

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# Reflexiones para una autoridad pedagógica emancipatoria.

Lisnevsky, Ariana.

Cita:

Lisnevsky, Ariana (2011). *Reflexiones para una autoridad pedagógica emancipatoria*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/498>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/h19>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# REFLEXIONES PARA UNA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EMANCIPATORIA

Lisnevsky, Ariana  
Universidad de Buenos Aires

---

## RESUMEN

El presente trabajo es un avance de la tesis de investigación que se inscribe dentro del proyecto UBACyT "Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa". El mismo se propone analizar cuáles son los modos que habilitan hoy a concebir e implementar nuevas formas de autoridad en las escuelas. Para ello se ahondará en reflexiones teóricas que permitan acercarnos a algunos de los significados configurados alrededor de las formas del ejercicio de la autoridad pedagógica en nuestro tiempo. Se hará referencia a la relación entre el concepto de autoridad y poder disciplinario, para luego advertir desde la noción de crisis, cuáles son los aportes que la pedagogía crítica brinda como marco de referencia en función de pensar la autoridad en términos emancipatorios. Este estudio se focalizará en la figura del docente tutor de la escuela secundaria de jóvenes y adultos, pensando su función como una oportunidad para habilitar procesos de subjetivación y emancipación dentro de las trayectorias escolares. La escena será la unidad de análisis para investigar el problema planteado, considerándola como herramienta que proporciona nuevas alternativas para pensar la relación pedagógica.

### Palabras clave

Autoridad Subjetivación Emancipación Relación pedagógica

## ABSTRACT

### REFLECTIONS FOR AN EMANCIPATORY PEDAGOGICAL AUTHORITY

This paper is a preview of the investigation thesis of the UBACyT project "Configurations of the educational authority. Transmission, subjectivity and emancipation of youths in a situation of educational vulnerability". The purpose of this work is to analyze which are the ways to conceive and implement new models of authority into schools. In order to do so, it is focused on theoretical reflections that allow to approach some of the meanings of the implementation of the pedagogic authority in our days. It is referred to the connection within the concept of authority and the power disciplinary; to then understand from a notion of crisis, what the critical pedagogy brings as a point of reference to think of authority in terms of emancipation. This study will focus on the tutorial function of high school for youths and adults, thinking of her/his function like an opportunity to empower the subjectivity and emancipation process through

school trajectory. The scene will be the point of analysis to investigate the problem explained above, considering it like a tool that creates new alternatives thoughts of the pedagogical relation.

### Key words

Authority Subjectivity Emancipation Pedagogical relation

---

## Introducción

El presente trabajo es un avance de la tesis de investigación que se inscribe dentro Ubacyt "Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa". Se desprenden en este escrito algunas preguntas que se suscitan a partir del trabajo en una escuela media de jóvenes y adultos. Desde una modalidad que se despliega en el marco de la investigación acción participativa, se ha trabajado con el grupo de docentes tutores de esta escuela, en relación a la autoridad y la relación pedagógica.

El objetivo es introducir las referencias teóricas sobre autoridad pedagógica que forman parte de la bibliografía discutida dentro el equipo de investigación, para luego tensionar las categorías propuestas como analizadoras con las escenas, situaciones, diálogos e interrogantes que se han desplegado en la institución referenciada. Por último se arribará a algunas reflexiones posibles, que serán el motor para el desarrollo de la investigación.

### **Autoridad y poder disciplinario: una relación en crisis**

En términos de Foucault (1976) el poder disciplinario característico y fundante de las instituciones de la modernidad -hospitales, prisiones, fábricas, escuelas, etc.- se sustentó tanto en la relación entre saber y poder como en su efecto: la fabricación de un tipo de sujeto. El poder productivo, que reemplazó al poder represivo, desarrolló una serie de procedimientos que se basaron en el disciplinamiento de los cuerpos. La jerarquización, el orden, la individualización de los lugares asignados, el examen, la clasificación, el automatismo de hábitos, la regulación del tiempo fueron, entre otras, las características que asumieron los dispositivos de la sociedad moderna para mantener el control. La escuela de la modernidad privilegió un ideal de armonía y sostuvo al mismo tiempo la necesidad del disciplinamiento a través del ejercicio de una forma de autoridad que sustentó posiciones de subordinación y dominación. Sin embargo el dominio -entendido como coerción directa en términos

de Williams (1988)- no fue el único modo a través del cual se sostuvo la autoridad. La distribución del poder estuvo, asimismo, garantizada por la validación de un saber hegemónico que no sólo se encontraba en relación con lo que se enseñaba, sino también con una práctica discursiva propia de la escuela. Si bien muchos de estos “significados y valores específicos y dominantes” (Williams, 1988:130) que daban sentido a la escuela moderna perduran en la educación actual, hoy se encuentran cuestionados. Esta situación se advierte como crisis de la escuela.

