

# LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA: ENTRE EL DOMINIO Y LA IGUALDAD

DIANA GÓMEZ - CAROLINA MAMILOVICH

En la actualidad los discursos en torno a la autoridad pedagógica oscilan, en gran medida, entre la denuncia de su debilidad y agotamiento y el reclamo por fortalecer su presencia, y entre la crítica a su ejercicio que atenta contra la igualdad y la autonomía. En el primer sentido, se trata de una invocación nostálgica y normativa del pasado, propia del registro ahistórico que pretende encontrar la naturaleza de la autoridad pedagógica perdida para disolver el borramiento de los lugares diferenciados y restaurar la autoridad-dominio bajo su formato habitual asociado a un orden jerárquico inamovible. Por el contrario, el segundo registro expresa un cuestionamiento al concepto de autoridad en sí mismo que encierra una asimetría fundante propia de una lógica desigualitaria entre superiores e inferiores, sabios e ignorantes.

En el presente trabajo no nos planteamos pronunciarnos acerca de cómo debe ejercerse la autoridad sino que nos interesa indagar acerca de sus posibles modalidades tanto respecto de sus prácticas como de sus procesos de legitimación al interior de los discursos sobre la educación actual.

## Introducción

Nuestro interés en el presente trabajo no es llevar a cabo una revisión de los avatares del concepto de autoridad a lo largo de la historia, ni rastrear sus posibles derivaciones a la luz de sus orígenes etimológicos. Tampoco pretendemos abordar desde una concepción instrumentalista la aplicación de técnicas que limitan el trabajo docente a la ejecución de indicaciones prescriptas por especialistas. Antes bien, nuestro foco de atención serán los procesos de legitimación de la autoridad pedagógica al interior de los discursos sobre la educación actual. Para ello nos centraremos en la relación entre autoridad y reconocimiento.

En efecto, toda autoridad se da en el marco de una relación social e histórica y dado que no se trata de un fenómeno natural, requiere del reconocimiento, es decir, exige que alguien le otorgue su legitimidad.<sup>1</sup> ¿Cómo se legitima la autoridad pedagógica hoy? ¿Qué nuevos sentidos se pueden otorgar al ejercicio de la autoridad en las instituciones educativas? ¿Qué lugar

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Kojève por definición una autoridad debe ser reconocida como tal para ejercerse. En este sentido, reconocer significa otorgar legitimidad. Para este filósofo, la autoridad es cambio, movimiento, 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. Razón por la cual sostiene que el hecho de hacer intervenir la fuerza o la violencia para influir sobre otros evidencia que allí no hay autoridad. Véase: Kojève, A. (2005), *La noción de autoridad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

ocupan los fantasmas del autoritarismo y de la desarticulación de lo estatal en los intentos del Estado por recrear nuevas modalidades de autoridad?

Es preciso reconocer que el problema de la autoridad pedagógica ha cobrado una centralidad inusitada. Tanto en las reflexiones teóricas como en los discursos que circulan al interior de la práctica educativa encontramos una preocupación en torno de la crisis de la autoridad docente. “El profesor perdió su autoridad”, se afirma con tono de lamento resignado. Pero, ¿qué autoridad? ¿Qué concepción de autoridad se sostiene y cuáles son los efectos políticos que se producen al interior de los discursos sobre el estado de la educación? ¿No se origina gran parte del malestar actual en torno a la autoridad pedagógica en el hecho de que nuestros discursos se valen de recursos simbólicos inadecuados?

A fin de sugerir algunas respuestas a estos interrogantes nos interesa abordar en este trabajo dos posibles registros sobre la autoridad: la autoridad-dominio y la autoridad-igualdad.

### **En busca de la autoridad perdida**

En el primer caso encontramos una equivalencia entre autoridad y dominación. Desde esta perspectiva, se focaliza en la indisciplina de los alumnos y se atribuye a este síntoma una serie de causas que abarcan la falta de autoridad docente, la permisividad de los maestros jóvenes, el *laissez faire* de las nuevas corrientes pedagógicas, la desatención de las familias, las políticas de inclusión social, la influencia de los medios masivos de comunicación, entre otros. Ante el diagnóstico de la indisciplina se propone la restitución de la autoridad-dominio. Estos discursos que reclaman rehabilitar el formato de la autoridad asociada a la dominación, a la asimetría de un orden jerárquico inamovible, ligado al control y a una tecnología disciplinaria, exigen como remedio: “más disciplina”. Así, la presión re-disciplinante se propone como la única manera de producir las añoradas condiciones de aprendizaje.

