

# **DEMOCRACIA Y POLÍTICAS EMANCIPATORIAS: LA PREGUNTA FILOSÓFICO-POLÍTICA POR EL LUGAR DE LA AUTORIDAD EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA**

Por **María Beatriz Greco**

## **RESUMEN**

El presente artículo retoma y despliega algunos ejes de la investigación en el marco del Proyecto Ubacyt “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en del proceso formativo”. 2012-2014. El sentido de trabajar a partir de una pregunta filosófico-política en torno al lugar de la autoridad en el ámbito de la formación docente universitaria, se vincula directamente con la reflexión sobre los procesos democráticos y las políticas educativas que se ponen en marcha con el fin de propiciarlos.

En el ámbito de la formación docente en general y en la universitaria en particular, estos procesos resultan particularmente sensibles para la construcción democrática más amplia, dado que los futuros docentes/profesionales realizarán un ejercicio de autoridad directamente vinculado con un modo de relacionarse con el conocimiento y con otros/as en espacios sociales y educativos donde la emancipación adquiere un lugar central.

## **PALABRAS CLAVE**

Formación docente - Autoridad pedagógica - Políticas emancipatorias

# DEMOCRACY AND EMANCIPATORY POLITICS: THE POLITICAL-PHILOSOPHICAL QUESTION ABOUT THE PLACE OF AUTHORITY IN UNIVERSITY TEACHER TRAINING

By **María Beatriz Greco**

## ABSTRACT

This article displays some axes of research in the project Ubacyt "University teacher training as a configuration space of professional identity: the question of authority in the training process" 2012-2014. The sense of working with a political - philosophical question about the authority in university teacher training is directly linked to the debate on democratic processes and educational policies that are put in place in order to promote them .

In teacher training in general and in the university in particular, these processes are especially sensitive to constructing democracy as future teachers / professionals and their exercise of authority is directly linked to a way of relating to knowledge and to the other/s in social and educational spaces where emancipation takes a central place.

## KEY WORDS

Teacher training - Pedagogical authority - Emancipatory politics

# DEMOCRACIA Y POLÍTICAS EMANCIPATORIAS: LA PREGUNTA FILOSÓFICO-POLÍTICA POR EL LUGAR DE LA AUTORIDAD EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Por María Beatriz Greco\*

El presente artículo retoma y despliega algunos ejes de la investigación en el marco del Proyecto Ubacyt “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo”. 2012-2014. Asimismo, desarrolla aspectos claves de investigaciones anteriores centradas en el lugar de la autoridad pedagógica: Ubacyt “Autoridad, subjetivación y ley simbólica en las instituciones educativas de nivel medio” 2008-2010 y “Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa”. 2010-2012.

El sentido de trabajar a partir de una pregunta filosófico-política en torno al lugar de la autoridad en el ámbito de la formación docente universitaria, se vincula directamente con la reflexión sobre los procesos democráticos y el sentido de las políticas educativas que se ponen en marcha con el fin de propiciarlos.

En el ámbito de la formación docente en general y en la universitaria en particular, estos procesos resultan particularmente sensibles a la construcción democrática dado que los futuros/as docentes y profesionales de diversas disciplinas, realizarán a través de su accionar educativo, ellos/as mismos/as, un ejercicio de autoridad directamente vinculado con un modo de relacionarse con el conocimiento y con otros/as en espacios sociales y educativos donde la emancipación adquiere un lugar central.

---

\* Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales – Universidad de Paris VIII y UBA. Profesora e investigadora en la Facultad de Derecho y de Psicología de la UBA. Directora del Ubacyt “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo”. 2012-2014. Autora, entre otras publicaciones, de El espacio político, Ed. Prometeo, 2012; Emancipación, educación y autoridad, Ed. Noveduc, 2012 y La autoridad (pedagógica) en cuestión, Ed. Homo Sapiens, 2007.

**Democracia, igualdad, emancipación y autoridad.**

“No nacemos iguales, nos volvemos iguales como miembros de un grupo basado en nuestra decisión de garantizarnos mutuamente derechos iguales”. ARENDT, H. (1951)

Desde el momento que instauran el principio de igualdad, las democracias se ven inevitablemente confrontadas con el problema de la autoridad en la educación. Un ámbito donde la autoridad necesariamente se instala como lugar indispensable es, sin duda, el educativo, ya que se trata de transmitir allí saberes, conocimientos, contenidos culturales, procedimientos, etc. desde quienes los detentan hacia quienes deben incorporarlos aún. Por ese motivo, la cuestión de la igualdad y por tanto, de la democracia como sistema igualitario, se ven conmovidos, interrogados, requeridos para ser revisados. ¿A través de qué procesos conciliar autoridad e igualdad?, ¿es posible su articulación sin oposición?, ¿qué procesos educativos requiere la construcción democrática?, ¿qué tipo de políticas educativas habilitan la construcción de una autoridad que le haga lugar a la igualdad?, ¿es posible hablar de una autoridad igualitaria o emancipatoria?

Todas las democracias contemporáneas se enfrentan con este desafío de concebir y recrear las políticas y el lugar de la autoridad en ellas, tanto en los diferentes ámbitos donde se trabaja por la instalación de los derechos de los sujetos —relacionados con la educación, la salud, la justicia, el desarrollo social, etc.- como en la concreta cotidianeidad de la enseñanza a las nuevas generaciones. Así, los procesos democráticos no son ajenos ni a las políticas que se formulan e implementan desde el Estado ni a las transformaciones institucionales menos visibles y su trabajo cotidiano donde tiene lugar la formación de los sujetos.

Es así como el problema de la educación y de la formación se ve interrogado desde el momento en que se afirma, siguiendo la proposición de Jacques Rancière (2003), el principio de igualdad de las inteligencias, no de lugares, ni de saberes, ni de posiciones institucionales, sino de una inteligencia que es común a todos. A partir de allí se hace necesario, en el ámbito de la educación y de la formación docente, rechazar la clasificación indefinida de las capacidades y la instalación de desigualdades. La acción formativa es aquella que verifica la igualdad de “cualquiera con cualquiera” (RANCIÈRE, 2003), la que busca las condiciones de una emancipación intelectual y subjetiva. Es que cuando de formar se trata, con especial énfasis en el campo de la formación docente, quien lo hace no ofrece una forma definitiva y acabada.

Deja inconclusa la obra, “trans” forma (MELICH, 2006) mientras ofrece signos, indica caminos, señala que es uno/a mismo/a, desde el propio “trabajo sobre sí” (FERRY, 1990) quien construye esa forma. Desde esta perspectiva, es que se hace decisivo interrogarse por aquellas modalidades de autoridad pedagógica que sostienen una formación que emancipa, que generan efectivamente trans-formación y que no persiguen la “fabricación” (MEIRIEU, 2002) de un sujeto sino la creación de condiciones para que, a través de la relación pedagógica, sea el propio sujeto quien se forme a sí mismo.