Algunas perspectivas (Greco, Pérez, Toscano, 2008) presentan la noción de crisis de acuerdo a dos acepciones disímiles; una línea piensa la crisis como el paso hacia una nueva estabilización, como una transición necesaria que conlleva el anhelo por lograr el estado anterior de calma; otros planteos visualizan la crisis como oportunidad para transformar lo dado y generar nuevos sentidos. Ambas nociones de crisis habilitan pensar a su vez, diferentes significaciones en relación a la idea de cambio.

Aquellos que conciben la crisis en términos de transición exteriorizan cierto sentimiento de añoranza frente a una idea de autoridad que se expresaba en términos jerárquicos y de relaciones de dominación. En otros casos directamente se resignan a pensar en la posibilidad de una legalidad que legitime lo escolar (Greco 2007). Tanto una posición como otra asignan a la crisis la misma significación, ya que no habilitan un “cambio de lógica” en términos de Lewkowicz. El “mito del orden”, según lo desarrolla Landreani (1996), resiste, ya que supone una escuela armónica y exenta de contradicciones. Esta situación se expresa a través de la perplejidad que los docentes emiten ante escenarios nuevos, inesperados, imprevisibles. Lo que se condice, por otro lado, con la fantasía que la escuela ha alimentado sobre la homogeneidad de los sujetos produciendo -usando de forma intencional un verbo que alienta a la mecanización y producción- la figura de un alumno modelo y un docente indiscutible. De este modo, se desconoció la existencia de un sujeto particular. Sin embargo, lo que antes la escuela pareciera haber podido sostener -sin hacer referencia a lo que excluyó- hoy es controvertido.

La destitución simbólica de la escuela, a partir de la cual esta deja de tener poder performativo sobre los sujetos -conociendo lo performativo como la capacidad de producir efectos prácticos (Duschatzky y Corea, 2002)- se traduce, por lo general, en un anhelo por la autoridad “perdida”. Como respuesta a esta distancia entre lo que la escuela enuncia, por lo general en términos de deber moral, y lo que el sujeto (o los sujetos) demandan, aparece el conflicto. Ese(os), sujeto(s), que hoy habita la escuela, eleva su voz y se hace notar: lo que muchos leen como ruptura del orden. La existencia del conflicto, dentro del ámbito escolar -y de otras instituciones configuradas en la modernidad- es respuesta al choque entre lo que aún la escuela se resiste a modificar y la necesidad de construir un lugar para el sujeto que se enuncia, denuncia y propone. Ese sujeto que

hoy ya no se identifica con la propuesta escolar, con los valores que la institución moderna consolidó para la conformación del Estado Nación.

### **Repensar el sentido de la escuela y la noción de autoridad**

Repensar el sentido de la escuela implica retomar la noción de crisis partiendo de la posibilidad de transformación. Lo hegemónico no abarca la totalidad de la escuela. Hay espacios de ruptura que permiten pensar en prácticas alternas y en cambios de la posición de los sujetos, tanto en relación a otros como también al conocimiento. Para ello una de las tareas más urgentes de nuestro tiempo es hacer visibles los espacios que la escuela ofrece en términos de resistencia -teniendo presente que no toda acción de resistencia implica transformación (Willis, 1988). Siguiendo a Williams (1988), la hegemonía reconoce en sí misma lo emergente, es decir, espacios de oposición o alternativos que representan nuevos significados, nuevos tipos de relaciones que difieren de los elementos dominantes. Landreani (1996) lo define en términos de desorden, lo que podemos pensar en relación a otra lógica que no es la hegemónica, que no es lo predecible, que está del lado de lo nuevo.

Pero ¿cuál es el lugar de posibilidad que se abre paso al cambio? La respuesta es incierta. Siguiendo a Greco (2010), propongo hacer visibles escenas que habiliten pensar en el protagonismo de los actores que pueblan la escuela, considerando que la escena permitirá no sólo concebir lo dinámico, sino también leer cuáles son las posiciones que se hacen presentes en la escuela y permiten, pensar junto con otros, lugares de habilitación dentro del aula y fuera de ella, que propicien una práctica emancipatoria.

### **La tutoría en Jóvenes y Adultos: una posición plausible para el cambio.**

Dentro del marco de la escuela investigada, el docente tutor es un-a profesor-a de alguna asignatura de ese curso que fue elegido-a para llevar adelante el trabajo de tutoría. En cuanto a las funciones y roles no se encuentran definidos al interior de esta institución. En este sentido, muchas de las intervenciones dependen de la idiosincrasia de cada uno. Asimismo no se registran sistematización de las esas intervenciones.