¿Cómo se legitima esta autoridad? A través de la vuelta a un orden perdido. Este recurso, con vocación mítica y normativa, de apelar a un pasado idealizado, homogéneo y ahistórico a fin de restablecer cierta naturaleza o esencialidad de la autoridad pedagógica perdida se evidencia no sólo empíricamente imposible sino también analíticamente inconsistente. En primer lugar, no tiene en cuenta los continuos fracasos de intensificación disciplinaria al interior de las escuelas, y, en segundo lugar, no advierte que el deterioro de cierta manera de reconocer y legitimar la autoridad pedagógica obedece a condiciones históricas y reglas específicas de una práctica educativa. La medida que otorgaba el estado anterior de cosas, hoy no funciona.

El mundo moderno de la disciplina se articulaba de modo integral en un conjunto de instituciones: la familia, la fábrica, la cárcel, la escuela, el Estado. En este sentido, son esclarecedores los análisis de Corea y Lewkowicz a partir del concepto de *desfondamiento de lo institucional* en virtud del agotamiento de lo estatal como el mega-articulador simbólico. Los autores presentan una analogía muy lograda que compara al Estado con un tablero y a

las instituciones como sus piezas, por lo tanto, en épocas de agotamiento y destitución del suelo estatal que otorga sentido y unidad, además de las reglas de juego, las instituciones son como islas que flotan sin un rumbo claro en el océano del mercado. Razón por la cual, la ineficacia vinculante de las instituciones se traduce en el deterioro de la autoridad pedagógica tradicional.<sup>2</sup>

Si bien es preciso reconocer que nos encontramos atravesando un proceso gradual de reconfiguración y reconstrucción del suelo estatal, no podemos dejar de advertir la necesidad de pensar nuevas formas de subjetividad y modos de habitar las instituciones públicas. Precisamente la posición restitutiva no piensa el ejercicio de la autoridad como actividad situada y localizada en unas condiciones específicas. Así, nos encontramos con los que aconsejan una vuelta a la autoridad-dominio porque piensan que sólo si se vuelve a introducir la relación orden-obediencia se pueden solucionar los problemas.

El punto medular del argumento es siempre el mismo: garantizar mediante la obediencia las condiciones de aprendizaje. La autoridad-dominio del profesor se evidencia cuando en el aula “no vuela ni una mosca”. Ahora bien, ¿estas condiciones son garantía de aprendizaje? Además, ¿qué se aprende?

### **La autoridad que desautoriza**

El análisis y los recursos conceptuales elaborados por Foucault principalmente en *Vigilar y castigar* desarticulan los discursos y prácticas de dominación y nos advierten acerca de las funciones de disciplinamiento y normalización propias de las instituciones educativas. Frente a la pregunta ¿qué se aprende? Su respuesta es: *a enderezar la conducta*. El poder disciplinar cumple así una función normalizadora, dado que en la escuela no sólo se transmiten conocimientos sino que se forman personas, se produce cierto tipo de subjetividades. Las tecnologías disciplinarias son individualizantes e individualizadoras y están centradas en los cuerpos de los individuos para hacerlos dóciles. De esta manera, la disciplina reúne el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del tiempo y del espacio, de manera que se faciliten formas constantes de vigilancia y evaluación. En suma, la disciplina es un tipo de poder, un modo de ejercer el poder.<sup>3</sup>

Foucault es un autor muy fecundo para desmontar los pilares sobre los que se construyó la pedagogía moderna, principalmente para evidenciar que

---

<sup>2</sup> «De esta manera, el agotamiento del Estado-nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro. [...] Este agotamiento implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias. El tablero que regulaba los movimientos de las piezas institucionales se desintegra. Sin tablero que unifique el juego, las instituciones se transforman en fragmentos sin centro. [...] En definitiva, se destituyen unas condiciones con capacidad de organizar significación sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora. [...] Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida.» (Corea, Lewkowicz, 2005:30-1)

<sup>3</sup> Véase Foucault (1989), en especial, el cap. “Los medios del buen encauzamiento”.

no hay espacios que puedan preservarse de las relaciones de saber-poder y, que todos participamos, de una u otra manera, de un complejo juego de prácticas discursivas y no discursivas que generan las condiciones para que seamos aquello que estamos siendo.

Asimismo podríamos responder a la pregunta sobre *qué se aprende* a través de los análisis de las teorías canónicas de la reproducción. Desde esta perspectiva se advierte cómo las relaciones educativas son expresión de relaciones sociales dadas más allá de las aulas y que la escuela contribuye a transmitir un *habitus* para mantener la cohesión social y para reproducir las desigualdades sociales a través de la naturalización de las diferencias culturales y de clase. En este sentido, no hay nada menos natural que una ‘autoridad natural’.

Si bien profundizar en el reproductivismo excede el marco del presente trabajo podemos mencionar sucintamente algunos ejemplos: Bourdieu y Passeron llevan a cabo un examen sociológico de los distintos mecanismos de imposición cultural que se encuentran en la escuela y la recreación de las relaciones de fuerza económico-sociales que ello permite. Althusser le dedica algunos párrafos a explicar el funcionamiento de la escuela como aparato ideológico con que el Estado garantiza la continuación de las condiciones sociales dominantes. Baudelot y Establet analizan los grandes procedimientos de segmentación social que produce la institución escolar para legitimar las desigualdades de clase. Finalmente, cabe mencionar a Bowles y Gintis quienes defienden la tesis de la correspondencia entre el sistema educativo y el sistema económico, dado que el mundo del trabajo y la escuela tienen la misma lógica de producción de gente, dominada por la competencia, la meritocracia y la jerarquización. Razón por la cual el sistema educativo también reproduce la división del trabajo y la desigualdad.<sup>4</sup>

En definitiva, estos autores ponen en evidencia la incidencia de la economía y de la cultura hegemónica en el desarrollo de las prácticas educativas. Y esto atenta contra la ilusión pedagógica que tiende a hacer creer que los problemas de la enseñanza están fuera de toda cuestión política y se reducen a problemas meramente técnicos o metodológicos. En este sentido, el discurso de la disciplina es el discurso que piensa la autoridad como un imperativo natural y no advierte que perdió su fuerza vinculante. Incluso la inadecuación de esta perspectiva reside en pensar la autoridad en términos de sustancia y no en términos de relación. Así, la autoridad se confunde con la fuerza o con la violencia. Y esas confusiones se deben a una mirada unívoca acerca de la autoridad vinculada exclusivamente a la dominación. Aquí podríamos evocar a Max Weber para quien la dominación puede comprenderse como “*la posibilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas*” o bien “*la probabilidad de encontrar obediencia [...]*”

---

<sup>4</sup> Ver Althusser, L. (1984), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión; Baudelot, C. y Establet, R. (1990), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI; Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara; Bowles, S. y Gintis, H. (1986), *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.

*que sea pronta, simple y automática”* (Weber, 1992: 43) En otras palabras, la dominación designa:

...un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (‘mandato’) del ‘dominador’ o de los ‘dominadores’ influye sobre los actos de otros (del ‘dominado’ o de los ‘dominados’), de tal suerte que, en un grado socialmente relevante, estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (obediencia) (Weber, 1992: 699)

En este sentido, la obediencia es una interiorización de la orden. Por ello la actitud del que obedece se basa en una orden que se transforma en norma de su conducta. No obstante, es preciso reconocer que nada dice de la valoración que el individuo tiene de la orden. Así, la obediencia puede basarse en oportunismo, en intereses materiales o bien como algo inevitable por una situación de debilidad o desprotección. Si bien la dominación es la posibilidad de que un mandato determinado sea obedecido entre personas dadas, implica un mínimo de voluntad o interés para obedecer, es decir, que el que obedece siempre obtiene algo a cambio. Por lo tanto, para la dominación hace falta la legitimidad, dado que la ausencia absoluta de una relación voluntaria sólo se presenta en la esclavitud.

¿Cuáles son las creencias compartidas en las cuales se arraiga la legitimidad de la dominación? Una estructura jerárquica desigual que habilita el desplazamiento desde la autoridad hacia la dominación: el de la autoridad basada en el saber y el de la dominación fundada en la desigualdad. Así, el docente autoritario basa su práctica en el eje dominación-omnipotencia y ejerce su autoridad esperando solo obediencia y sumisión. Para ello suele recurrir a la intimidación, a la humillación y al castigo ejemplificador. Razón por la cual su ejercicio de la docencia se orienta principalmente a enseñar a obedecer. Así la autoridad-dominio se ejerce a través de desautorizar al otro.