Entonces, formar y educar en democracia y para la democracia no puede silenciar las preguntas por la autoridad del que forma y educa, por los modos de enunciación de su palabra y las modalidades de hacerla circular en el espacio que abre la relación pedagógica. Preguntas que no cesan de ligar autoridad, igualdad y emancipación (GRECO, 2012)

¿De qué modos dirigirnos a otros y cómo escucharlos cuando formamos o educamos?, ¿qué formas emancipatorias recrear de modo que no conduzcan a abandonar lugares de autoridad requeridos para la transmisión y la educación?, ¿qué tipo de mediaciones desplegar para no dejar de lado ese empeño político de organizar espacios comunes?, ¿de qué infinitas formas decir democráticamente un sentido que reúna las vidas en sus diferencias y las proteja, las haga humanas? En un movimiento permanente entre orden y desorden, jerarquía y horizontalidad, disimetría y paridad, decisión y sujetamiento, libre aceptación y obediencia, se hace así indispensable reconocer los múltiples hilos que constituyen el lugar de la autoridad en educación y formación y las políticas a desplegar en democracia.

### **Políticas de lo incalculable, políticas de la hospitalidad.**

Pensar una política emancipatoria lleva a considerar las condiciones de una política imposible, no en el sentido de impracticable o carente de toda posibilidad de implementación o de aquella que no puede tener lugar, sino de lo político como una instancia de subjetivación que será siempre inacabada, incalculable, impredecible e imposible de concluir definitivamente. Un modo político de hacer lugar a los sujetos que se haga cargo de no cerrar ese espacio de subjetividad en formación desde una exterioridad “superadora”, de dejarlo como proceso abierto a lo que sólo los sujetos pueden configurar consigo mismos.

¿Qué decir de lo incalculable en nuestro tiempo? En una época que pareciera, por entero, sometida al cálculo del mercado (LEWKOWICZ, 2004) en la que la subjetividad puede convertirse en terreno de mercantilización, de automatización, de medicalización de lo humano, conviene detenerse a precisar qué decimos cuando decimos sujeto y cuando decimos emancipación en la actualidad, en medio de nuestras condiciones de época.

En principio, se presenta una paradoja ya que, por definición, las políticas se sustentan en programaciones, objetivos, estrategias y acciones, presupuestos económicos, evaluación de resultados, etc. en tanto la emancipación –tal como será planteada en este trabajo- implica salirse de los lugares asignados, implica una cierta invención de uno/a mismo/a, una “osadía de pensar por sí” en palabras kantianas, obra de la “desidentificación” que abre identidades, como lo desarrollaremos más adelante.

Dice Jacques Derrida (2003), en diálogo con Elizabeth Roudinesco que lo no calculable, lo que sale de la lógica del cálculo es el acontecimiento, lo que excede a la máquina como dispositivo de cálculo y repetición. Y el acontecimiento “(..) -que por esencia debería permanecer imprevisible y por tanto no programable- sería lo que excede a la máquina. (...)

Hay que acechar en todas partes los efectos del cálculo económico, aunque más no fuera por saber bien dónde estamos afectados por el otro, es decir, por lo imprevisible, por el acontecimiento, que,

en cambio es incalculable. Ningún cerebro, ningún análisis neurológico supuestamente exhaustivo puede entregar el encuentro del otro. (...) esa venida imprevisible e incalculable del otro, también eso es el saber, y la responsabilidad científica” (DERRIDA, 2002: 59-60)

El acontecimiento por excelencia es la hospitalidad (DERRIDA, 2002), cuando lo que caracteriza nuestro tiempo, en cambio, es el miedo a recibir, a abrir puertas, pasajes, ciudades, casas, a hacer el gesto hospitalario que se transforma en ley no escrita, no proclamada, sólo actuada. De allí que la educación en nuestro tiempo se ponga en entredicho, porque su institución no es otra que la institución de los sujetos que llegan, la recepción de los sujetos y su inscripción en un mundo que los precede, su alojamiento en él para recrearlo. Si la responsabilidad que conlleva la educación se considera exclusivamente desde una perspectiva utilitarista o mercantilista, esto es: producir sujetos capacitados para tiempos de mercado, para el consumo y la perpetuación de ese orden, educar pierde su carácter político.

Dice Laurence Cornu “Es así que decimos, con una sola palabra, leyes de hospitalidad que son inmemoriales: comprendemos que faltarles sería faltar a algo que viene de lejos, de mucho más lejos que nosotros y que sin embargo, pasa por nosotros, sólo puede continuarse a través de nosotros, de mano en mano y de palabra en palabra y eso, nos requiere.

Una sobriedad de palabras que acompañan la discreción de un gesto: ello sería suficiente. Sin embargo, el sentido de la hospitalidad está en peligro de indiferencia, de erosión. Si cada acto lo salva y lo reinventa, a esos actos el pensamiento puede, debe, también, prestarle su competencia. Le hace falta buscar –porque nos hace falta poder decir- de dónde sostenemos que la hospitalidad nos hace ley, no escrita, no proclamada, y como solamente actuada. (...)

¿De qué “leyes” hablamos? No se trata, o no solamente, del derecho positivo, el que si bien puede protegerla, permanece en segundo lugar. ¿Se trata de la moral? Pero la hospitalidad no reduce sus mil formas a un único imperativo, subjetivo y abstracto, ni puede incluso deducirse de allí. Se sostiene, sin embargo, en derechos y deberes, ya que la sabemos legítima, del derecho de circular sobre la tierra redonda<sup>1</sup>, y la sentimos imperativa, del rostro del otro”. (CORNU, 2011: 141, 142)

La pregunta que nos mueve, entonces, será ¿cómo hacerse cargo políticamente, responsablemente, organizativamente, de un sujeto y de unas políticas incalculables y hospitalarias?, ¿de un sujeto y unas políticas que abran la puerta de la “experiencia” emancipadora en el sentido en que experiencia se opone a “experimento” (BAQUERO, 2002)? En tanto el experimento es aquello que se controla, se anticipa en su totalidad y donde los sujetos tienen ya su lugar asignado, la experiencia se habilita y dispone sin imponerse, se le “hace lugar” desde la singularidad de cada sujeto, en torno a lo común que los reúne (GRECO, 2012).