Dentro de las discusiones junto al equipo de tutores se ha ido definiendo al docente tutor como una figura que opera de mediador, advirtiendo que el rol del tutor puede convertirse en una ilusión en tanto se deposita sobre él toda la resolución de problemas que surgen en las personas.

En función de profundizar sobre la figura del tutor en tanto rol convocado a legitimar a partir de sus acciones la presencia y palabra, se reflexionará sobre la autoridad pedagógica entendida como relación y movimiento, ya que pone en marcha un cambio de las personas que se encuentran allí implicadas (Greco, 2007). La autoridad pedagógica dista de ser pensada como imposición, incluso “el hecho de hacer intervenir la fuerza o la vio-

lencia implica que allí no hay autoridad" (2007:41). Continuando con las formulaciones de la autora, la autoridad necesita ser reconocida y el reconocimiento no se logra por obligación sino porque han desplegado miradas habilitantes que generaron un lugar para que el otro se sienta reconocido. Y esto es crucial en las trayectorias de jóvenes y adultos, en las cuales la pregunta por el sentido de la escuela se profundiza en relación a sus propios recorridos anteriores y actuales, ya que, por lo general los estudiantes de esta escuela han sido "expulsados" del sistema escolar.

Una de las propuestas, a partir de las reuniones con el equipo de tutores, fue que relataran escenas sobre situaciones en las cuales sintieran que tuvieron que intervenir como tutores. Me gustaría presentar dos escenas para relacionarlas posteriormente con el tema propuesto:

*Escena 1: Desarrollando un tema relacionado con la asignatura (Cs. Políticas) uno de los alumnos agrade verbalmente a otro respecto de su condición sexual, aduciendo que la sociedad cada vez tiene más problemas, debido a que existen muchos "enfermos". Varios de sus compañeros reaccionan con términos y expresiones que también tienen la misma connotación. Solicitando el cese de las agresiones comenzamos a trabajar con conceptos de hombre, valores, derechos. Trabajamos con espacios, ya trabajamos en dos, pero aún no terminamos el trabajo, por lo que no tengo resultados finales.*

*Escena 2: En la reunión de delegados se tomó como centro a uno de los cursos en relación a la disciplina "Soy mayor y hago lo que quiero". ¿Estudiante adulto? ¿Por qué y para qué vengo a la escuela? No podemos contestar por el sentido.*

¿Qué lugares en tanto posicionamientos presentan estas dos situaciones? ¿Cuál es la intervención del tutor? ¿Qué otras escenas podrían desplegar cada una de estas intervenciones? Toda intervención conlleva efectos producidos a partir la sanción discursiva, en términos de autorizar o no lo que allí se presenta ¿Qué sancionan estos docentes, qué posibilitan y que obturan con su sanción? Ambas situaciones revelan algo del orden de lo inesperado, de lo que requiere una intervención en acto. En la primera escena, el tutor toma la palabra de los estudiantes, la presentifica generando una intervención posible ¿Cuál es el sentido? Que los estudiantes puedan teorizar y reflexionar sobre su realidad, partir de ella e ir reconociendo la significación de las palabras y a las formas de pensar que se traducen en formas de hacer. Si los estudiantes pueden construir, también nos habla de un posicionamiento. Siguiendo a Ranciere, los docentes no legitiman la autoridad por su saber sino por la posición que generan para el otro, "porque el saber no es un conjunto de conocimientos, sino una posición" (2010:9).

La segunda escena presenta una pregunta clave para la educación de jóvenes y adultos ¿cómo concibe el docente la posición de adulto y estudiante al mismo tiempo cuando se ha construido la idea de un alumno dócil, inexperienciado, desvalido? ¿En qué medida ser adulto y ser alumno coinciden o se contraponen? Tal como lo

formula Baquero (2001) las representaciones sobre los alumnos se han constituido en base a lo que el dispositivo escolar precisó y produjo en términos de docilidad y heteronomía, se ha constituido de la condición de alumno una posición subjetiva la cual remite al ideal de armonía al cual hacíamos mención anteriormente. Posición que en algún punto también obtura al docente ya que parecieran configurarse determinadas figuras de alumnos que le permiten al docente ser docente. Sin embargo, al decir de Greco la autoridad "supone una renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, (...) al reino de lo idéntico, (...) a los lugares fijos" (2007:48). En este sentido es una necesidad de que los educadores puedan pensar en una forma alternativa de autoridad (Giroux 2003).

