

Autoridad y responsabilidad Frente al otro. Reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación

Revista Deceducando REVISTA EDUCATIVA DIGITAL (R.E.D) – #2 /
07.12.2015

María Paula Pierella (1)

En la actualidad, el tema de la autoridad constituye una zona problemática, cuya indagación permite rastrear y pensar tensiones inherentes a la transmisión del conocimiento y a la responsabilidad adulta frente a las nuevas generaciones.

En este artículo realizaremos un breve desarrollo teórico de dicho concepto, enfatizando su cercanía con la noción de reconocimiento, para luego detenernos en algunas escenas educativas que dan cuenta de ciertas transformaciones a la hora de pensar relaciones pedagógicas basadas en la asimetría. Nos interesa aquí rescatar la dimensión habilitadora inherente a la noción de autoridad, sin por ello desconocer las paradojas que la atraviesan.

Acerca de la autoridad

No es tarea sencilla abordar la noción de autoridad. Estamos ante uno de esos conceptos clásicos de la filosofía política, la sociología, el psicoanálisis, que dieron lugar históricamente a reflexiones diversas y debates intensos sobre los fundamentos de las relaciones sociales asentadas en la asimetría y que requiere ser cuestionado en tiempos de evidentes transformaciones.

Podemos comenzar afirmando, sin pretensiones de exhaustividad, que referirnos a la autoridad implica, inevitablemente, hablar de dependencias originarias e intervenciones necesarias. La indefensión primaria y la incapacidad de obtener por sí mismos seguridad, protección, cuidados, coloca en primer plano una necesidad vital respecto de otros. Necesidad que, en el mejor de los casos, da origen a un vínculo que, paradójicamente, al mismo tiempo que habilita la propia vida, puede limitarla.

Si pensamos esta cuestión en términos pedagógicos, encontramos también como punto de partida una paradoja. Pensar críticamente implica dejar de creer ciegamente en lo que dicen las autoridades. Pero, al mismo tiempo, creer en ciertas figuras y autorizar su palabra, es aquello que posibilita la transmisión del conocimiento, la condición a partir de la cual puede tener lugar algo nuevo.

De lo anterior se desprende que la autoridad es, ante todo, un vínculo, una relación en la que es preciso que existan por lo menos dos personas. En tanto relación, la autoridad no puede ubicarse en un sujeto en particular ni es algo que puede definirse en términos de “tener o no tener”. En otras palabras, no existe de hecho, sólo existe si es recibida (De Certeau, 2006). Y esta sólo puede ser recibida si es delegada por otros. El reconocimiento, la confianza, la creencia, la delegación actúan como condición de existencia de la autoridad. Y en este sentido, las interpretaciones de quienes autorizan ocupan un lugar central. Dice Sennett:

Cabe decir de la autoridad del modo más general que se trata de una tentativa de interpretar las condiciones del poder, de dar un significado a las condiciones de control y de influencia mediante la definición de una imagen de fuerza. Lo que se busca es una fuerza que sea sólida, garantizada, estable (1982: 87).

Interpretación de las condiciones del poder, sí, pero un poder un tanto extraño, ya que descansa en un derecho, el derecho a ser reconocido (Ricoeur, 2008). En la medida en que la utilización de la fuerza para influir sobre otros implica la ausencia de autoridad, el reconocimiento -basado en la creencia en que otro es superior en algún aspecto, o en que algunas normas, leyes, principios merecen ser respetadas- atemperaría el carácter autoritario que puede desprenderse de toda relación jerárquica o

de toda imposición. En relación con lo anterior, la autoridad sólo puede existir -siguiendo a Hannah Arendt (1996)- cuando no se ejerce coerción sobre ese otro que obedece, acepta ser guiado u orientado.

Como lugar de reconocimiento, entonces, la autoridad es al mismo tiempo “fuerte” y “frágil”. Una figura puede ser erigida por alguien como autoridad, al mismo tiempo que generar rechazo o indiferencia para otros. Esos maestros o profesores que “nos marcaron” representan experiencias intransferibles, únicas. Cuando pensamos en ellos podemos hablar de sus vínculos con el saber, de la forma en que lo transmitieron, de su personalidad, etc. Ahora bien, en la medida en que las relaciones pedagógicas están atravesadas por aspectos transferenciales, siempre hay algo irreductible a la explicación racional (Antelo, 2008). Siempre existe ese “no sé qué” al referir a las marcas de un encuentro que significó un antes y un después en la vida de alguien: “La señora Henzi -dice Philip Jackson (2007)- fue sin duda una de esas docentes memorables de las cuales la mayoría de nosotros tuvo unas pocas si fue afortunado. Sin embargo, cuando hoy trato de encontrar indicios de su influencia, no puedo decir con certeza qué le debo, si es que le debo algo” (p. 29). Más de un siglo antes, Freud, en *Psicología del colegio*, como prolegómeno a sus desarrollos sobre la ambivalencia afectiva, rememoraba la emoción que experimentó al encontrarse con un antiguo profesor del colegio, y confesaba:

No sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una *corriente subterránea jamás interrumpida*, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos -¿por qué no confesarlo?- se les cerró así para siempre (Freud, [1892] 1996: 1893).

Estas palabras, entre tantas otras cuestiones, nos permiten pensar que contenido y forma, transmisión de la ciencia y personalidad de quienes la transmiten, se encuentran entrelazados de modo tal que es difícil o imposible pensarlos por separado. Pero la cita de Freud nos interesa en esta oportunidad porque creemos que pone de manifiesto el funcionamiento de un principio genealógico potente, actuando en esa tensión tan propia de los vínculos atravesados por la autoridad: la tensión entre habilitación e inhibición. Esa *corriente subterránea jamás interrumpida* que para algunos implica un camino y para otros un cierre.

A pesar de que todo lazo social es un ideal que siempre comporta el fracaso (Cárdenas, 2009), en educación la discontinuidad entre generaciones durante mucho tiempo quedó mitigada por el funcionamiento (ilusorio) de un lazo que ligaría a sujetos nacidos en distintas épocas (Carli, 2001). Ilusión de continuidad que guarda relación con una idea de asimetría (temporaria) entre las posiciones: así como el niño devendría en un ser maduro y autónomo luego de un proceso de dependencia y orientación respecto del adulto, el alumno recibiría porciones del saber por parte de los profesores, para poder liberarse, luego de una etapa de formación, de su condición de estudiante y abrirse un camino o, en su defecto, quedar detenidos en él.

Sin embargo, las coordenadas anteriores -que magistralmente graficara Freud con su expresión *corriente subterránea jamás interrumpida*- muestran claros signos de transformación. En estas últimas décadas, el fenómeno de la “reflexividad universalizada” -como rasgo característico de una experiencia humana cada vez más vinculada al ejercicio de libertad de elección, que al mismo tiempo genera nuevas formas de dependencia (Zizek, 2007)- pone en tensión la idea misma de transmisión cultural tal como aquí la entendemos, asentada en un vínculo entre individuos diversos y entre generaciones sucesivas; en un traspaso de conocimientos, herencias, legados que habilita su transformación por parte de aquellos que lo reciben. Un mundo en el que habitarían sujetos que se hacen a sí mismos, que se educan “sacando a la luz” aquello que “ya traen”, pone en cuestión entonces tanto la idea de transmisión como operación iniciada por otros, como la importancia de estos otros en tanto autorizados para transmitir. Uno de los correlatos de este fenómeno es una suerte de *orfandad generacional* que dejaría al sujeto desprovisto de ideales en relación con los cuales identificarse, “pelearse” o distinguirse (Uboldi, 2015). Decía Lacan en la década de 1960: “Está claro que la promoción del yo en nuestra existencia conduce, conforme a la concepción utilitarista del hombre que la secunda, a realizar cada vez más al hombre como individuo, es decir, en un aislamiento del alma cada vez más emparentado con su abandono original” (Lacan, 2012 en Uboldi, 2015: 246).

El riesgo al que puede llevarnos ese estado de abandono original en el que el “niño generalizado” es soberano, es la disolución de los lugares de responsabilidad adulta frente a los niños y adolescentes. Si en todo caso consideramos que hay una asimetría necesaria esta no remite “a una prerrogativa infundada o a la imposición arbitraria por parte del adulto, sino a su responsabilidad ineludible” (Kantor, 2008: 70).

De “impostores” y “ganadores”

Si es siempre otro el que otorga autoridad -en la medida en que esta no existe si no es delegada-, cuando se retira el reconocimiento, cuando el derecho a ser reconocidos es puesto en cuestión, todas las ficciones que sostenían la relación asimétrica pierden sentido. Las expresiones *¿quién se cree que es para gritarle a mi hijo?* o *¿quién se cree que es para decirme lo que tengo que hacer?* son interrogantes que ponen al desnudo la fragilidad de la autoridad. Sin el soporte de la creencia en ella, sin un reconocimiento efectivo, muchas de las prácticas que bajo el imperio del reconocimiento podrían ser consideradas autorizadas son interpretadas como símbolo de arrogancia, maltrato, falta de respeto, abuso de poder. Les falta aquello que las hacía creíbles, carecen de esa fuerza sólida, garantizada, estable. Cuando esto ocurre, suele suceder que quien persista en ocupar un lugar de autoridad sea calificado como un impostor merecedor de hostilidad o no merecedor de respeto.

La vida cotidiana de las instituciones educativas aporta ejemplos a diario. Por un lado, los reclamos por maltrato son moneda corriente en todos los niveles del sistema. En muchos casos se relatan episodios en los que la mencionada “falta de respeto” es evidente. En otros puede observarse que el uso de la palabra maltrato extendió su alcance hacia lugares inesperados. Así lo expresaba una docente de la Universidad Nacional de Rosario:

La palabra maltrato me ha perseguido desde que doy clases (...) Una vez, constatando que nadie leía planteé que un estudiante de Letras al que no le gusta leer es como un estudiante de Medicina al que le da asco la sangre. Después de eso, un grupo que se sintió afectado elevó una nota acusándome de haberlos maltratado. En otra oportunidad, en un examen planteé con todo cuidado: estudiaste pero no comprendiste bien el tema, y esta alumna elevó una nota a Jurídica aduciendo maltrato.

En un contexto antijerárquico y en el que, afortunadamente, podemos cuestionar a las autoridades, suele ocurrir que quienes ocupan lugares asimétricos tengan que dar pruebas de merecer su posición. En este sentido, para poner un ejemplo, las discusiones acerca de hacer o no hacer regalo a algunos docentes por el día del maestro son cada vez más recurrentes entre madres y padres. Tradicionalmente, ese presente se encontraba inserto en la trama de los innumerables rituales de la vida escolar. Práctica que se ponía en marcha independientemente de los “méritos” de quienes recibían la ofrenda. En la actualidad, cuando la autoridad no está garantizada por instancias externas indiscutibles (instituciones, normativas, posiciones, etc.), sino que debe construirse a diario, el hecho de “tener” que regalar algo a quienes se considera no merecedores de ese reconocimiento, suele generar actitudes de rechazo, o al menos de escepticismo.

La autoridad entonces parece provenir más del maestro/a o profesor/a en su carácter de ejecutor de una performance determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella. Así, lo que queda de manifiesto es que la autoridad tiene que salir a ganarse, conquistando a las audiencias que tienen en sus manos la posibilidad de autorizar, reconocer, premiar o, de modo contrario, desconocer, sancionar o “aleccionar”.

Autoridad y reconocimiento recíproco

El desarrollo anterior nos permite arriesgar que, lejos de lo que suelen temer los nostálgicos de los tiempos jerárquicos, la autoridad no ha desaparecido.

Por un lado, cabe decir que estamos rodeados de Otros que indican lo que hay que hacer para ser más felices, más saludables, mejores profesionales, mejores padres y madres, etc. etc. Discursos que cobran fuerza si están “avalados científicamente”. Dice en este sentido Alemán: hay “libros de cómo ser padre,

cómo ser hijo, cómo ser novio, cómo morir, cómo estar aquí, es decir ya nada se sabe, no hay nada que venga ni de ninguna tradición, ni de ningún legado, ni de ninguna interpretación, ni de ninguna historia, ni nada se ha aprendido en la propia historia personal” (2009: 66). En general esos discursos portan un saber en el que el sujeto y su historia, su experiencia, quedan afuera. Son Otros despojados de las responsabilidades de sus enunciados, universales y ahistóricos. Son parientes, quizás más endulzados pero no por eso menos eficaces, de aquellos que Antelo (2008) llama “mandones de todos los tiempos”, quienes creen que está en sus manos escribir el guión de las vidas de otros.

Afortunadamente, siguiendo al mismo autor, podemos decir que “existen otros ejemplares”. Los que fundan, los que ayudan a aumentar y transformar eso que fundaron, los que tienen confianza en la potencia de lo inédito que traen las nuevas generaciones.

Según Ricoeur (2008), la relación entre maestro y discípulo es el modelo más perfecto de reconocimiento de la superioridad, en la medida en que no implica ni un pacto de servidumbre ni un pacto de dominación, sino una alteridad moral a favor de la cual los contenidos son transmitidos por vía transgeneracional. Esta estructura es transitoria, dinámica y se inscribe en un orden de reconocimiento recíproco. Atribuir autoridad a los profesores es condición para que la transmisión del conocimiento tenga lugar. Al mismo tiempo, la confianza en las posibilidades del estudiante de acceder al saber y de producir pensamiento tiende a apuntalar el principio de reciprocidad en el reconocimiento.

En efecto, la mayoría de los estudiantes que entrevistamos en nuestra investigación sobre la autoridad pedagógica en ámbitos universitarios, interpretan a la autoridad como una relación entre posiciones desiguales, que puede sostenerse como tal en la medida en que esté basada en el reconocimiento recíproco entre las partes. La idea de reciprocidad implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: respeto, atención, reconocimiento, confianza, derechos. Respeto al profesor si éste me respeta, lo reconozco simbólicamente y en consecuencia le otorgo autoridad si el reconocimiento es recíproco, manifiestan de muy diversas maneras los jóvenes que entrevistamos.