### **Una emancipación que se genera como proceso: el lugar de autoridad que autoriza.**

<sup>1</sup> Véase KANT, E. *Vers la paix perpétuelle*, Garnier Flammarion, 1991. Traducción de Jean-François Poirier y Françoise Proust. Introduction de Françoise Proust. Ver sobre el cosmopolitismo, *Citoyen du monde, enjeux*,

El texto de Kant (1784) que Foucault (1996) retoma para postular la idea de la modernidad como actitud, habla de la emancipación como “salida”, esa “salida de la minoridad” que ubica a la humanidad en una relación de quiebre con respecto a toda autoridad externa a la humanidad misma. No obedecerse más que a sí mismo, será la consigna del sujeto moderno. Mirarse, pensarse, inventarse y nombrarse a sí mismo, a partir de una disposición fundamental: “ten el coraje, la audacia de saber” (KANT, 1784)

Foucault sitúa la crisis de la autoridad tradicional y la existencia de un movimiento hacia la autonomía del sujeto refiriéndose a la “actitud de la modernidad”, la que surge de su análisis del texto de Kant “¿Qué es la Ilustración?” (1784) aparecido en un periódico de la época, en el que éste responde a esa misma pregunta, haciéndose cargo en su escritura de la actitud moderna paradigmática: preguntarse por la actualidad, por el hoy como diferencia en la historia, por el “campo actual de las experiencias posibles” (FOUCAULT, 1996).

Para Foucault, Kant es el primer filósofo que hace una reflexión crítica sobre la actualidad de su época, es decir, liga la significación de su obra con relación al conocimiento, una reflexión sobre la historia y un análisis particular del momento en que escribe y a causa del cual escribe. Es un texto y un pensamiento bisagra en la historia, afirma Foucault, porque permite comprender la actitud de la modernidad y entonces, comprender que ésta no es una época ubicable en el almanaque, cronológica, sino que se caracteriza por entrañar en sí misma una nueva relación del sujeto consigo mismo, inédita. De esa actitud de pregunta sobre la actualidad se hace cargo Kant al responder la pregunta “¿Qué es la Ilustración?”, ante la cual contesta: es una “salida de la minoridad”, lo que necesariamente implica un cuestionamiento de la autoridad, una problematización de la relación con el presente, del modo de ser histórico y la constitución de sí mismo como sujeto autónomo.

Para Foucault, Kant define la Ilustración de una manera casi enteramente negativa, como una “salida”. Afirma que, en otros textos sobre historia, Kant llega a hacer preguntas por el origen o a definir la finalidad interior de un proceso histórico pero que en el texto sobre la Ilustración, la pregunta concierne a la pura actualidad. No busca comprender el presente a partir de una totalidad o de una finalidad completa en el futuro. Busca una diferencia, la diferencia que introduce el hoy en relación al ayer, la experiencia actual en sus límites y posibilidades. Lo que a Foucault le interesa es cómo Kant propone la pregunta filosófica del presente y responde una pregunta que lanza este periódico en diciembre de 1784<sup>2</sup> donde indica enseguida que esta “salida” que caracteriza la Ilustración es un proceso que nos saca del estado de “minoridad”, de “un cierto estado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de algún otro para conducirnos por los dominios donde conviene hacer uso de la razón” (FOUCAULT, 1996: 87) Da tres ejemplos: estamos en estado de minoridad cuando un libro se ubica en el lugar de

*responsabilités, concepts.* Bajo la dirección de Hubert Vincent, L'Harmattan, 2004, y nuestra contribución en esa compilación: Laurence Cornu, “Espace du monde, lieux de citoyenneté, liens d'hospitalité”, pp. 284-300.

<sup>2</sup> dice Foucault que hoy, cuando un periódico lanza una pregunta a los lectores es para pedirles un modo de ver los problemas ante los que ya tiene una opinión lanzada, sin arriesgarse a aprender demasiado, sin apertura. En cambio, en el siglo XVIII preguntaban al público justamente aquello para lo que no tenían respuesta, lo cual lo hacía más divertido (1996)

nuestro entendimiento, cuando un director espiritual ocupa el lugar de nuestra conciencia o cuando un médico decide en nuestro lugar.

Podemos decir, entonces, que emancipación supone un cierto modo de vincularse con uno mismo, una pregunta por la actualidad y por la autonomía en relación a las instancias que pueden colocar el pensamiento o la voluntad de otro en el lugar de la nuestra. En este sentido, "emancipación" es la ruptura de una relación de autoridad –y agregamos- cuando ésta es concebida como relación de sujetamiento y dominio, de imposición y solicitud de obediencia a cambio.

En educación y posiblemente en otros ámbitos sociales, donde la constitución de los sujetos se halla en juego, es posible pensar que la autoridad no necesariamente presupone un dominio y una obediencia que invalidan su capacidad de pensar y de hacerse cargo del propio pensamiento. Si efectivamente, la educación es trans-formación y la formación docente supone generar sujetos capaces de ponerla en marcha en estos términos, habrá que reformular el modo en que concebimos la autoridad pedagógica, enlazarla con los procesos emancipatorios y de subjetivación. No obstante, no podemos dejar de atender y puntualizar la tensión que se establece entre los dos conceptos: autoridad y emancipación. Tensión que obliga una y otra vez a redefinirlos cuando de educación y formación se trata.

Entonces, ¿de qué modos políticos poner a trabajar, en tiempos democráticos, en el terreno educativo, a la emancipación como proceso? ¿Y con qué modos de autoridad que hagan lugar a la emancipación? Es allí donde nos encontramos con una reflexión sobre las políticas y lo político en juego, particularmente las políticas educativas y de la formación docente que habilitan o promueven modos particulares de ejercicio de la autoridad, en acto y en contenidos transmisibles.

Es así que surge la formulación de una autoridad pedagógica que asume su trabajo político, esto es, de creación de espacios humanos en donde los sujetos se vinculan, se piensan mutuamente y a sí mismos, la que no se opone al trabajo emancipatorio de interrogar una y otra vez las certezas desigualitarias que parecen entramar el mundo social.

### **Las políticas construyen un sujeto. Lo político lo instituye como igual.**

¿Qué sujeto construyen las políticas, en el sentido de qué sujeto piensan y, de algún modo, hacen o producen? ¿Qué recorridos emancipatorios se anuncian en su definición y se consolidan en su implementación?

En el marco de esas políticas educativas y propias de la formación docente, ¿cómo nombramos y consideramos al sujeto al cual nos dirigimos y cómo pensamos el trabajo que hacemos en relación a ese otro/a y a nosotros/as mismos/as?

Este artículo focaliza sobretudo en el trabajo de pensamiento y producción de un lugar particularmente sensible en educación vinculado tanto al sujeto en formación como a las políticas educativas: el lugar de autoridad pedagógica, una articulación paradójica donde pensar a la vez una subjetividad que se hace a sí misma -la de todo sujeto en formación- y la figura de autoridad que pone en marcha, moviliza y construye, en otros/as, procesos necesarios para que esa subjetividad se constituya.