Si hoy nos cuestionamos el sentido de la escuela, los aportes del pensamiento crítico pueden ser tomados como referencias para analizar las escenas que acontecen en la escuela. La propuesta de una pedagogía crítica entraña tanto una ruptura epistemológica como una ruptura ética (Rigal 1996). La primera refiere un quiebre con el orden positivista[i] lo que implica desarrollar una nueva racionalidad[ii]. Esto además implica revisar la propia formación, sistematizar las intervenciones y discutir sobre las prácticas. Es la intención de la investigación que puedan ser los mismos docentes que puedan, a la distancia, sancionar otras escenas y reflexionar las intervenciones efectuadas. La ruptura epistemológica se inscribe en repensar y transformar al alumno como estudiante, tal como lo muestra la primera escena planteada. Siguiendo los aportes de Rigal (1996) la ruptura ética se cuestiona la inequidad, reivindica la libertad y el protagonismo del sujeto reconociendo su capacidad de creación. Para que ello se hace preciso crear -en palabras de Giroux- un lenguaje de la posibilidad.

### **La autoridad en términos emancipatorios**

Si ya definimos a qué nos referimos cuando hablamos de autoridad, ahora el desafío será pensar qué significa la autoridad adjetivada como emancipatoria. Para ello revisaremos el concepto de emancipación.

De acuerdo a los desarrollos de Greco (2007) la emancipación es el tiempo de la transformación, se hace escapar a la repetición y por ende, no es un pasaje de un estado a otro. No responde, de este modo, a una dualidad dicotómica sino que conlleva en sí misma la idea de movimiento.

Desde una mirada pedagógica, para Freire (2008) la emancipación se encuentra en relación a una educación problematizadora en contraposición a una educación bancaria, es decir, una práctica problematizadora que sirve a la liberación porque posibilita la comprensión del mundo y las relaciones que se tejen allí en función de un proceso y posibilidad de cambio y no como realidad estática.

Para Ranciere la emancipación se opone al embrutecimiento. En su libro *El espectador emancipado*, con una mirada puesta en el teatro, nos alienta a pensar sobre la relación pedagógica y la posición de los sujetos que allí

se encuentran implicados dando cuenta que la emancipación -al igual que lo enunciado anteriormente- está en relación con el movimiento y la creación, al decir del autor "los artistas, como los investigadores, construyen la escena en la que se exponen la manifestación y el efecto de sus competencias, ya inciertos en términos del nuevo idioma que traduce una aventura intelectual. El efecto del idioma no puede anticiparse. Requiere de espectadores que interpreten el papel de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse de la historia y hacer de ella su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y traductores" (Ranciere, 2010:14).

La emancipación implica creación. Pensar en un modelo emancipatorio de autoridad supone legitimar la escuela como el lugar donde los alumnos aprenden y luchan colectivamente (Giroux 2003). Es dar un lugar a otro, autorizarlo y en esa autorización, que inscribe marcas en la subjetividad, el sujeto se posiciona, toma su lugar en la escena de la cual él mismo es parte. Esto también equivale para los docentes, ya que ellos mismos-continuando con lo postulado por Giroux (2003)-necesitan autorizarse como intelectuales emancipados y, por ende, deshacerse del papel que se les ha asignado como ejecutores o técnicos.

Para seguir pensando en función de continuar la investigación, la autoridad pedagógica requiere compromiso y también reconocimiento, el cual se sostiene a partir de ofrecer las condiciones pedagógicas que permitan valorizar las experiencias y habilitar a que todos los involucrados en el acto pedagógico, aprendan a interrogarse, produzcan, sean creativos, desarrollen pensamiento crítico. En términos de Giroux "la autoridad emancipatoria no garantiza una pedagogía transformadora pero enuncia los principios para hacerla posible" (Giroux 2003:145).

## NOTAS

[i] Siguiendo a Giroux (1992), el pensamiento positivista pone el énfasis en la ejecución individual más que en la interacción Colectiva, tareas que incluyen la mecanización sostenidas en la objetivación del conocimiento.

[ii] Entendida como un "conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad más amplia. Subyacente a cualquier modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo." (Giroux, 1992:217).

## BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2001). Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar. En Revista Contextos de Educación, Año 4, 5, 156-165.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). Pedagogía y Política de la Esperanza. Buenos Aires: Amorrortu.

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

Greco, B. (2010). Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. (Proyecto de Investigación UBACyT). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Greco, B.; Pérez, A.; Toscano, A. (2008). Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares. En Baquero, Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar (pp 63-82). Rosario: Homo Sapiens.

Landreani, N. (1996, Julio). Apuntes para una teoría del conflicto en las escuelas. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías, IICE- FyL UBA, Buenos Aires.

Lewkowicz, I. & Grupo Doce (2003). Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Grupo Doce.

Ranciere, J. (2010). El espectador emancipado. Pontevedra: Ellago Ediciones.

Rigal, L. (1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. Revista Crítica Educativa, 1, 32-46.

Williams, R. (1988). Marxismo y literatura. Barcelona: Península.

Willis, Paul (1988). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal.