



Diseños de imagen: Natalia Lucentini

Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria

Writing and authority. Tell educative scenes in the construction of an emancipatory authority

María Beatriz Greco

Universidad de Buenos Aires

Resumen: Este trabajo reúne dos intencionalidades, la de situar la escritura en tanto experiencia capaz de desplazar miradas y generar búsquedas de transformación de las prácticas educativas y, en el mismo momento, interrogar una construcción de autoridad pedagógica que se propone como emancipatoria (Greco, M.B. 2012), a partir de la provocación de procesos de subjetivación en uno/a mismo/a y en otros/as.

La hipótesis de trabajo que desplegamos en el presente ensayo es la que implica considerar que dejar intacto y sin interrogar el concepto de autoridad en el campo educativo conduce a una naturalización de la jerarquía en la relación pedagógica, de los efectos “irreversibles” de la dominación en los sujetos y mantiene una falsa dicotomía: o educamos en forma autoritaria o renunciamos a educar. Romper esta oposición es lo que este escrito se propone acudiendo a la escritura de otros modos de autoridad. En simultáneo, se plantea que el trabajo de narrar es uno de los movimientos que permite reconfigurar ese lugar de autoridad en tanto es posible desplegarlo como autoría y crecimiento (Arendt, H. 2005), reconocimiento (Kojève, A. 2006), igualdad actualizada (Rancière, J. 2003). Es la autoridad de la escritura la que se hace lugar, la aptitud para interrogar.

Palabras clave: autoridad pedagógica; narrativa pedagógica; subjetivación

Abstract: This work reunites two intentions, on the one hand, to situate writing as an experience capable of displacing looks and generating transformations of educative practice. On the other hand, interrogating a construction of pedagogical authority proposed as emancipator (Greco, M.B. 2012), starting from the incitement of subjectivation processes in oneself and others.

The hypothesis developed in this essay implies that leaving intact and without interrogating the concept of authority in education leads to a naturalization of hierarchy in pedagogical relationship, and of “irreversible” effects of subject domination, and maintains a fake dichotomy: either we educate in an authoritarian way, or we renounce to educate. Breaking this opposition is the aim of this essay resorting to writing other types of authority. Simultaneously, it is proposed that the work of narrating is one of the movements which enables to reconfigure that authority place since it is possible to develop it as authorship and growing (Arendt, H. 2005), recognition (Kojève, A. 2006), updated equality (Rancière, J. 2003). It is writing authority which enables the aptitude to interrogate.

Key words: pedagogical authority; pedagogical narrative; subjectivation

Recibido: 02/10/2017

Aceptado: 31/10/2017

Introducción

(...) no hay más 'autóctonos' que los resignados, que los que renunciaron a mirar. Sólo la mirada del (la) extranjero (a) nos deja tocar la verdad de un mundo. (Rancière, J. 1991, 103)

Este trabajo reúne dos intencionalidades, la de situar la escritura en tanto experiencia capaz de desplazar miradas y generar búsquedas de transformación de las prácticas educativas y, en el mismo momento, interrogar una construcción de autoridad pedagógica que se propone como emancipatoria (Greco, M.B. 2012), a partir de la provocación de procesos de subjetivación en uno/a mismo/a y en otros/as.

La hipótesis de trabajo que desplegamos en el presente ensayo es la que implica considerar que dejar intacto y sin interrogar el concepto de autoridad en el campo educativo conduce a una naturalización de la jerarquía en la relación pedagógica, de los efectos "irreversibles" de la dominación en los sujetos y mantiene una falsa dicotomía: o educamos en forma autoritaria o renunciamos a educar. Romper esta oposición es lo que este escrito se propone acudiendo a la (re) escritura de otros modos de autoridad. En simultáneo, se plantea que el trabajo de narrar es uno de los movimientos que permite reconfigurar ese lugar de autoridad en tanto es posible desplegarlo como autoría y crecimiento (Arendt, H. 2005), reconocimiento (Kojève, A. 2006) e igualdad actualizada (Rancière, J. 2003). En la reconfiguración es la autoridad de la escritura la que se hace lugar, la aptitud para interrogarse en el momento en que se escribe.

Narrar una práctica excede la intencionalidad de informar acerca de una tarea que supone pasos, procedimientos, modos de hacer regulados y ordenados, implica mirarse a uno/a mismo/a trabajando, pensando, tomando decisiones implicado/a en escenas educativas, en configuraciones estéticas de la autoridad. (Greco, M.B. 2012). Estas conllevan algunas maneras visibles y otras no tanto de un ejercicio de autoridad que se despliega de un modo particular, entre vínculos asimétricos y horizontales, propuestas del/la docente que se rearmen en el hacer junto a quienes la reciben, palabras circulantes en diversas direcciones, posiciones diferenciadas y que, en el mismo momento, se movilizan, se desplazan sin perder su especificidad entre quienes ocupan el lugar de estudiantes y quien lo hace en el lugar docente.

La narración permite desplegar una configuración estética, sensible, a fin de favorecer una manera de concebir la autoridad que no sólo incluye a "uno" que la ejerce desde un lugar externo a sus escenas, sino a un conjunto de instancias subjetivas, intersubjetivas, habitadas en espacios-tiempos, formas de organización que comportan posiciones institucionales, que incluyen objetos y maneras de relacionarse con los objetos, formas de enseñanza, de aprendizaje, de vivir-con-otros.

La complejidad del acto educativo demanda un hacer-pensar en simultáneo que no se disocia necesariamente en tiempos diferenciados sino que reclama, a menudo, un pensamiento en acto y esa configuración estética de la autoridad que la trasciende, una repartición de partes (Rancière, J. 2014). Las partes que se distribuyen en cada escena pueden ser las habituales que –se supone– corresponden al/la docente, a los/as estudiantes, portadores/as de saberes y palabras, de posicionamientos que cada uno/a asume “naturalmente”. La escritura narrativa implica advertir de qué modo, a través de qué procesos singulares y políticos, los cuerpos y las voces están allí distribuidas y pueden desplazarse, movilizarse hacia otros lugares y escucharse como palabra que cuenta, por medio del trabajo intempestivo de la igualdad. Es de esta manera que quien enseña no necesariamente niega ni desconoce la igualdad. Si bien su autoridad se ejerce porque la relación que sostiene con los/as estudiantes es asimétrica, ello no implica una jerarquía de saberes, de palabras o de posiciones.

Esta autoridad ejercida en forma igualitaria demanda entonces, la construcción de escenas de habilitación de una palabra compartida y de desplazamiento de esas posiciones. Reclama pensarse como “aventura intelectual” (Rancière, J. 2003) que es a la vez, agregamos, “aventura narrativa”, recorridos propios que involucran a otros/as en su trazado escriturario, tanto más cuando se trata de habitarlo desde el lugar de la enseñanza.

Escribía una estudiante adulta que cursaba el profesorado narrando su llegada a la formación docente, durante una clase donde se trabajaba el concepto de autoridad:

Pude llegar hasta acá porque mi profesor de matemática del secundario para adultos inventó una ficción, me dijo que yo podía ser docente. En ese momento pensé que era una mentira muy hermosa, que la decía porque le gustaba darnos ánimo, para que estudiáramos. Pero de a poco le fui creyendo y finalmente, hice como si fuera verdad. Aquí estoy, a punto de recibirme de profesora.

En este sentido, autoridad e igualdad no se oponen, dado que puede tener lugar en cada acto educativo, un “poder común” del enseñar y aprender que rechaza relaciones de dominio y sometimiento, de superiores e inferiores, de saberes e ignorancias absolutas.

Dice Rancière, J.:

(...) en un teatro, ante una performance, así como en un museo, una escuela o una calle, sólo hay individuos que trazan su propio camino en el bosque de cosas, actos y signos que les hacen frente o los rodean. El poder común de los espectadores no se da por su calidad de miembros de un cuerpo colectivo o por una forma específica de interactividad. Es el poder que cada uno o cada una tiene de traducir a su manera lo que el o ella percibe, de relacionarlo con la aventura intelectual singular que los vuelve parecidos a cualquier otro aunque esta aventura no se parezca a ninguna otra. Ese poder común de la igualdad de las inteligencias liga a los individuos, los hace intercambiar sus aventuras intelectuales, manteniéndolos al mismo tiempo separados unos de otros, igualmente capaces de utilizar el poder de todos para trazar su camino

propio. (Rancière, J. 2010, 22, 23)

Narrar la experiencia, volverla escritura, habilita la posibilidad de esta aventura intelectual en el sentido que el filósofo plantea. Poder singular y común que liga y separa, condición para asumir una palabra y una posición propias.

Una relación paradójica. Entre asimetría e igualdad

Diversos/as filósofos/as, como Rancière, Arendt, Kojève, Foucault, entre otros/as, han convocado con su pensamiento a la problematización o al desacuerdo, gesto político por excelencia, que permite ampliar y/o cuestionar lo que ya sabemos, ya intentamos, ya consensuamos, ya explicamos o ya nos explicaron, en una cadena interminable de palabras ajenas. Sostenemos así que, una autoridad igualitaria y por tanto, emancipatoria (Greco, M.B. 2012) requiere como condición un trabajo de reconfiguración de lo sensible, nueva partición y distribución de lugares (Rancière, J. 2014) que da a ver otras divisiones, formas de relación, tareas, procesos de subjetivación, escenas, en donde los sentidos habituales se trastocan.

La estudiante del profesorado que narraba su llegada a la formación docente daba cuenta de una relación pedagógica, en medio de una escena educativa en una escuela secundaria para adultos, que transformó su percepción de sí, abrió una promesa impensada, produjo una ficción sin la cual, su destino no hubiera sido el que fue.

Un ejercicio de autoridad interrogado, conmovido en sus sentidos más afianzados, supone "tocar" uno de los componentes más habituales y cristalizados a lo largo de todo proceso de formación que pasa a constituir la identidad profesional ligada al saber de un/a maestro/a o profesor/a. Los diversos análisis en torno a la educación y particularmente, la escolarización propia de la modernidad (Baquero, R. 2002, Pineau, P. 1996, entre otros) no dejan de señalar el rasgo de verticalidad de la autoridad de quien enseña en el marco del dispositivo escolar, sustentada en un saber que el/la estudiante -se supone- no tiene y que lo vuelve incapaz, incompleto/a, en déficit. Abandonar esta perspectiva moderna de la relación de autoridad en términos de superioridad e inferioridad, mando y obediencia relacionados con un saber y una ignorancia claramente distribuidos, constituye una de las tareas más difíciles, el núcleo duro de las transformaciones educativas que se quieren impulsar en forma permanente e insistente.

Cuando los tiempos contemporáneos señalan que esta autoridad se encuentra en crisis por múltiples causas articuladas en torno a las transformaciones subjetivas, institucionales, políticas, sociales, económicas de nuestro tiempo, la preocupación por un lugar clave para sostener la educación y particularmente, la escolarización, se vuelve imperiosa.

Abundan entonces investigaciones, estudios, propuestas que disponen posiciones teóricas y

María Beatriz Greco / Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Dossier

Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

prácticas que omiten una interrogación acerca de los diversos sentidos de la autoridad y se limitan a subrayar su "crisis", "decadencia" o "pérdida". Estas perspectivas contribuyen a reforzar sus significados más verticalistas, menos democráticos y ajenos al reconocimiento de los sujetos. Reclaman "volver a la autoridad del/la docente" y proclaman la obediencia como único modo de subjetivación y de construcción de lazo social. Focalizan y subrayan el déficit de las "nuevas subjetividades" que portan las generaciones más jóvenes. No consideran que la adultez de hoy también implica una nueva subjetividad y que sin ella no se constituyen infancias, adolescencias y juventudes, en tanto temporalidades de experiencia de lo humano.

Por otro lado, el desconocimiento de la pluralización y democratización de la autoridad, así como de sus posibilidades en la educación y la escolarización, conlleva a menudo posicionamientos de desresponsabilización, abandono del lugar de adulto/a y el establecimiento de relaciones de simetría con las nuevas generaciones que desdibujan ese tiempo de experiencia humana.

La narrativa de prácticas educativas en su apertura de sentidos, permite avanzar más allá de una mera declaración de crisis de autoridad y su proclama de recuperación o de abandono del lugar, permite reinscribir a la autoridad pedagógica en un marco institucional en transformación, democrático, que relata una historia en común, un tejido compartido y a la vez heterogéneo, de experiencias y proyectos que habilitan lo por-venir, entre-generaciones.

En este sentido es que se vuelve indispensable reescribir el concepto y la experiencia de autoridad, de modo de plantear un desafío conceptual y propio de las prácticas educativas, a partir de las preguntas: ¿qué otros modos de autoridad que interrumpan la lógica de la dominación y obediencia?, ¿cuáles experiencias educativas avanzan en el sentido de una autoridad igualitaria, emancipatoria, basada en la confianza?

La (re)escritura de experiencias convoca otros, nuevos sentidos, los abre y multiplica, no es lineal, no produce información ni opinión; al igual que la experiencia atraviesa subjetividades produciéndolas. (Larrosa, J. 2003). En ella no hay sujeto previo, que la anteceda, así como tampoco lo hay en la escritura. Emerge en el recorrido, reconfigura a quien venía siendo, cobra vida en medio de las escenas que relata. Diría Foucault, M. (2002) que escribimos para volvernos otros de los que somos.

Saberes e ignorancias

Si la autoridad de quien enseña, desde esta perspectiva, no es dominación y obediencia, tampoco es saber terminado, clausurante. La disociación entre autoridad y saber se encuentra trabajada en textos como *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*

María Beatriz Greco / Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Dossier

Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

(Rancière, J. 2003). Allí, el maestro encuentra una palabra política y literaria en el terreno de las relaciones pedagógicas, disruptiva y subjetivante, en Jacotot y en sus estudiantes holandeses (véase Greco, M.B. 2015, 2012), una palabra que se enfrenta a todo discurso de autoridad, va y viene en condiciones de igualdad instituyendo sujetos. A tal punto es la palabra la que pone en marcha estos procesos de subjetivación que Jacotot basará toda la Enseñanza Universal en ella, aunque de un modo particular, ajeno a los modos de circulación de la palabra en los medios académicos de la época.

En primer lugar, propiciará la lectura de un libro, del cual partir y alrededor del cual vincular todo lo demás: pensar, hablar, buscar, traducir, improvisar, etc. según el principio del “todo está en todo”. Lectura de un texto y escritura, con las propias palabras, sobre los más diversos temas. Apropiación de una palabra inadmisibles para la lógica del progreso y de la instrucción de los ignorantes para que haya progreso. Y luego, improvisación, ese ejercicio esencial de la “enseñanza universal” que consistía en hablar sobre cualquier tema, ordenando un desarrollo que sólo uno/a mismo decide, venciendo el temor al juicio ajeno, inventando la propia aventura intelectual.

Dice Jacotot, J.:

Tan sólo se trata de aprender un lenguaje que se habla con las tijeras, una aguja y el hilo. Sólo es cuestión (en las sociedades humanas) de comprender y hablar un lenguaje. (...) Saber una lengua es saber todo lo que sabe un pueblo. (1830, 349)

Los conocimientos se hablan, en el método jacotista como lenguas, se aprenden como lenguas maternas o extranjeras, rodeando los objetos con palabras, diciendo de mil maneras diferentes, traduciendo, contra traduciendo, adivinando y siendo adivinado por los otros.

En este sentido, el acto de la palabra es acto de inteligencia y es lo que funda al sujeto. Para Rancière, no hay un sujeto anterior a la palabra sino que existe por ella. Es así como se despliega para Jacotot y Rancière la toma de conciencia por parte de cada uno/a de su naturaleza de sujeto intelectual, de su institución como sujeto, de su emancipación. Inversión de la fórmula cartesiana, es la existencia la que produce el pensamiento y la escritura, la que sólo puede manifestarse en obras que se construyen con palabras, siempre multiplicadoras de sentido. He aquí el sujeto que Jacotot y Rancière nos proponen pensar. Un sujeto que se define constituido de palabras, en las relaciones con otros, con los objetos, con “mundos” diferentes que lo hacen partícipe de la experiencia, inserto mediante palabras en contextos parlantes que no sólo enmarcan sus actividades y sus modos de ser sino que lo constituyen, lo subjetivizan, lo hacen igual a cualquier otro hombre.

Esta idea de sujeto que permite, a su vez, concebir la igualdad con otros/as en la palabra, es la que Rancière recupera para desarticular la lógica de la desigualdad. Esta es pensada a partir de un sujeto que no se constituye en situaciones de palabras y en relaciones con otros, sino que “es”

sustancialmente, definitivamente, de tal o cual manera, superior o inferior a otros, más o menos inteligente como rasgo individual y cristalizado, generalmente categorizado y etiquetado, desde un exterior a sí mismo.

Ante una partición de lo sensible dada todos somos espectadores y partícipes a la vez, de un modo u otro, lo que implica que esa partición puede transformarse. Cabe señalar que, paradójicamente, la condición de espectador no implica pasividad, ignorancia o inmovilidad. Poner en cuestión estas equivalencias forma parte de un movimiento emancipatorio que hace trastabillar el trazado de una estructura de dominación y sujeción.

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. Rancière (Rancière, J. 2010, 19)

Allí reside la emancipación, en un modo de ver, de actuar, de hablar que delinea la propia capacidad de percibir las líneas divisorias de un mundo partido/compartido y de retrazarlas o de interrogar el trazado habitual. En ese retrazado, reconfiguración, mapa de nuevas relaciones, narración en soledad y compartida de una igualdad intempestiva, tal vez desestimada, se juega el trabajo político de educar. Ni saber acabado, ni ignorancia absoluta. El tiempo de la emancipación es aquel que compone otro tiempo, apertura identitaria de quien se pregunta y se arriesga.

Entonces, si la autoridad está hecha de saberes e ignorancia, cabe preguntarse ¿qué sabemos cuando enseñamos?, ¿qué sabemos cuando escribimos? La respuesta no es lineal, porque no se trata de saber o ignorar tal o cual conocimiento, sino de los modos de vincularse con lo que vamos conociendo, con lo que buscamos, con lo que aún no encontramos pero a lo que accedemos por aproximaciones, tanteos, fragmentos; con lo que vamos siendo en la búsqueda, explorando en nosotros/as mismos/as, recorriendo sin certezas acabadas.

Dicen Britos, M.P. et al.:

(...) la narrativa ya no es la secuencia de vicisitudes que se registraron en el desarrollo de un proyecto; lo que este discurso tematiza es la experiencia de sí y de las perspectivas y posibilidades de juego que cada interpretación manifiesta. En este sentido narrar es narrarse. El sujeto no puede ausentarse de este movimiento. Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de uno mismo. (...) La narrativa no habla de las líneas que pueden coincidir con la ruta pre- vista sino de lo que ha acontecido a lo largo de la marcha y merece ser contado. Y este discurso tiene la inestabilidad de la memoria, conserva algunos rasgos y olvida otros que, quizás, en otra narración pueden ser nombrados. (2002, 7)

Cuando enseñamos sabemos e ignoramos, a la vez, recordamos y olvidamos, nos hacemos

cargo de nuestras propias opacidades, al igual que en la escritura. Tomamos la palabra y la asumimos como propia, dando cuenta de una mirada singular. Enseñanza y escritura, ambas, pueden ser formas de alterar la visión del mundo, de crear un mundo dentro de otro, no sin incomodidades, desacuerdos, una separación de sí o la apropiación de esa mirada extranjera de la que habla el filósofo. (Rancière, J. 1991)

Dice Murillo Arango, G.:

A la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro de experiencia. Un transmitir adherido a una voz, vox –entendida en su sentido más amplio-(...) no se pretende refrendar un discurso de dirección única que resguarda la palabra omnisciente del maestro, sino má bien afirmar la narrativa de experiencias como fundamento epistemológico de la acción pedagógica. Una acción que no se reduce a la mera transmisión de información en el marco de un sistema de comunicación (...) se trata de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y de la consiguiente reflexividad sobre sí mismo (...) (2015, 12, 13).

La escritura puede constituirse, en ese sentido, como una de las formas de “trabajar” esa búsqueda, una transmisión inacabada, un disenso con el mundo de “lo dado”, trastocamiento, alteración, pensamiento que se amplía o se desplaza des-identificando, re-armando, haciendo lugar a lo que no tiene (aún) parte.

¿Por qué narrar?

Hacerse adulto es quizá no preguntarse más de dónde se viene, adónde se va, quién ser. ¿Alejar el pasado, apartar el futuro? ¿Poner la Historia en lugar tuyo? (Cixous, H. 2006, 29)

¿De qué modos, por qué vías, estrategias e interrupciones, desplegamos un pensamiento que altere certidumbres en nuestras prácticas, en nuestras aulas, escuelas o espacios formativos diversos?, ¿y cómo alterar sin perder el sentido del trabajo de educar? ¿cuáles (des) articulaciones disciplinares generan las condiciones de un pensamiento de la emancipación, hoy, en nuestro tiempo y lugar, en nuestras prácticas docentes?

En tanto las prácticas se despliegan, crean formas posibles de ser ensayadas una y otra vez, habilitando un saber-hacer pedagógico que potencia lo que hacemos porque nos apropiamos de él; entonces, la pregunta por aquello que impide su ritualización se formula con fuerza.

¿De qué modos evitar que dejemos de ver con quienes trabajamos y a nosotros/as mismos/as en ese movimiento?

El trabajo con uno/a mismo/a trata de un desplazamiento, el de la creación de una incomodidad, de un desacuerdo consigo mismo, una separación de sí que es la apropiación de esa mirada extranjera y extrañada sobre el mundo, allí donde todo parece conducir a un sentido único del régimen de presentación de las cosas y su interpretación. La conceptualización de este disenso no constituye una teoría y su método sino que se reconoce en efectos visibles e imaginables, en paisajes y trayectos nuevos donde un proceso subjetivo tiene lugar, en mundos puestos en relación de maneras inesperadas, un mundo dentro de otro. Es ésta una práctica estética de la igualdad, una práctica de la extrañeza igualitaria que pone en riesgo el orden de lo social o representativo de la sociedad con el sello de la desigualdad. Es lo que constituye el sentido del relato, la narrativa de una práctica que se reescribe a sí misma.

El relato, al desplazarnos y al hacernos vivir “dentro” de una historia, autoriza y funda. Por él, decimos y él nos hace decir lo que podemos o deseamos recrear en medio de un conjunto de condiciones actuales. Al decirlo se genera un territorio que antes no estaba. Abre un campo porque recoge lo que viene siendo pero lo trastoca, se anticipa a lo que puede ocurrir y lo hace, efectivamente, ocurrir. (Greco, M.B. 2012 122).

El territorio de lo educativo y las producciones académicas que intentan explicar sus sentidos contemporáneos, las identidades subjetivas que lo habitan en la actualidad y las fuertes transformaciones que viven sus instituciones, tienden a menudo a crear categorías o tipificaciones que pretenden ordenar lo que puede aparecer como caótico y desestabilizador. Con frecuencia, estos ordenamientos tranquilizadores encorsetan la mirada, sustituyen subjetividades y relaciones en constitución por nomenclaturas diagnósticas y etiquetamientos varios. Se reemplaza la experiencia educativa que desborda lo conocido por categorizaciones de los sujetos, sean estos docentes o estudiantes. Entonces, los relatos educativos tienden a las divisiones que esencializan: “ellos” y “nosotros”, “la escuela de antes” y “la de ahora”, “recuperar autoridad” o “innovar”, sin más.

En lugar de relatos se escriben informes sobre el déficit que dan a ver una forma explicadora donde se pierden los sujetos, sus devenires incalculables y las experiencias en juego. Dice Arfuch, L.:

Leer en la simultaneidad de esas formas, en su heterodoxia, en la avasalladora búsqueda de la presencia –el yo, el cuerpo, la voz, la persona, la vivencia-, en la recurrencia de temas y motivos en los más diversos registros del discurso social, un rasgo sintomático de la subjetividad de nuestro tiempo. (2015, 299)

Esta subjetividad requiere inscribirse en un tiempo histórico que se halla en tránsito, por su actualidad y provisoriedad. El sentido de educar demanda entonces ser revisado, reconfigurado, no abandonado a su suerte. El ejercicio de autoridad que lo sostiene reclama nuevos

reconocimientos (Kojève, A. 2006), se multiplica, se vuelve heterogéneo, singular y colectivo a la vez. De allí el requerimiento de escrituras que habiliten esas autoridades y las hagan transmisibles, identidades narrativas que no pierden de vista “por y para quién se escribe” (Arfuch, L. 2015, 302)

Para finalizar: ¿es la escritura un espacio de emancipación y de construcción de otra forma de ejercicio de la autoridad?

Como dijimos, una autoridad emancipatoria demanda una condición fundante: el despliegue de un modo de mirar, pensar y hacer como alteración de lo dado, a partir de la igualdad como principio. Una transformación de la sensibilidad y la producción de efectos en la medida en que redefinimos el trabajo de (des)armar miradas y relacionarlas con las prácticas y experiencias educativas.

Esta reformulación propone la escritura como recreación de una identidad, no como abstracción –alejándose de la vida “común” y cotidiana- sino como alteración –mezclándose con ella-. Una escritura que haga leer, más que lo ya trazado en evidencias de hechos, divisiones habituales, categorías cerradas, por el contrario, una desarticulación del orden de partición dado donde se haga lugar a aquello que antes no lo tenía.

Una autoridad emancipatoria e igualitaria recibe a otros que llegan, les da la bienvenida y los aloja sin la certeza de un único lugar habitable. Se hace cargo de una infancia del pensamiento, allí donde no se trata de compensar una supuesta debilidad o carencia infantil –una ausencia de palabra- ni de normativizar un desarrollo subjetivo que corre el riesgo de desorganizarse o desviarse, sino de garantizar el “aumento” de lo que aún no es, como lo señala Arendt cuando nos recuerda que autoridad es “auctor, augere”, ser autor de un proceso y aumentarlo, hacerlo crecer. Así, la infancia se presenta como tiempo que no pasa, que continúa habitando en los procesos subjetivos de todos/as –niños, jóvenes y adultos- generando la palabra, el acto artístico, el gesto creador, la apertura del que aprende hacia lo que aún no forma parte de sí. Y también del que enseña. Esta infancia, va de la mano de una autoridad pensada como igualitaria, habilitadora, “aumentadora”.

Una infancia que es lugar de comienzo, capacidad de inventar, de dar nacimiento a lo que viene con las nuevas generaciones, no por ellas sino con ellas, bajo el signo de la igualdad. Es así que alojar la infancia en uno/a, adulto/a, maestro/a, profesor/a, es permitirse el despliegue de una potencia de la palabra que no proviene sólo del lado del niño/a, adolescente, estudiante. Es la palabra que nace constantemente y que interrumpe la desigualdad. Otorga sentido político al trabajo de educar.