Es en este punto paradójico, el de un lazo que se anuda para desanudarse, que sujeta al “sujeto” para que éste pueda des-sujetarse a la vez, donde nos detenemos a buscar significaciones para un concepto no demasiado interrogado y problematizado, el de autoridad, aun cuando contemos con investigaciones que lo abordan con escaso trabajo de deconstrucción de sus sentidos. El estado del arte sobre la investigación en esta temática constata, en general, la “pérdida”, “decadencia” y “crisis” de autoridad, sin problematizar sus sentidos más habituales. A partir del trabajo de investigación bibliográfica, encontramos en Rancière fundamentalmente, pero también en Arendt y en Kojève –entre otros-, modos de significar diferenciados, lo que se denomina autoridad y que en principio, lleva a designar rápidamente una posición de dominio para que otro obedezca.

En el marco de nuestra investigación, un primer movimiento llevó a indagar en esas significaciones, para luego configurar otros modos de concebir la autoridad.

#### *Arendt, la fundación y el “hacer crecer”*

En el recorrido que Hannah Arendt realiza en torno al concepto de autoridad (1954), recorrido histórico y político, parece haber una voluntad y un objetivo: dar a pensar a la autoridad ligada íntimamente al campo político y diferenciada del poder, en un movimiento que interroga una y otra vez los problemas del vivir juntos de los humanos. Por esto es que el lugar de la autoridad guarda una particular importancia, como aquel que funda y sostiene, se hace garante y protege el espacio “entre” los hombres, ese mundo común que es construcción siempre por hacer y rasgo de lo humano siempre a renovar.

La filósofa señala el origen romano del concepto, su vinculación con la fundación en el sentido sagrado que asumía la fundación para los romanos: dar comienzo a una nueva institución política y hacerla crecer, aumentarla, a partir de una autoría y garantizando su crecimiento. El origen de la palabra, señala Arendt, proviene de auctor augere, es el autor que funda y aumenta constantemente la fundación de una ciudad o de una institución, no el artífice que construye parte a parte esa ciudad sino el que le da nacimiento, produciendo algo nuevo.

El verbo augeo no implica sólo hacer crecer algo ya existente, sino hacer que algo nuevo exista generando su crecimiento desde su seno. Es así como el “hacer crecer”, el aumento al que alude la raíz latina augere, ubica a la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él, por contar con una experiencia que habilita a la fundación. El “poder” de dar comienzo a algo. Una autoridad que se constituye entre dos o más de dos, donde algo más que ella misma y sus palabras o gestos está incluido. Es el espacio que habilita lo que subraya la autoridad vinculada a la “fundación” arendtiana, y no su lugar - jerárquico o jerarquizado- prevaleciendo sobre otros. En este planteo, lo que importa es lo que nace a partir de la autoridad, lo que comienza a acontecer a partir de la fundación y no un orden de imposición, dominación o sometimiento.

*Kojève y el reconocimiento*

En la perspectiva de Kojève, la autoridad no se impone, no requiere gestos grandilocuentes ni la fuerza de la violencia o la explicación convincente. El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien la ejerza en tanto soporte material de una autoridad que viene de lejos. Sus acciones se sostienen en un reconocimiento de quien recibe la autoridad, sin reconocimiento ella no existe.

Kojève remarca estos rasgos fundamentales:

- la autoridad es siempre una relación social. Por tanto, imposible de autoinstituirse sin un espacio de relación con otro, que a su vez se incluye en un marco social e institucional más amplio,
- la autoridad supone acciones sobre otros que las aceptan y que renuncian a reaccionar en su contra, a oponerse, por voluntad propia y libremente,
- la autoridad tiene siempre un carácter legal o legítimo, se le otorga legitimidad por vía del reconocimiento; a su vez, la autoridad le da "vida" a la legalidad de una norma,
- el reconocimiento ocupa el lugar de la sumisión o de la obediencia, reconocer es aceptar la autoridad de alguien porque ofrece un espacio para vivir, proyectarse, construir con otros, formar parte de,
- el ejercicio de la autoridad excluye la fuerza y la coacción,
- el ejercicio de la autoridad incluye la renuncia, aceptar cambios en uno mismo, perder algo anterior, dando lugar a otra cosa.

¿Qué es lo que promueve la renuncia? se pregunta Kojève en su texto *La noción de autoridad* y responde que la renuncia depende del tipo de autoridad que ejerce su acción con objetivos diferentes: Padre, Jefe, Amo, Juez. Cada uno de ellos asume un tipo diferente de autoridad y otorga una posibilidad: el Padre encarna la causa y ofrece la continuidad en una herencia o filiación, el Jefe encarna un proyecto de vida y ofrece la inscripción en él, el Amo encarna el riesgo de perder la vida y ofrece protección, el Juez encarna el orden basado en la justicia y la equidad y ofrece la posibilidad de vivir en un mundo justo y equitativo. Por ello, ante cada tipo de autoridad se renunciaría por motivos también diversos: formar parte de una herencia (Padre), obtener un proyecto de vida propio (Jefe), preservar la vida (Amo), vivir en un mundo justo y equitativo (Juez).

Ejercicio de la autoridad y renuncia entrañan acción y movimiento, ofrecimiento y recepción, propuesta y aceptación. Kojève parece decir, además, que el movimiento es doble, que la renuncia se da de ambos lados, ni totalmente activos ni totalmente pasivos, en el marco de una relación de autoridad, quien la ejerce y quien la recibe, ambos se transforman incluyéndose en un proceso que incumbe a los dos, en diferentes lugares. Autoridad es movimiento, cambio, acción real o posible en el marco de una relación social e histórica, entre dos sujetos, por lo menos: uno que provoca el cambio y otro que lo realiza, visible o tácitamente. El fenómeno de autoridad es así fundamentalmente social y no individual ni natural y

entraña la posibilidad de que alguien actúe sobre otro y éste lo acepte asumiendo una transformación de sí mismo. Es por esto que, por definición, una autoridad debe ser reconocida como tal para ejercerse y el hecho de hacer intervenir la fuerza o la violencia para influir sobre otros, implica que allí no hay autoridad.

Una autoridad pone en marcha un cambio en el otro cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites y en la necesidad de ejercer un “trabajo” en relación, configurador. El territorio educativo es particularmente sensible a este doble movimiento.

### *Rancièere y la emancipación*

El texto prioritario de Rancièere que ofrece un pensamiento conmovedor de significaciones habitualmente anudadas en torno a la autoridad es el de *El maestro ignorante* (2003). Ofrece un sentido político de concebir la relación pedagógica en tanto, desde la ignorancia o desde el no saberlo todo sobre el sujeto y sobre un campo de conocimiento, genera las condiciones para que ese sujeto despliegue su inteligencia, su voluntad, su mirada, su razón, su posición de sujeto.

