad en potencia que está abierta a construirse, para unos/as y para otros/as.

En la familia, habrá que asumir que las historias están allí para recrearse, que los mandatos cerrados (“quiero que seas esto”, “serás igual a tu padre o a tu madre”, “tendrás que lograr lo que yo no pude”) clausuran identidades, que los/as hijos/as interpelan a los padres con su diferencia para escribir la propia historia. La autoridad paterna o materna no se desvanece con las nuevas escrituras. En la escuela, cada vez más necesitamos momentos colectivos de construcción de pertenencia en “espacios comunes” para jóvenes y adultos/as, interrupción de la desigualdad y la injusticia, que no deje sueltos/as a los sujetos en formación.

Este trabajo sólo puede hacerse entre adultos/as, por medio de decisiones que son políticas e institucionales y ocurren cuando se le otorga otro sentido al enseñar y al aprender y cuando se construye un “vivir juntos” no dado de antemano, donde se amplía la participación de los/as estudiantes. La autoridad pedagógica no abandona así su lugar fundante de procesos, y es por el reconocimiento que trabaja, desde una mirada atenta, que se abre a las diferencias y las alienta. Allí se construye la trama sutil y delicada de la inclusión, la que se juega en cada gesto e instituye –como decisión política– a un/a otro/a posibilitado/a, capacitado/a, diferenciado/a, respetado/a, alentado/a.

Referencias bibliográficas.

Arendt, H. (1954/2003). *¿Qué es la autoridad? En Entre pasado y futuro.* (pp. 101-154). Barcelona: Editorial Península.

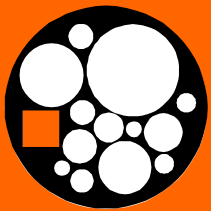
Arendt, H. (1958/2005). *La condición humana.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carli, S. (2006). *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente.* En La cuestión de la infancia. (pp. 19-54). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Corea, C & Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Buenos Aires: Editorial Lumen.

Cornu, L. (2004) *Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud.* En Frigerio, G. & G. Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Editorial Noveduc-Cem.

Cornu, L. (2005) « *Autorité, hospitalité* ». En *La crise de la culture scolaire, (Actes de colloque)* bajo la dirección de Denis Kambouchner y François Jacquet-Francillon. Paris. PUF.



Cornu, L. (2012) "*Hospitalité, seuils, passages, passations*". En *Frontières et philosophie. Actes du colloque du Musée d'art modern de Céret-EPCC* (mars 2010)

Derrida, J. (1992) "*El otro cabo. Memorias, respuestas y responsabilidades*", en *El otro cabo. La democracia, para otro día*, trad. Patricio Peñalver, Barcelona, Serbal, pp. 13-84.

Douailler, S. (2002) "*Autoridad, razón, contrato*". En *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Frigerio, G. (comp.) Buenos Aires. Ed. Santillana.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Foucault, M. (1993/1996). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Editorial La Piqueta.

Forster, R. (2013) *Memoria, herencia y transmisión*. En *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp. 86-104). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Kojève, A. (1942/2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Ley de Educación Nacional Nro 26.206. (2006, 14 de diciembre). Argentina.

Ley de Protección Integral de los derechos de Niños, niñas y adolescentes. (2005, 26 de octubre)

Minnicelli, M. (2008) *Escrituras de la ley en la trama social*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, Año X, Nº 5. (pp. 1-13)

Narodowski, M. (1999). *El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada)*. En *Después de clase*. (pp. 39-57). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.