Dice Kohan, W.:

La infancia esa una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo. Muchos escritores son testimonio de esa infancia. (...) Hay infantes en cada árbol, en cada animal, en cada vestigio, en cada recuerdo. Se trataría sólo de inventarlos, esto es, de encontrarlos, localizarlos, abrirles las condiciones para que aparezcan, se muestren, se dejen ver. Hay infantes e infancias escondidas en todo lugar y sobretodo, en nuestra memoria inventiva. (2007, 102, 108)

La infancia –entonces- se vincula a la escritura, nos habita, constituye nuestra posibilidad de discurso –y de enseñanza- nos coloca en posición de igualdad con nuestros/as estudiantes, tengan ellos/as la edad cronológica que tengan.

Ahora bien, esta posibilidad de una autoridad igualitaria en el terreno educativo no se genera automáticamente ni emerge por fuera o más allá de determinadas condiciones políticas, institucionales, subjetivas y relacionales en los espacios donde se intenta que aparezca. Demanda un trabajo de configuración singular y colectivo, político y filosófico, a desplegarse en procesos de subjetivación no lineales y sólo en parte visibles.

Dice Kojève, A. (2006) que la autoridad está hecha de reconocimiento, ni coerción, ni dominio, ni fuerza o sumisión: es posible obligar a otro desde un ejercicio de poder pero eso no constituye autoridad. En tanto la autoridad está hecha de reconocimiento, sólo puede ser otorgada por quien la recibe; es el/la estudiante el que otorga autoridad a quien enseña y en el diálogo asimétrico que establece, la reconoce y la instituye.

En ese sentido, la escritura habilita un reconocimiento de sí y de otros/as, de una praxis educativa particular, de las acciones, gestos, palabras, miradas, formas de enseñar y de dar a leer a otros/as que conforman esas configuraciones de autoridad a las que nos referimos en este escrito.

Si la autoridad se constituye en medio de las prácticas educativas, a modo de configuraciones, escenas, acontecimientos, es que demanda relatos, aquellos en los que se tejen sentidos: sujetos que enseñan y aprenden, tiempos de lecturas, libros, pantallas, palabras, escrituras diversas, relaciones pedagógicas que despiertan sensibilidades, desencuentros, sorpresas, aperturas, enigmas.

Una autoridad del relato que no se da de una vez para siempre. Que afortunadamente recomienza, cada vez, en el sentido arendtiano, ya que en virtud de su acción narrada, el ser humano se hace sujeto político.

Bibliografía

- Arendt, Hanna. 2005. La condición humana. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, Leonor. 2015. "Espacio biográfico, memoria y narración". En Murillo Arango, G. Narrativas de experiencia en educación y pedagogías de la memoria. CABA: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (297-309)
- Baquero, Ricardo. 2002. "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Britos, María del Pilar, Silvina Baudino y Mónica Ugalde. 2002. Método y juego. Experiencias de trabajo intelectual. Paraná, Cuadernos CEPCE-FCE-UNER.
- Cixous, Hélène. 2006. La llegada a la escritura. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, Michel. 2002. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Greco, María Beatriz. 2015. La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco, María Beatriz. 2012. Emancipación, educación y autoridad. Buenos Aires: Noveduc.
- Jacotot, Joseph. 1830. Enseignement Universel. Musique. 3e ed. Paris.
- Kohan, Walter. 2007. Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Buenos Aires: del estante.
- Kojève, Alexandre. 2006. La noción de autoridad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Larrosa, Jorge. 2003. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel, Barcelona, Ed. Laertes.
- Lispector, Clarice. 2011. La hora de la estrella, Buenos Aires: Corregidor.
- Murillo Arango, Gabriel. 2015. Narrativas de experiencia en educación y pedagogías de la memoria. CABA: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pineau, Pablo. 1996. "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en Cucuzza, H. (comp.), Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rancière, Jacques. 2014. El reparto de lo sensible. Estética y política, Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, Jacques. 2010. El espectador emancipado, Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, Jacques. 1996. El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, Jacques. 1991. Breves viajes al país del pueblo. Buenos Aires: Nueva Visión.