



Autoridad Docente y Emancipación, ¿Una Relación Posible?

Resumen. En el presente contexto educativo, los debates en torno a la autoridad docente se han expandido y diversificado. No hay un consenso en la comunidad científica a la hora de definir y valorar el fenómeno de la autoridad. Sin embargo, algunos autores concuerdan en que la autoridad es un vínculo emocional, en este caso entre docente y alumno, basado en el reconocimiento, pero también en la subordinación. De aquí se desprende un problema: ¿es posible establecer relaciones de autoridad que permitan la emancipación intelectual del subordinado?. Objetivo: Con este escrito se pretende contribuir a la comprensión del fenómeno de la autoridad docente, y su vinculación con la emancipación intelectual. La propuesta metodológica se enmarca en un enfoque cualitativo, para la realización de un análisis hermenéutico de caso. La fuente será un relato autobiográfico. Los alumnos que reconocen a un docente como autoridad, pueden permanecer bajo su subordinación, o tomar distancia y emanciparse, asumiendo una manera de hablar, pensar y hacer que le sea propia. La autoridad, aparece como un tipo de vínculo necesario para garantizar los procesos emancipatorios. No obstante, es también necesario que este vínculo, con el tiempo, se deshaga o pierda su fuerza de cohesión.

Abstract. In this educational context, discussions about the teaching authority have expanded and diversified. There is no consensus in the scientific community in defining and evaluating the phenomenon of authority. However, some authors agree that the authority is an emotional bond, in this case between teacher and student, based on recognition, but also in subordination. Hence a problem emerges: is it possible to establish relations of authority that allow intellectual emancipation of the subordinate?. Objective: With this paper is to contribute to the understanding of the phenomenon of teacher authority, and its relationship to intellectual emancipation. The methodological proposal is part of a qualitative approach to the realization of a hermeneutical analysis case. The source is an autobiographical account. Students recognize a teacher as authority, may remain under their subordination, or take away and emancipate, assuming a manner of speaking, thinking and doing that is own. The authority, it appears as a kind of bond necessary to ensure emancipatory processes. However, it is also necessary that this link, eventually, disposing or lose its cohesive strength.

1. Introducción

En el presente contexto histórico, los debates en torno a la autoridad se han expandido y diversificado. Hay voces que se alzan para denunciar su despotismo y su necesaria abolición, y voces que claman por su presencia en pos de un orden que se ha perdido; voces que alertan sobre su crisis, declive o desaparición, y voces que afirman su actual diversificación y multiplicación. Al ser éste un fenómeno que se puede abordar desde distintos campos disciplinares (filosofía, psicología, sociología, pedagogía, teoría política, etc.), las conceptualizaciones, caracterizaciones y valoraciones halladas en la bibliografía consultada, son muy variadas y parecen siempre resultar insuficientes, abriendo el juego para la realización de nuevas lecturas y aportes. A pesar de esta diversidad de perspectivas y discursos, hay autores que coinciden en concebir la autoridad como un vínculo humano, basado en el reconocimiento y los afectos (o emociones), y configurado a partir de dos posiciones bien diferenciadas: la del que manda, y la del que obedece. De esto último se desprende un problema, que

Steimbregger, Lautaro ^a

^a. CONICET, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional General Sarmiento

Palabras claves

Autoridad; Emancipación;
Consideración; Igualdad;
Psicología Educativa.

Keywords

Authority; Emancipation;
Consideration; Equality;
Educational Psychology.

Enviar correspondencia a:

Steimbregger, L.
E-mail:
lautarosteimbregger@gmail.com

aquí se pretende abordar: ¿hay un lugar para la emancipación en este tipo de vínculo humano?, ¿es posible el establecimiento de vínculos de autoridad que permitan la emancipación de quien ocupa la posición de subordinado? Y pasando al ámbito educativo, ¿puede un docente enseñar y, al mismo tiempo, generar condiciones que posibiliten la irrupción de procesos emancipatorios?, ¿o es preciso llegar a prescindir de la presencia del docente para que la emancipación intelectual del alumno tenga lugar? Si se considera que la relación pedagógica es necesariamente asimétrica, en tanto que docente y alumno ocupan posiciones diferenciadas, ¿qué lugar queda en ella para la igualdad? Autoridad e igualdad ¿hallan puntos de contacto?

En principio, autoridad y emancipación parecen oponerse, y si hay una relación posible, ésta parece tener un carácter paradójico. Para sondear este problema y aproximar respuestas orientadoras, será preciso introducir otros elementos que entran en juego al momento de intentar hallar puntos de encuentro entre estas dos nociones. Consideración, igualdad y confianza, serán tres categorías clave para poder avanzar en este propósito.

Resultarán de gran relevancia los aportes de filósofos tales como Arendt (1996), Kojève (2004), Nietzsche (2003), Ricoeur (2008), Honneth, (2011) y Rancière (2007; 2010), entre otros, para matizar el campo de problematización en el cual se inscribe el fenómeno de la autoridad. Para conceptualizar la noción de emancipación, se tendrá cuenta los desarrollos de Kant (1994) y Adorno (1998), pero principalmente los de Rancière (2007; 2010). La novela autobiográfica “Mal de Escuela”, de Daniel Pennac (2008), será la fuente para analizar y dilucidar modos posibles de vincular autoridad y emancipación.

1.1. *Objetivos*

Con el presente trabajo, se persigue el objetivo de contribuir a la comprensión del fenómeno de la autoridad docente, y su vinculación con la emancipación intelectual, mediante el análisis e interpretación de situaciones educativas provistas por un material autobiográfico. Así expuesto el objetivo general, resulta evidente que para ello será preciso centrarse en el terreno educativo; sin embargo, los planteos que aquí se desarrollen, podrán resonar más allá de este terreno.

2. **Metodología**

La propuesta metodológica se enmarca en un enfoque cualitativo, para la realización de un análisis hermenéutico de caso. La novela autobiográfica “Mal de escuela”, del escritor marroquí Daniel Pennac (2008), oficia aquí como una fuente confiable para analizar e interpretar, a la luz del marco teórico escogido, los hechos y experiencias que su autor relata, así como también, las reflexiones que él mismo elabora sobre estos hechos y experiencias. Cabe aclarar aquí, que no se abordará la obra de Pennac en su totalidad, sino que se extraerán algunas situaciones, fragmentos o escenas que resultan significativas para cumplimentar los objetivos aquí planteados.

La autobiografía es el registro de un diálogo con uno mismo, apelando a los recuerdos de experiencias vividas, y puede resultar una fuente de información muy rica para un diseño investigativo de tipo narrativo (Sampieri, Collado y Lucio, 2010) o narrativo-biográfico (Sandin 2003). Arfuch (2014) concibe la (auto)biografía como un tipo de registro que altera los umbrales entre lo público, lo privado y lo íntimo, posibilitando así abordajes que trasciendan el ámbito singular o personal que allí se narra. La autora firma que este tipo de fuente ha adquirido una enorme importancia “(...) en relación a las esferas del saber, del conocimiento y del reconocimiento, en todas sus dimensiones: teórica, estética, ética y política” (p. 70). Al estar publicado bajo la forma de novela, el relato autobiográfico de Pennac está atravesado por una estética literaria que le imprime una forma particular: está dividido en apartados y subapartados, incluye un dibujo realizado a mano alzada por su autor, aparecen intertextualidades varias, se mezclan géneros literarios (como el epistolar y el poético), hay diálogos y soliloquios, etc. A esto se le suma, también, una fuerte presencia de reflexiones teóricas, éticas y políticas que el autor expone y propone al lector.

En educación, el recurso de la narrativa (auto)biográfica ha sido indispensable para pensar los procesos educativos en sí mismos. “¿Podríamos pensar la tradición pedagógica sin hacer referencia de quién la elaboró o de quiénes vivieron los principios metodológicos de tal o cual pedagogía?” se preguntan De Sousa, Serrano y Ramos (2014: p. 684), y afirman luego que “lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general” (Ibíd: p. 684). Teniendo en cuenta el estatuto epistemológico que asume este tipo de narrativa, en el actual escenario educativo, la novela de Pennac será para el presente trabajo la fuente de datos que permitirá arribar a una mayor comprensión del fenómeno de la autoridad y su vinculación con la emancipación.