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

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

En *El espectador emancipado* (2010), Rancièere cuestiona la habitual distribución de posiciones entre la actividad de quienes actúan y la pasividad de quienes ofician de espectadores. Del mismo modo, es posible cuestionar la ignorancia del alumno y la sabiduría del maestro<sup>3</sup>, el lugar de los explicadores y el

<sup>3</sup> Véase *El maestro ignorante* (RANCIÈERE, 2003)

de los explicados. Cuando estas posiciones se cuestionan, necesariamente el lugar de autoridad se reconfigura, no para destituirlo sino para reubicarlo en un nuevo marco en el trabajo de educar.

“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 enfrenteE. (RANCIÈRE, 2010: 19)

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

Si las políticas construyen a los sujetos, será fundamental detenernos a investigar cómo lo hacen, por medio de qué denominaciones, categorizaciones, espacios y procesos más o menos cerrados o abiertos. Proponemos aquí una distinción tentativa de políticas y sus formas de producir subjetividad.

### **Políticas del déficit o de la carencia política, intelectual o subjetiva**

Un sujeto concebido como carente es generado desde un lugar de una autoridad “redentora”, de la que viene a compensar o corregir esa carencia por un proceso que refiere a la no emancipación, es decir, la sujeción a una superioridad que protege, dirige y colma. La razón de ser de esta política de la carencia subjetiva sería un supuesto sujeto incapacitado, el desigual, el necesitado o imposibilitado. El trabajo de este tipo de autoridad es el de cubrir carencias, colmar una falta, un trabajo de la desigualdad y de la confirmación identitaria de quien es considerado “incapaz”.

Las políticas del déficit –educativas o de otros ámbitos- demandan como condición, sujetos deficitarios, ya identificados de antemano con un molde único que se categoriza y etiqueta a partir de unos rasgos determinados. Así también, demanda docentes conocedores de la verdad del otro, sabedores de antemano de esa identidad fallada o fallida, para que luego pueda ser transformada según los parámetros que la autoridad –exclusivamente ella- detenta.

El trabajo que define esta política es el del experto compensador, el que repara, redime, arregla, compensa, siempre a condición de desconfiar de las capacidades del alumno.

En educación conocemos sobradamente modos de etiquetamiento de identidades, de diagnósticos y pronósticos taxativos, de saber de antemano sus alcances definiendo mucho antes que el sujeto se constituya, trayectorias educativas que se verán interrumpidas o serán fallidas. Allí, rápidamente aparecen las políticas de la compensación del déficit diagnosticado, del sujeto tutelado, eternamente andamiado.

Rancière despliega, en ese sentido, lo que él define como la “lógica del develamiento” de una verdad sobre el otro/a. En el texto *El filósofo y sus pobres* (2013) afirma que las promesas de la “ciencia

liberadora” o la “exaltación de las culturas del pueblo” conducen a cristalizar identidades que se mantienen inamovibles. Sostiene su “círculo de lo imposible y de lo prohibido”: “En los rigores de la ciencia marxista, tanto como en los colores de la cultura popular, había aprendido a ver la clausura de un mismo círculo, la complementariedad de un imposible y de una prohibición que se podía resumir así: primero, los “dominados” no pueden salir por sí mismos del modo de ser y de pensar que el sistema de dominación les asigna; segundo, no deben perder su identidad y su cultura buscando apropiarse de la cultura y del pensamiento de los otros. La desvalorización de una experiencia necesariamente mitificada o la exaltación de la autenticidad popular obligaban igualmente a los obreros a no tener otro pensamiento que el propio (...) Imposible no reconocer como una evidencia el hecho de que el obrero no tiene tiempo para estar en otra parte que en su tarea, pues el trabajo no espera”, (...) Prohibido romper el orden simbólico de una ciudad que la divinidad ha ordenado, según la justicia, en la que coloca hierro en el alma de los trabajadores, los que proveen las necesidades de la comunidad y oro en la de los guardianes que la dirigen hacia sus fines. (...) Sólo hace falta creer en la inferioridad, nadie tiene tiempo para no creer en ella, nadie tiene tiempo para estar en otra parte que en el lugar en el que se está forzado a creer. Esa es la demostración directa de la tesis” (2013: 11, 12)

En el mismo sentido, en el texto *El maestro ignorante* (2003) Rancière distingue la lógica embrutecedora del maestro-sabio y la lógica emancipadora del maestro ignorante donde el embrutecimiento se opera por superposición de la inteligencia del maestro sobre la del alumno, en tanto la emancipación desplaza la inteligencia del primero dejándola en suspenso para que la del segundo se despliegue. Es así que la figura del “maestro ignorante” no implica una ignorancia de quien enseña en sentido absoluto, sino un trabajo de creación de condiciones para que otro piense, el sostenimiento de un lazo encuadrante, acompañante, que autoriza al alumno. Como dice Badiou, el maestro ignorante articula dos postulados contradictorios entendiendo, a la vez, que “toda maestría es una impostura” y que “todo lazo supone un maestro. (BADIOU, 2006: 132)

La experiencia jacotista<sup>4</sup> lleva a la afirmación inquietante que dice que se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, ligando así dos términos aparentemente inconciliables: autoridad del que enseña y emancipación de quien aprende. Ligadura que se produce a condición de disociar autoridad de saber, la autoridad que emancipa se ejerce siempre que el saber del maestro no colme en su totalidad el espacio del alumno. El maestro ignorante no es un sabio explicador, no es un instructor, no transmite saberes terminados sino que transmite “voluntades”. Su experiencia nos confronta con la ineludible pregunta por la transmisión. ¿Qué se transmite cuando se enseña, cuando desde algún lugar de saber, un maestro se dirige a otros?

### **Políticas de la experiencia educativa y la subjetivación como procesos inacabados.**

<sup>4</sup> Joseph Jacotot es el personaje principal del texto *El maestro ignorante* (2003), un pedagogo decimonónico que desbarata con sus teorías emancipatorias, todas las creencias de la época.

La posibilidad de diferenciar políticas centradas en el déficit de políticas que se sustentan en concepciones habilitantes de los sujetos nos conduce a la necesidad de pensar cómo definimos ese lugar subjetivo como condición misma de lo que luego va a acontecer. Es decir, los modos en que instauramos el lugar del otro, cómo nos dirigimos, convocamos, consideramos, escuchamos a los sujetos “destinatarios” de las políticas o mejor dicho, participantes de la experiencia política.