De los relatos se desprende que, en términos generales, entre los jóvenes no se trata tanto de impugnar a la autoridad en sí misma o de liberarse de ellas (fenómeno paradigmático de otras generaciones, como las de los años '60 y '70), sino de un reclamo de figuras que estén “a la altura de las circunstancias”. Es decir, que enseñen, que expliquen, que se hagan cargo de tomar decisiones, que se sientan a gusto con lo que hacen.

En relación con lo anterior, cuando se constata que aquellos que encarnan el lugar del supuesto saber no son dignos de detentarlo, suele advenir una especie de desencanto. Aquello que sucumbe en estos casos, en consecuencia, es la necesidad de admiración del otro, como ingrediente fundamental de ese vínculo entre autoridad y reconocimiento.

Decía una estudiante de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR:

Si no te ganan, vos no los reconocés. Es difícil si no le das autoridad a alguien, sos un poco escéptica...He escuchado decir barbaridades que socavan su autoridad...Yo tendría que poder ponerla por encima de mí y no puedo. No puedo creer que diga lo que diga con esa formación.

Así, es el alumno o estudiante el que construye al profesor. El discípulo es el que inventa al maestro (Debray, 1997), cuando supone que este posee algo que a él mismo le falta. El reconocimiento de un supuesto saber en el otro y la constatación de una carencia o “presunción de ignorancia” (Jackson, 2002) es una condición primordial de toda relación pedagógica.

Los relatos rondan esa especie de nudo de la relación pedagógica: el vínculo entre objetos y sujetos de conocimiento. Hablan de las movilizaciones que se producen cuando hay pasiones en juego, deseos de transmitir y confianza en que esos destinatarios tienen derecho a recibir el saber acumulado.

Creo, para terminar, que uno de los desafíos que se nos presentan como educadores en relación con esto que todavía acordamos en llamar “autoridad” es intentar despejar, en los diferentes espacios institucionales que ocupamos, las particularidades que asume su crítica, los vacíos que deja su ausencia y el tipo de presencia que se reclama. Quizás en la reflexión crítica que podamos producir a partir de dichas cuestiones puedan ensayarse formas de intervención frente al otro que refuercen el vínculo con el saber y el derecho de todos a ser reconocidos como sujetos capaces de aportar algo a la construcción ininterrumpida de lo nuevo.

En este artículo se recuperan, en parte, algunos resultados de la tesis doctoral de la autora, titulada "Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario", dirigida por la Dra. Sandra Carli. (Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Una versión revisada del trabajo fue publicada recientemente. Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós. Dicha tesis fue financiada por becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) durante el período 2007-2012 y se realizó en el marco de proyectos colectivos de investigación sobre la experiencia estudiantil en el tiempo pasado y en el presente dirigidos por Sandra Carli en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires).

(2) Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora Asistente del CONICET con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2009) Mesa redonda: El lazo y el síntoma. En *Revista Virtualia* Nº 19. Disponible en: <http://www.eol.org.ar/virtualia/>
- Antelo, E. (2008) "Variaciones sobre autoridad y pedagogía". Disponible en: www.estanislaoantelo.com.ar.
- Arendt, H. ([1954]1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- Cárdenas, M.H. (2009). Formas singulares de lazo. *Revista Virtualia* Nº 19, *Revista digital de la Escuela de Orientación Lacaniana* Disponible en: <http://www.eol.org.ar/virtualia/>
- Carli, S. (2001). Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea. En *Ensayos y Experiencias* Año 8 Nº 40. Buenos Aires: Noveduc.
- De Certeau, M. (2006). *La debilidad de creer*. Buenos Aires: Katz.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Freud, S. ([1892, 1996] Sobre la psicología del colegial. *Obras completas* Tomo 2. Traducción de López Ballesteros y De Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2007) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kait, G. (2007). Jóvenes violentos en la época. En *Revista Letra Urbana* Nº 6. Disponible en: <http://www.letraubana.com/articulo/236>
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Legendre, P. (1994). *Lecciones VIII. El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Siglo Veintiuno: México.
- Pascal, B. (1982). *Pensamientos*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Ricoeur, P. (2008). La paradoja de la autoridad. En *Lo justo* 2. Madrid: Trotta.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Alianza: Madrid.
- Uboldi, A. (2015) Manifestaciones contemporáneas de la violencia y ruptura del linaje simbólico. Una lectura desde el psicoanálisis. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Žižek, S. (2007). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.