3. Resultados

Teniendo en cuenta los aportes de diferentes autores, se puede afirmar que la autoridad es un vínculo emocional entre personas desiguales (Sennett, 1982), donde una manda y la otra obedece (Ricoeur, 2008; Arendt, 1996). Lo que produce y sostiene este vínculo, es el reconocimiento o la autorización por parte del subordinado, del derecho de mandar del superior (Ricoeur, 2008). Aquí entra en escena un componente volitivo, pues sólo se tiene autoridad sobre lo que puede reaccionar, pero a su vez, eso que puede reaccionar se abstiene consciente y voluntariamente de hacerlo (Kojève, 2005). Este modo de funcionamiento de la autoridad, es lo que la diferencia del poder (Straehle, 2015), la violencia y la persuasión (Arendt, 1996), entre otras formas de relaciones humanas. Así mismo, éste tipo de vínculo admite diversas formas o figuras que se pueden delinear según el tipo de acciones y reacciones, afectos y emociones, que acontezcan entre las personas involucradas. Kojève (2005) distingue cuatro figuras: padre, jefe, amo y juez. Sennett (1982), por su parte, identifica dos *imágenes*: la persona autónoma y el paternalismo.

En el terreno educativo, el fenómeno de la autoridad adquiere características particulares, que no se agotan en la mera distinción de los roles, históricamente construidos, de docente y alumno (y sus variantes). La realidad escolar actual, poblada de inquietudes e incertidumbres con respecto a los sujetos que la habitan y las inéditas relaciones que entre ellos se configuran, delata que estos roles preestablecidos no garantizan una causalidad entre las habituales prácticas de enseñanza y la producción de aprendizajes. Sobran las voces desesperanzadas que se alzan para denunciar el desencuentro entre adultos y jóvenes en el interior de las instituciones educativas, y los malestares que esto genera. Sin embargo, tampoco faltan las miradas atentas que logran detenerse en aquellas experiencias que, de manera disruptiva y con una gran potencialidad, devuelven las esperanzas a la acción educativa y las instituciones donde ésta tiene lugar. Desde esta posición, se abren caminos para restituirle a la autoridad un carácter productor y autorizante, como sugiere su etimología, estableciendo así una marcada diferenciación con aquellas posturas que asimilan este fenómeno con el poder, la violencia o el autoritarismo. En Argentina, algunos autores preocupados por este tema (Greco, 2007, 2011; Rosales, 2013; Pierella, 2014), optan por la denominación “autoridad pedagógica” para referirse a figuras de autoridad que se gestan en la relación docentes-alumno, que, si bien se asienta en una asimetría posicional (Rosales, 2013) infranqueable y necesaria, pueden así mismo ser generadoras de condiciones para un trato igualitario, que propicie un lugar para la novedad, el movimiento, la interrupción, el deseo, la singularidad, el encuentro (Greco, 2011), la recepción, el reconocimiento y la acogida (Antelo, 2005). Una autoridad de este tipo es la que permite vislumbrar un horizonte para la emancipación, pero se pecaría de simplista y superficial si se desatienden los problemas que, en sí mismos, la autoridad y la emancipación encarnan, y más aún cuando se los pretende poner en relación. Entonces, ¿qué lugar queda para la igualdad y la emancipación en un tipo de vínculo que, por definición, es asimétrico y supone algún tipo de obediencia o sumisión?

Para dilucidar este asunto, es preciso acudir a un testigo, alguien que haya vivido en carne propia un proceso emancipatorio, de la mano de uno o varios docentes, y se aventure a contarlo. Aquí entra en escena Daniel Pennac (2008), el autor de la novela autobiográfica “Mal de escuela”. Allí narra la metamorfosis que experimentó en las instituciones educativas al pasar de ser un *zoquete*, un mal alumno, a ser profesor universitario y célebre novelista. Con gran elocuencia, lúcidas reflexiones y anécdotas memorables, Pennac retrata la vida escolar y el impacto que ésta tuvo en su propia subjetividad. En la primera parte del libro, se dedica a narrar los avatares de los primeros años de la vida escolar. ¿Qué era eso de ser un *zoquete*?:

“De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase, era el penúltimo (¡Hurra!). Negado para la aritmética primero, para las matemáticas luego, profundamente disortográfico, reticente a la memorización de las fechas y a la localización de los puntos geográficos, incapaz de aprender lenguas extranjeras, con fama de perezoso

(lecciones no sabidas, deberes no hechos), llevaba a casa unos resultados tan lamentables que no eran compensados por la música, ni por el deporte, ni, en definitiva, por actividad extraescolar alguna” (Pennac, 2008: p. 17).