“Es un recorte de los tiempos y de los espacios, de lo visible y de lo invisible, de la palabra y del ruido que define a la vez el lugar y lo que está en juego en la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que vemos y a lo que podemos decir, a quien tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo” RANCIÈRE (2014: 20)

A diferencia de las políticas del déficit y la carencia, las de la experiencia y la subjetivación como procesos inacabados piensan un sujeto *de* la igualdad que es un sujeto *a* la igualdad, lo que no significa que sea un idéntico a otros/as, un clon, una copia fiel de esos/as otros/as. Estar sujeto a la igualdad supone hallarse en vínculos de reconocimiento con otros/as, en marcos comunitarios que sostienen las capacidades singulares. La igualdad “sujeta” a los sujetos en la siempre abierta posibilidad de asumir una posición emancipatoria.

El sujeto de la igualdad se hace tal en la experiencia, la que tampoco supone homogeneidad sino una potencialidad de la palabra (dicha, escrita, leída, compartida, en circulación) y del pensamiento que demanda que se generen condiciones de actualización, cada vez, en cada situación. En ese sentido, la igualdad –cuando se actualiza- genera diferenciación y permite el despliegue singular.

Apelando nuevamente a la figura del maestro ignorante, éste hace aparecer en el pensamiento de aquel que habla, hace, construye, el sentimiento de su propia capacidad, la confirmación de una potencialidad que tiene que explorar por vía del ensayo, la apropiación, la improvisación, en vínculo con saberes que lo preceden. La emancipación es, así, una relación con uno mismo, a través de la relación con otro/a/s. De allí que consideremos que existen formas políticas de subjetivación en este sentido.

En una dirección similar, Fernando Ulloa afirma que una institución puede salir de la cultura del sometimiento y de la mortificación cuando le hace lugar a la intimidad capaz de generar resonancias entre sujetos, con sus diferencias y disidencias. “La intimidad se genera cuando retroceden las sombras intimidatorias” (ULLOA, 2011: 131). En otros términos, un/os proceso/s del orden de la igualdad se pone en juego cuando no se ejerce la intimidación; resuena igualdad en las instituciones, circula y se hace voz, voces multiplicadas, diferencias celebradas, porque la intimidad es reconocida y respetada.

En cambio, cuando la intimidación se impone, sometimiento y mortificación se ejercen desde un autoritarismo que inhibe la singularidad y la intimidad. En palabras del psicoanalista: “Esto configura una situación típica del dispositivo de la crueldad al que habré de denominar “encerrona trágica”, y que resulta el núcleo central de este dispositivo. Esta encerrona cruel es una situación de dos lugares sin tercero de apelación -tercero de la ley- sólo la víctima y el victimario. Hay multitud de encerronas de esta naturaleza, dadas más allá de la atroz tortura. Ellas se configuran cada vez que alguien, para dejar de sufrir o para

cubrir sus necesidades elementales de alimentos, de salud, de trabajo, etc., depende de alguien o algo que lo maltrata, sin que exista una terceridad que imponga la ley". (ULLOA, 2011: 120)

Y más adelante:

“Cuando se vela la crueldad, cuando se hace cultura del acostumbramiento, se llega a configurar lo que denomino “la cultura de la mortificación” a la que me referiré muy brevemente. En esta cultura, el término mortificación no sólo remite a muerte, sino principalmente a mortecino, a apagado, a sujetos que no son hacedores de la cultura sino enrarecidas hechuras de la misma, próximos a la posición del idiota que no sabe a qué atenerse. Podemos ver esta situación no ya en las masas más marginadas, sino en las que aún permanecen mortificadas y en el centro. En ellas impera, como decía antes, hablando del efecto siniestro, la renegación. ¿Qué se reniega en esa familia, en esa fábrica, en esa comunidad? (...) Se reniega la intimidación y se convive con ella como un elemento “normalizado”. Entonces, lo que retrocede es la intimidad, esa resonancia íntima necesaria para que cuando alguien expresa algo válido, tal vez en relación a la situación, encuentre resonancia en el otro, un interés no necesariamente coincidente, puede ser en disidencia. Esa resonancia, cuando existe, promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva. (...) ¿Qué otra cosa puede significar la resonancia íntima como no sea el estar atento a la producción de subjetividad, esa que desde todos los tiempos aparece sostenida por la inteligencia, por la valentía y también por el contentamiento provenientes de aquello que se intenta esforzadamente hacer bien? Todo esto ajustado a una visión del mundo y al lugar que uno se ha propuesto ocupar ahí. (ULLOA, 2011: 219)

Esta inteligencia lúcida y colectiva de la que habla Ulloa puede hacer-se resonar en nuestras instituciones cotidianas, donde enseñamos y aprendemos, como la potencialidad igualitaria que se afirma entre maestros/as y alumnos/as, entre maestros/as y entre alumnos/as, entre autoridades y quienes reciben su acompañamiento. Las políticas educativas y de la formación docente que intenten generar las condiciones de un mundo democrático e igualitario no pueden dejar de atender los modos en que, en las instituciones, se ligan los sujetos desde sus posiciones específicas: en tanto maestros/as, alumnos/as, directivos/as. Es así que habrá que recrear ese modo de ejercicio de la autoridad en un sentido democratizador, alejándose de la habitual verticalidad, para habilitar asimetrías que dialoguen sin indiferenciarse.

En este sentido, Laurence Cornu propone generar un “pensamiento ampliado” que, a su vez, habilite la construcción de un “mundo común”, un mundo donde las diferencias no sean aplanadas y por lo cual, se haga necesario generar políticas que piensen al otro/a en su diferencia. Dice Cornu: “Imaginar el lugar del otro es intentar universalizar los puntos de vista posibles. Imaginar el lugar del otro es actualizar una similitud posible, poder comprender que existe otro punto de vista que quizá uno mismo adoptaría si estuviera en ese lugar. Semejante: sentir al otro como mi semejante, decirlo, reconocerlo como mi semejante, es imaginarse en su lugar, imaginarse en ese otro lugar; es tener la idea de los puntos de vista diferentes, pero no incompatibles, no se trata de confundir ni de intercambiar, sino de tenerlos en la memoria, en la conciencia” (CORNU, 2008: 142)

Algunos de los rasgos de una política emancipatoria o políticas de la igualdad, que instauran capacidad de resonancia en otros/as y con otros/as, son los siguientes:

- Toda política emancipatoria toma a la igualdad como punto de partida y no como meta u horizonte al cual se llegará. Partir de la igualdad supone considerar al otro/a como igualmente capacitado/a para pensar, hablar, argumentar, aprender, mientras quien enseña o dirige tendrá que generar las condiciones necesarias para que esas potencialidades se desplieguen. En el pensamiento filosófico de la emancipación, partir de la desigualdad sólo genera mayor desigualdad, en cambio, la igualdad como principio convoca a verificarla, a hacerla presente una y otra vez. En este sentido, la política que tenga como propósito la emancipación de aquellos/as a quienes se dirige, tendrá que pensar a esos/as otros/as en términos de igualdad desde su misma formulación.

- Una política emancipatoria no puede dejar de considerar las condiciones de creación de pensamiento que se vincula con la acción y, particularmente, la acción transformadora. En tanto el pensamiento se presenta como alteración y no como abstracción (GRECO, 2012), se hace un cierto "uso" del pensamiento que lo aproxima a la "producción de lo sensible" (RANCIÈRE, 2013): una transformación de la sensibilidad y la generación de efectos en el modo de ver y actuar, en la medida en que redefinimos su trabajo y su relación con las prácticas y experiencias. Se trata menos de comprender lo que está allí, ya trazado en evidencias de hechos, divisiones habituales, categorías determinadas, que de desarticular un orden de partición dado volviendo a articular temporariamente otro en el cual se haga lugar a lo que antes no tenía lugar. Es por ello que una política emancipatoria no puede eludir el trabajo de quien ejerce la autoridad sobre sí mismo/a. Dice Rancière al respecto: "Así se define un trabajo de la igualdad que no puede consistir jamás en una mera exigencia al otro o en una presión sobre él sino que debe consistir siempre, al mismo tiempo, en una prueba que uno se impone a sí mismo. Esto es lo que quiere decir emancipación: emanciparse es salir de la minoría. Pero nadie sale sino por sí mismo de la minoría social. Emancipar a los trabajadores no consiste en mostrar el trabajo como principio fundador de la sociedad nueva, sino sacar a los trabajadores del estado de minoría, probar que efectivamente se comunican con todos en un espacio común, que no son solamente seres de necesidad, de queja o de grito, sino seres de razón y de discurso, que pueden oponer razones a las razones y esgrimir su acción como una demostración". (1988: 55)

El trabajo de alteración procede separando lo que está adherido en las maneras de pensar, de hacer, de ver y de decir habituales, reuniendo a su vez lo que está desvinculado. Anudando y desanudando. Separando y aproximando. Desdoblado lo universal para inventar casos singulares de aplicación, lo cual supone una ruptura de la relación habitualmente establecida entre universal y particular para volver a articularlos de maneras inéditas, como así también restableciendo vínculos entre pensamiento y sensibilidad (GRECO, 2012) Así, por ejemplo, se desdibujan las divisiones entre buenos/as y malos/as alumnos/as, superiores e inferiores, capacitados/as e

incapacitados/as, “herederos/as” y “desheredados/as”, supuestas esencias identitarias que dan lugar a que la autoridad pedagógica “espere” mucho de algunos/as y descrea de la capacidad de otros/as por una presuposición de superioridades o inferioridades ya establecida.

- En ese sentido, toda política emancipatoria cuestiona las oposiciones habituales: superioridad-inferioridad, actividad-pasividad, palabra-acción, ver-hacer, etc. Estas dicotomías que son habitualmente naturalizadas dejan de funcionar como formas automáticas de comprensión de las situaciones. Se establece una creencia que no es ilusión, sino un círculo de la creencia que confirma en acto la igualdad que se sostiene como principio. Habitualmente, una cierta división de lo sensible nos muestra lo que le corresponde a cada uno según la parte que le toca y su participación en lo común.

“La división de lo sensible que puede tener parte en el común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los cuales esta actividad se ejerce. Tener tal o cual “ocupación” define así competencias o incompetencias en el común. Ello define el hecho de ser o no visible en un espacio común, dotado de una palabra común, etc. (...) Es un corte de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y del ruido que define a la vez el lugar y la apuesta política como forma de experiencia”. (RANCIÈRE, 2000: 13-14)

El pensamiento de la alteración estaría siempre interrumpiendo esa división sensible que se propone como evidente y sin cuestionamiento, fija identidades y establece dicotomías. Por lo tanto, produciendo lo sensible en un movimiento de separación de lo dado.

- Una política emancipatoria opera necesariamente una redistribución de lugares, esto significa la “autorización” de aquellos que no son “autoridad”, la reconfiguración de escenas donde “cada uno está en su lugar” para moverse hacia otros, des-identificarse generando su transformación subjetiva (movimiento propio de la formación docente, en particular). Este pensamiento hace un “uso de las distinciones” específico, se niega a dividir mundos de seres, de actividades, de capacidades, concebidas en un sentido esencialista. Propone otro tipo de oposiciones como la de policía/política (RANCIÈRE, 1996), distinción que reconfigura lo sensible, produciéndolo de otro modo, ya que se trata de lógicas en funcionamiento y no de esencias en estado fijo, más que una nueva clasificación, son una desclasificación. Ponen en cuestión la relación misma entre lo distinto y lo indistinto, lo puro y lo mezclado, lo ordinario y lo excepcional, lo mismo y lo otro. En la distinción política/policía no habría algo propio de la política opuesto a lo “otro” de la policía, no habría por un lado un “vivir juntos” igualitario y por otro, un vivir a secas; tampoco una esfera política caracterizada por actos puros de igualdad y otra esfera social plagada de actos espontáneos de desigualdad.

### **Desafíos de la formación docente universitaria. Primeras conclusiones.**

En consonancia con los anteriores planteos, entendemos que este modo de pensar/concebir /ejercer/construir una autoridad pedagógica democrática inscripta en una política educativa

emancipatoria, constituye uno de los principales desafíos de la formación docente universitaria, en tanto plantea la necesidad de desarrollar una serie de mediaciones que posibiliten re-configurar los modos en que se enseña, se evalúa la propia práctica y se disponen relaciones entre el conocimiento y los/as estudiantes. En este sentido, la formación docente universitaria no sólo tiene por delante, como desafío, instaurar relaciones pedagógicas democráticas sino interrumpir aquellas formas de ejercicio de la autoridad incorporadas, como parte de la propia identidad profesional, claramente autoritarias o que no conllevan una democratización de los vínculos y del acceso al conocimiento.

La preocupación investigativa por explorar en torno a estas mediaciones y procesos constituye un tema de agenda casi obligado entre quienes investigamos en el ámbito de la formación docente universitaria. En primer lugar porque, al igual que otros rasgos de la identidad profesional de los futuros/as docentes, las concepciones que se sostienen sobre la autoridad pedagógica no se construyen sin una historia previa, ni se configuran de una vez y para siempre. Requieren del desarrollo de una serie de condiciones dirigidas a provocar desplazamientos identitarios que permitan construir otros modos de concebir e interpretar la autoridad y, en un sentido fundamental, de actualizar su ejercicio en dirección democratizadora. Desde este planteo, se presentan en este artículo, campos de exploración de la formación docente universitaria, interrogando de qué manera se toma como "objeto" al ejercicio de autoridad pedagógica y, simultáneamente, se actúa "sobre" las concepciones de autoridad y sobre la identidad profesional de los futuros/as egresados/as de la formación docente. Estos dos ejes representan espacios donde revisar el alcance formativo que las propuestas de formación docente tienen sobre profesionales que traen consigo las propias marcas identitarias de los campos disciplinares de origen.

*La autoridad pedagógica como "objeto" de estudio y como posición a construir.*

Las entrevistas llevadas a cabo en el Proyecto Ubacyt mencionado, realizadas en la Facultad de Derecho a estudiantes avanzados del Profesorado de Ciencias Jurídicas señalan una y otra vez la existencia de una marca contundente, en sus trayectorias, en lo referido a su modo de concebir la autoridad pedagógica. En todos los casos, dicen haber atravesado y hallarse atravesando, durante el profesorado, un distanciamiento de las maneras en que ellos/as fueron enseñados/as y considerados/as en su lugar de estudiantes durante la carrera de grado.

La formación docente los/as apeló, en sus palabras, "como sujetos pensantes y críticos, no reproductores", "como abogados portadores de un saber pero que seguimos aprendiendo", "nos obliga a revisar lo que quiere decir enseñar, no sólo saber enseñar derecho a otros y menos, sólo saber sobre derecho", "nos hace mirar el derecho de otro modo". Para la mayoría de los/as entrevistados, el profesorado los/as obliga a detenerse en problemas y campos de problemas no delimitados hasta el momento como: "el sentido de la ley cuando ésta se enseña", "la necesidad de movilizar el interés de los adolescentes por la ley" (dado que se forman para trabajar en el nivel secundario y terciario), "la confianza como condición para poder enseñar y aprender", "el derecho como mucho más que códigos a ser aplicados", "enseñar derecho pensando en sujetos de derechos", entre otras cuestiones.

Las primeras conclusiones que obtenemos de estas entrevistas realizadas a estudiantes avanzados y a docentes de las últimas materias del profesorado evidencian que el distanciamiento operado corre el riesgo, a menudo, de oponer la formación disciplinar y la formación docente, cortando los lazos que debieran reunirlos. El quiebre en las matrices formativas, de la profesión de abogado y de la profesión de docente, conduce en primer término a un intento de borrar la primera a favor de la segunda, acarreado una vacilación en la valoración de saberes sobre el derecho que son indispensables para el ejercicio de su trabajo como docentes. Fundamentalmente, se ponen en cuestión las implicancias de una enseñanza del derecho basada en los códigos a partir de una autoridad de los mismos, que no se cuestiona. Y en segundo término, se interrogan las relaciones de autoridad en sí mismas con modelos docentes que, con frecuencia, transmiten un saber terminado, ya producido, no pasible de ser recreado o revisado o re trabajado en múltiples escenarios.

Por ello, estas primeras conclusiones muestran de qué modo se hace indispensable un trabajo conjunto, interdisciplinar, entre profesionales del derecho, de la pedagogía, de la psicología, que construyan una trama compleja, propia de toda formación docente, donde sea relevante tomar a la autoridad pedagógica como “objeto de estudio” y como “posición profesional” a construir, en el marco de políticas emancipatorias propias de ámbitos universitarios. Esto puede implicar, entre otras cuestiones:

- formulación de contenidos que recuperen la cuestión de la autoridad pedagógica en forma transversal en diversas materias del profesorado y tematizen desde diferentes campos disciplinares (filosofía, derecho, pedagogía, psicología, sociología) sus implicancias;
- espacios de articulación teórico-prácticos donde se conozcan propuestas pedagógicas que incluyan modos democráticos de enseñar y aprender derecho;
- espacios de reflexión que pongan en debate las lógicas formativas propias de la carrera de derecho y las que son propias de otras disciplinas,
- generación de dispositivos de enseñanza que articulen, desde la perspectiva del derecho, las implicancias de formar sujetos críticos, capaces de interrogar y problematizar la diversidad de situaciones que hacen al sostenimiento de la ley, en un sentido genérico, en diferentes ámbitos.

### Referencias bibliográficas

ARENDT, H. (1951) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, Ed. Santillana, 1998.

ARENDT, H. (1954) “¿Qué es la autoridad?”, en *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ed. Península, 2003.

BADIOU, A. (2006) “Les leçons de Jacques Rancière, savoir et pouvoir après la tempête”, dans Colloque de Cerisy. *La philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*. Textes réunis par Laurence Cornu et Patrice Vermeren, Paris, Horlieu Ed, 2006.

- BAQUERO, R. (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.
- CORNU, I. (2008) "Lugares y formas de lo común", en Frigerio G. y Diker G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante ed., 2008.
- CORNU, L. (2011) "Hospitalité, seuils, passages, passations", en *Frontières et Philosophie*. Actes du colloque du Musée d'art moderne de Céret- EPCC (mars 2010), Paris, Université Paris VIII, 2011.
- DERRIDA, J. Roudinesco E. *Y mañana qué...* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Ed. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1980-1988) "Qu'est-ce que Les Lumières?", en *Dits et écrits*. Tomo IV bajo la dirección de Daniel Defert y François Ewald con la colaboración de Jacques Lagrange, Paris, Gallimard, 1994, pp. 562-578. (Traducido al español: *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, La piqueta, 1996).
- GRECO, M.B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires, Ed. Noveduc, 2012.
- GRECO, M.B. (2012) *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires, Ed. Prometeo, 2012.
- KANT, E. (1784) "¿Qué es la ilustración?", en *Filosofía de la Historia*. Trad. Eugenio Imaz, México, FCE, 1994.
- KOJÈVE, A. (1942) *La noción de autoridad*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 2006.
- MEIRIEU, PH. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona, Ed. Laertes, 1998.
- MELICH, J-C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 2006.
- LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin estado*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2004.
- RANCIÈRE, J. (1987) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona, Ed. Laertes, 2003.
- RANCIÈRE, J. (1988) "Los sentidos de la democracia (el hombre democrático y su sociedad)", Alva y Ruiz C (comps.) *Democracia y participación*. S. De Chile. Ed. Melquíades, 1988.
- RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1996)
- RANCIÈRE, J. (2000) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires, Ed. Prometeo, 2014.

RANCIÈRE, J. (2002) *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires, Universidad de General Sarmiento. INADI. 2013.

RANCIÈRE, J. (2008) *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Ed. Manantial, 2010.

ULLOA, F. (2011) *Novela Clínica Psicoanalítica. Historia de una práctica*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.