Estas experiencias escolares eran acompañadas por un profundo padecimiento, un ‘mal de escuela’ que sufría día a día. Los adultos (sus padres y los docentes), sentenciaban su desempeño escolar como sucesivos fracasos individuales, que evidenciaban su supuesta nulidad para el estudio, presagiándole así un futuro (escolar, profesional, vital) poco feliz. Palabras, gestos y acciones que le pintaban un destino difícil de franquear, y que él mismo llegó a vislumbrar e interiorizar como inexorable. Sin embargo, al tratarse de un relato autobiográfico, el libro “Mal de escuela” es en sí mismo una refutación a tal presagio ya que ha gozado de muy buena recepción del público lector en diversos países. También cabe resaltar el hecho de que, a pesar del carácter crónico de este ‘mal de escuela’, el personaje y autor de esta novela logró transitar todos los escalafones de la educación formal, hasta graduarse en letras, y pudiendo ejercer luego la docencia universitaria. Entonces, ¿qué ocurrió en el medio, en ese tiempo que separa al *zoquete* del profesor y escritor? Pennac (2008: p. 79) también se hace esa pregunta: “¿De qué depende la metamorfosis del zoquete en profesor? Y, en menor medida, ¿la del analfabeto en novelista?”. Antes de explorar el *cómo* de esta metamorfosis, cabe afirmar que en ella se expresa un movimiento de orden emancipatorio. Pero, ¿qué se entiende aquí por ‘emancipación’?. Si se hurga en la raíz latina de esta palabra, *emancipare* significa “libertar de la potestad paterna, de la tutela o de la servidumbre” (Corominas, 1987: 226). Kant (1994) define la emancipación (*Mündigkeit*) como “la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro” (p. 7). Por otro lado, pero partiendo de esta concepción kantiana, Adorno (1998: p. 120) afirma que “La manera en que uno se convierte -psicológicamente hablando- en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad”, y luego agrega, valiéndose de investigaciones empíricas, que la autoridad resulta necesaria en un primer momento de este proceso. El aporte del filósofo alemán, sin dudas resulta valioso para el presente trabajo, pues aparecen por primera vez imbricadas las nociones de autoridad y autonomía, en direcciones opuestas en principio, pero luego en sintonía provisoria. No obstante, es la propuesta de Rancière (de la mano de Jocotot) la que resulta indispensable para avanzar con este desarrollo. El filósofo franco-argelino, en contraposición a la lógica desigual kantiana, aboga por un pensamiento de la emancipación basado en un principio igualitario compuesto por dos axiomas, a saber:

“(…) primero, la igualdad no es una meta a alcanzar, es un punto de partida, una presuposición, el camino para una posible verificación. En segundo lugar, la inteligencia es una. No hay una inteligencia del maestro y una inteligencia del alumno, una inteligencia del legislador y otra del artesano, etc. Hay una inteligencia que no coincide con ninguna posición en el orden social, que

pertenece a todos por ser inteligencia de todos. Emancipación entonces significa la afirmación de esa inteligencia y la verificación del potencial de igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2010: p.134).

Para este autor no existen los “incapaces” ni el “no poder” (y Pennac sería una evidencia de ello), todos los humanos pueden lo mismo porque la inteligencia es una; sólo la pereza y la distracción lo pueden desviar de su camino. “El hombre es una inteligencia al servicio de una voluntad”, dice Rancière (2007: p. 73), y la emancipación, el “acto de una inteligencia que no obedece más que así misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad” (Rancière, 2007: p. 29); pero también alerta que nadie *es* emancipado *por* otro, sino que uno *se* emancipa *con* otro, lo que lleva a reflexionar sobre el lugar del docente en este proceso. Se puede aprender sin maestro explicador (o *embrutecedor*), pero no sin maestro.

De estas afirmaciones se desprenden algunas ideas de gran interés para los objetivos propuestos en este trabajo. En primer lugar, ayudan a resolver un problema relacionado con la igualdad y la diferencia en los vínculos de autoridad; en segundo lugar, permiten pensar un nuevo estatuto para la voluntad en estos vínculos; y en tercer lugar, invitan a pensar tanto la necesidad como las limitaciones del docente en la acción educativa emancipadora.

Los vínculos de autoridad se basan en un tipo de desigualdad o asimetría que se corresponde con las posiciones diferenciadas, históricamente construidas, definidas como *docente* y *alumno*; sus tareas, responsabilidades y motivaciones no son equivalentes. Narodowski (en Gruffat, 2006), por ejemplo, no duda en afirmar que “con la disolución de la asimetría se pierde la educación”. Pero por otro lado, todo ser humano puede lo que pudo otro ser humano, sin importar variables como raza, edad, sexo, condición económico-social, etc.; en este sentido docente y alumno son iguales, poseen la misma potencia intelectual, incluso si una voluntad se somete a otra voluntad. Ya se dijo más arriba que los vínculos de autoridad están mediados por un componente volitivo, que se manifiesta mediante el reconocimiento de uno sobre el otro. Siguiendo esta línea argumentativa, se puede despejar una paradoja aparente, pues obediencia (o subordinación) y emancipación (o libertad) ya no sería cosas opuestas: se puede obedecer voluntariamente a otra voluntad (valga la redundancia), y que la inteligencia tome un curso propio, en un sentido emancipatorio. Por último, si bien la emancipación es un proceso individual, y nadie lo puede provocar por uno, es preciso contar con la presencia de otro para que ésta se dé. Esto puede resultar alentador para la pormenorizada labor docente, pero también devela sus limitaciones. Los alumnos no aprenderán o no se emanciparán por el sólo hecho de que el docente así lo desee, hay algo de impredecible y enigmático en la tarea de enseñar; pero, a su vez, sin la presencia del docente, los alumnos no tendrán con quién aprender. Zambrano (2007: 117) dice que “no tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse”.

Volviendo a “Mal de escuela”, y considerando lo recientemente expuesto, no se vacilará en afirmar que Pennac atravesó un singular proceso emancipatorio. Una metamorfosis que no ha logrado en soledad, así como tampoco fue en soledad la internalización de las culpas en cuanto a su supuesta nulidad escolar. Es momento de pasar al *cómo* de este atravesamiento.

Él asevera que “(...) entre todos los docentes que tuve que soportar, cuatro me salvaron” (Pennac, 2011: p. 26); cuatro docentes desconfiaron de esa profecía que muchos otros anticipaban; cuatro docentes que confiaron en él, permitiéndole un movimiento, una dirección otra para transitar; cuatro docentes que le devolvieron otra imagen de él mismo, cargada de esperanza y optimismo. Su primer “salvador” va a ser su profesor de francés, quien vio en él algo opuesto al no-saber y al no-poder, quien corrió la mirada de la negatividad del *zoquete*, para posarse en la potencialidad intelectual de “un fabulador sincera y alegremente suicida” (Ibíd: p. 82). Atendiendo a este rasgo positivo del joven alumno, le hace una propuesta: eximirlo de preguntas y exámenes, con la condición de que escriba una novela y se la entregue, con ello acreditaría la materia. Y así fue, Pennac aceptó el desafío, y se lanzó a esta aventura. Unas líneas de su relato resultan muy significativas para seguir avanzando:

“No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien, como un individuo que tenía una línea que seguir y que la podía aguantar duraderamente. Enorme agradecimiento hacia mi benefactor, claro está, y aunque fuese bastante distante, el viejo caballero se convirtió en el confidente de mis lecturas secretas” (Ibíd.: p. 82)

Este fragmento permite pensar tres elementos que se imbrican a la hora de sostener una relación entre autoridad y emancipación: la dimensión temporal, el reconocimiento o la consideración, y la confianza (íntimamente relacionada con el segundo elemento). Por un lado, ese primer “salvataje” mencionado por Pennac parece suceder en dos tiempos: uno vinculado a la acción del profesor, su ofrecimiento, en aquel momento y en aquel lugar; y otro tiempo que es más prolongado, y que se percibe *a posteriori*, a saber: el tiempo que lleva “haber hecho progresos sustanciales”. Mientras el primer tiempo remite a un acontecimiento, a la irrupción de algo nuevo en la escena que se puede ubicar en un momento determinado de la historia, que marca un antes y un después; el segundo, se trata de la duración de un tiempo, con límites difusos, y remite a un proceso, es decir, a otra serie de eventos que sucedieron posteriormente a la irrupción del acontecimiento inicial. La metamorfosis experimentada por Pennac se inaugura con este acontecimiento, pero se puede dar cuenta de ella cuando ya ha pasado un tiempo considerable (más de un año, según cuenta el autor). De este modo, se puede pensar la emancipación con esa doble temporalidad: la irrupción de un hecho y lo que éste desata como proceso. Por otro lado, en la cita seleccionada aparece también la idea de reconocimiento o consideración: “me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien”; lo que implica por oposición que, antes de la aparición de este profesor, él no existía como alumno, era desapercibido o

percibido desde la negatividad, y ésta es la definición misma de desprecio: un afecto que “se suscita a raíz de la representación de una cosa que impresiona tan poco al alma, que ésta, ante la presencia de esa cosa, tiende más bien a representar lo que en ella no hay que lo que hay” (Spinoza, 1980: 172). Despreciar es negar el reconocimiento (Sloterdijk, 2011; Honneth, 2011) o la consideración (Rancière, 2007). En este sentido, el profesor de francés fue el primero que le devolvió una mirada habilitante: “como un individuo que tenía una línea que seguir y que la podía aguantar duraderamente”; lo reconoció como alguien que sabe y puede, lo consideró un igual en tanto ser parlante y pensante, le permitió aventurarse a otros horizontes posibles, lo invitó a establecer una relación de mutua confianza (y aquí llegamos al tercer elemento). Confianza en un doble sentido: con su profesor y con él mismo. Éste profesor confió en que Pennac era algo más que un *zoquete*, confió en que sí podía (leer, escribir, hablar, pensar), al tiempo que se convirtió en el “confidente” de sus lecturas secretas. Pero también, logró que el propio alumno confíe en su potencia intelectual, en su capacidad creadora-fabuladora. Alineada a los postulados de Rancière, Cornu (1999) concibe la confianza, como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, y como una actitud constitutiva de la relación pedagógica. Y esto es, justamente, una confianza mutua: el docente tiene que confiar en que sus alumnos pueden (hacer, decir, pensar, aprender) al igual que uno, sino ¿por qué estar ahí?; y los alumnos tienen que confiar en que el docente tiene algo genuino para ofrecer y que es posible de aprehender, sino ¿por qué estar ahí? En este sentido, la confianza es una condición para que algo del orden de la emancipación tenga lugar. Rancière (2010: 139) lo dice del siguiente modo: “La hipótesis de la emancipación es una hipótesis de confianza”.

“Basta un profesor -¡uno sólo!- para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás”, insiste Pennac (2011: 219) en el último capítulo de su novela, donde relata su experiencia con otro profesor: *Bal*. Más adelante suma a otros dos a este proceso emancipatorio: la señorita *Gi*. y el señor *S*. De no haber sido por la aparición de éstos profesores, y aquí se incluye al de francés, Pennac hubiese quedado pegado a la etiqueta “zoquete” (según lo que él mismo avizoraba), asumiendo así el destino que le habían fabricado. Aquí cabe preguntar: ¿qué tenían o qué hacían estos profesores para diferenciarse del resto? Si bien el autor se ocupa de alertar al lector de las notables e inconfundibles diferencias entre ellos, también reconoce puntos en común: “estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia”, “jamás soltaban la presa”, “eran artistas de la trasmisión de su materia”, “tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos” (Ibíd: pp. 221-222), y un poco más adelante hace una aclaración que, a los fines de este trabajo, resulta de gran relevancia:

“No diré que nos sentíamos amados por ellos, pero sí considerados, sin duda (respetados, diría la juventud de hoy), consideración que se manifestaba hasta en la corrección de nuestros exámenes, donde sus anotaciones solo se dirigían a cada uno de nosotros en particular” (Pennac, 2011: 223).

En las dos últimas citas aparece con claridad la noción de consideración en clave de igualdad. Estos profesores educaban a cualquiera y a cada uno (Skliar, 2011b), sin discriminar o distinguir entre buenos y malos, sabios e ignorantes, superiores e inferiores.

Si se lee la última cita de Pennac desde los postulados de la Teoría del Reconocimiento, se puede afirmar que esta consideración se corresponde con uno de los procesos de reconocimiento intersubjetivo distinto al amor. Los afectos o emociones que subyacen al fenómeno del reconocimiento, en el contexto educativo suelen ser afectos distintos del amor. Honneth (1997) distingue tres formas o patrones de reconocimiento intersubjetivo, donde el *amor* es uno de ellos, el que se corresponde con las relaciones primarias de socialización. El amor es un afecto fundante de la individuación del sujeto en el seno de la dinámica familia y de las relaciones de amistad. El *derecho* y la *solidaridad* son las otras dos, y se encuadran dentro de las relaciones secundarias de socialización, o exogámicas, caracterizadas y definidas por el contexto socio-histórico y cultural. El reconocimiento bajo la forma del derecho, atañe a la responsabilidad moral de los sujetos, y alimenta el autorrespeto de la persona reconocida. En cambio, en la solidaridad se ponen en juego las cualidades y capacidades de los sujetos, y el efecto de esta forma reconocimiento es sobre la autoestima.

Lo expresado en la cita conduce a esclarecer la relación que Pennac mantuvo con esos cuatro profesores como marcada por la valoración social que promueve la autoestima. Ahora bien, ¿se puede afirmar que son actitudes “solidarias” las que manifiestan estos docentes? Honneth (1997) define a la solidaridad como: “un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan de sus vidas diferenciadas, porque se valoran entre sí de forma simétrica” (p. 157), y más adelante continúa, “valorarse simétricamente significa considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer a las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común” (Ibíd: p. 158). Y aquí, lo simétrico, implica que “todo sujeto, sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (Ibíd: p. 159). Esta manera de pensar el reconocimiento a partir de la solidaridad, pueden nutrir la labor que se inició más arriba, de desentrañar una aparente oposición entre la asimetría (o desigualdad, según Sennett), propia de las relaciones de autoridad, y la simetría (o igualdad, según Rancière), que reclaman los procesos emancipatorios.

Por otro lado, resulta de gran interés pensar que, lo que valora Pennac de estos docentes reconocidos como autoridades, dista mucho de lo que podrían llegar a ser actos heroicos. Si bien inicialmente utiliza la palabra “salvar” para definir lo que un docente logró hacer con él, estos profesores se destacan más bien por pequeños gestos. En un apartado, Pennac utiliza la metáfora de la cebolla, para hablar de sus “malos alumnos” (como él lo fue), quienes ingresan a la escuela con capas de lamentos, pesares y tristezas que dificultan su tránsito por la misma. ¿Qué puede un docente ante esta situación? Pennac (2008) se aventura a responder una pregunta tal, diciendo: “Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado,

claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo” (p. 60). Se trata de algo difícil de explicar por resultar esquivo y contrario al metodologicismo y a los grandes discursos pedagógicos universalistas que pretenden colonizar la totalidad de la experiencia educativa y sus sentidos. Skliar (2011a: 261) opta por hablar de “gestualidades mínimas” para referirse a los modos en que se produce lo educativo, a una manera de pensar la experiencia educativa en su cotidianidad. No tranquilo con esa afirmación, Pennac continúa su reflexión con una advertencia que complejiza el tema: “Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor” (p. 60). Aquí el autor, no solo alerta sobre el alcance limitado y fugaz de estos pequeños gestos, sino que también le otorga un carácter provisional, evanescente, a la presencia misma del docente. Esta “necesaria desaparición como profesor” es también un componente elemental de los procesos emancipatorios. Anteriormente, se dijo –evocando las ideas de Rancière– que la emancipación es individual pero no acontece si no hay un otro que genere condiciones de posibilidad para su emergencia. Lo que surge con esta nueva reflexión de Pennac, es que la presencia del docente es necesaria, pero por un determinado tiempo, como ya lo había advertido Adorno (1998). La dimensión temporal vuelve a aparecer, pero no ya para marcar el inicio y la duración del proceso emancipatorio que transita una persona (como se vio más arriba), sino para limitar la acción de ese otro que, en un principio favorece este proceso, pero que puede llegar a obstaculizarlo o incluso producir una nueva subordinación. En este sentido, la autoridad puede ser el punto de apoyo para un salto libertario, o el yugo que impide el despegue. El faro puede resultar una potente metáfora para graficar este claroscuro entre autoridad y emancipación: la luz del faro guía y orienta a los navíos, pero proyecta una lánguida y pesada sombra a quienes estén bajo su semblante.

En “Así habló Zaratustra”, Nietzsche (2003) dice:

"Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo. ¿Y por qué no vais a deshojar vosotros mi corona?

Vosotros me veneráis: pero ¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!" (p. 126).

Estas sentencias del personaje Zaratustra, refuerzan el carácter transitorio o provisorio que debe tener una autoridad para que no aplaste o ensombrezca. Luego continúa su exhortación diciendo: "Ahora os ordeno que me perdáis a mí y que os encontréis a vosotros; y sólo cuando todos hayáis renegado de mí volveré entre vosotros" (p. 127); y aquí cabe señalar el carácter paradójico de este precepto: el mismo acto de obedecer esa orden sería una forma de sostener el sometimiento y la autoridad de este profeta; y desobedecerla, implica optar por ‘no perderlo’ y ‘no encontrarse a ellos mismos’. Por último, cabe traer a colación la metáfora del andamio (*andamiaje*) propuesta por Bruner

(1988), quien la utiliza para hablar de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. Con ella se puede graficar una autoridad generadora de condiciones para la emancipación: el andamio ayuda a la construcción del edificio, pero una vez acabada la construcción, éste debe ser quitado para que la obra goce de autonomía. Si ese andamio no se retira (a tiempo), se corre el riesgo de que transforme en ortopedia.

4. Discusión

Retomando lo expuesto hasta aquí, se puede concluir afirmando que la autoridad es un tipo de vínculo que se presenta como pedagógicamente necesario, siempre y cuando permita en lo sucesivo una desvinculación también necesaria. Los alumnos que reconocen a un docente como autoridad, pueden permanecer bajo su subordinación (intelectual), o tomar distancia y aventurarse a crear (*augurar*) una manera de hablar, pensar y hacer que le sea propia, es decir, emanciparse.

La confianza, la consideración, la igualdad, las gestualidades mínimas y la dimensión temporal son elementos que confluyen en la relación entre autoridad y emancipación. Un docente podrá generar condiciones que posibiliten la emancipación intelectual de sus alumnos, si, en principio, establece una relación de igualdad a través de la consideración y la confianza en que ellos pueden (pensar, decir, hacer), al igual que lo puede él y todos los seres humanos. Y esto no se logra con grandes actos heroicos bienintencionados del docente, pues éste sólo puede contentarse con desplegar sus 'gestualidades mínimas' que favorezcan el trato igualitario, para que los alumnos hagan el resto. Por último, este docente tiene que poder tomar distancia y desaparecer de la escena para que los alumnos hagan su propio camino y no los aplaste su sombra.

5. Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Aleu, M. (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media* (tesis de maestría). Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenaleu.pdf>
- Alliaud, A.; Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Antelo, E. (2003). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Educación y Sociedad*, 24(82).
- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Recuperado de <http://www.estanislaolantelo.com.ar/index.php?textos/ensayos/>
- Antelo, E. (2014). *Padres Nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad?. En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península (Trabajo original publicado en 1954)
- Arfuch, L. (2014). (Auto)biografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1). Pp. 68-81.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- De Sousa, E. C.; Serrano Castañeda, J. A.; Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (19)62. Pp. 683-694.
- Doval, D. y Rattero, C. (Comps.) (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (Comps.) (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gruffat, C. (2006). *Mariano Narodowski: Con la disolución de la asimetría se pierde la educación* (entrevista). Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=115430
- Honneth, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica Grijalbo.
- Honneth, A. (2011). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?. *Revista Colombiana de Psicología*, (3). Pp.: 7-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895205.pdf>
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1942)
- Marti, O. (6 de septiembre, 2008). Entrevista: El 'torpe' Pennac. *Diario El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/09/06/babelia/1220657952_850215.html
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), pp: 99-128.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, N°373.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. W. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial
- Pennac, D. (2011). *Mal de escuela*. Buenos Aires: Mondadori.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Ricoeur, P. (2008). La paradoja de la autoridad. En *Lo justo 2* (pp. 87-100). Madrid: Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 1996)
- Sampieri, R.; Collado, C.; Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. 5ª Edición.
- Sandin, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Cap. 7: Tradiciones en la investigación-cualitativa. Recuperado de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2011a): *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2011b). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. En OREALC/UNESCO (Comp.) *Educación Especial e Inclusión. Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>
- Sloterdijk, P. (2011). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Valencia: Pre-Textos.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Nacional.
- Straehle, E. (2015). Algunas claves para una relectura de la autoridad. *Las Torres de Lucca*, (7), 171-207.
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. En Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (eds) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.