El pedagogo español Jorge Larrosa nos habla de aquellos que se sienten grandes cuando empequeñecen a otros específicamente en el juego pedagógico donde se producen y reproducen las dicotomías entre lo grande y lo pequeño, lo superior y lo inferior, lo alto y lo bajo, etc. En estos pares de opuestos el lugar de la verdad es indiscutible y no es intercambiable. Lo paradójico reside en proponer la búsqueda desinteresada de la verdad pero desde la consideración de poseerla previamente, dejando pistas para transitar el camino correcto, para arribar a la comprensión adecuada, institucionalizada. En palabras del autor refiriéndose al empequeñecimiento de ciertas prácticas educativas:

[...] lo difícil que es una grandeza que no achique, que no disminuya, que no empequeñezca, que no rebaje.

Algo que, obviamente, pasa por cosas más profundas y más sutiles que el método didáctico, y que no tiene nada que ver con esas dicotomías tan caras a los pedagogos de “clase magistral” versus “diálogo de experiencias”, “enseñanza basada en el aprendizaje” versus “enseñanza basada en la transmisión”, “actividad” versus “pasividad”, “directividad” versus “no directividad”, etc. (Larrosa, 2003:284)

En efecto, cuestionar la autoridad-dominio no significa desdibujar la figura del docente, ni suspender la mediación del educador. Tampoco significa avalar la permisividad y el *laissez faire*. En este sentido, es relevante advertir la operación discursiva que intenta, por un lado, equiparar la crítica al autoritarismo con la anulación del sentido de la autoridad docente, y, por otro, el encubrimiento de las diferentes implicancias políticas de las corrientes de la pedagogía crítica y de la Escuela Nueva al reducir las a la reivindicación del espontaneísmo, la autonomía del educando y el naturalismo pedagógico. Sin duda, hay un abismo entre los principios filosófico-políticos que orientan el modelo pedagógico de Carl R. Rogers con el de Paulo Freire. Al respecto el pedagogo brasileño afirmaba “que la naturaleza del proceso educativo siempre es directiva”.<sup>5</sup>

Por consiguiente, cuestionar la autoridad como dominio nos permite desnaturalizar sentidos sedimentados y estereotipados para pensar en modalidades alternativas. Es porque conocemos los dispositivos de normalización y disciplinamiento y las leyes de reproducción, que tenemos alguna oportunidad de minimizar estas acciones en la institución escolar. Se trata de evitar en estas prácticas los efectos de dominación de una autoridad arbitraria e inútil y además que la autoridad del profesor no se enfrente con la libertad del alumno. Para ello consideramos más fértil, contra la nostalgia paralizante, pensar la autoridad pedagógica como una relación contingente y socialmente necesaria a la vez.

### La autoridad-igualdad

Por lo dicho nos interesa pensar la autoridad en otro registro, dado las posibilidades que habilita, que es el registro que hemos llamado *autoridad-igualdad*. Esta mirada sobre la autoridad nos resulta fecunda ya que parece abrirnos un espacio en donde se la pueda concebir de manera más democrática y plural.

Para ello nos serviremos de algunos principios plasmados en *El maestro Ignorante* de Jacques Rancière, sobre todo aquellos que enfatizan lo que

---

<sup>5</sup> «Realmente yo nunca dije que el educador fuera igual al educando. Al contrario, siempre dije que la afirmación de esa igualdad es demagógica y falsa. El educador es diferente al educando. [...] Esa es mi posición y por eso me sorprende cuando dicen que yo defiendo una posición no directiva, como si yo pudiese negar el hecho incontrovertible de que la naturaleza del proceso educativo siempre es directiva, tanto si es hecho por la burguesía o por la clase trabajadora.» (Freire, Gadotti, Guimaraes, Hernández, 1987: 133)

nosotros entendemos como una crítica a la autoridad pedagógica. El autor critica a la autoridad pedagógica basada en la autoridad del maestro explicador que obstruye cualquier posibilidad real de aprendizaje, y más importante aun impide la emancipación intelectual. Ésta crítica tiene como consecuencia política la visualización de la necesidad de la actualización del *principio de igualdad*.

Dejaremos de lado, sin embargo, otras consecuencias de su obra relativas a la imposibilidad de institucionalización de dicha propuesta emancipadora, a la clausura como sistema de la propuesta, justamente porque creemos en la importancia de la apropiación de los espacios institucionales y, además, porque consideramos que éstos espacios podrían entrar en la lógica de la emancipación bajo determinadas condiciones<sup>6</sup>.

Lo que Rancière critica es la autoridad del maestro fundada en el saber. Como sostiene María Beatriz Greco: “*Se trata de deconstruir toda posición de maestría sostenida en los fundamentos del saber y el poder*” (Greco, 2007: 68). La propuesta rancieriana parte de un *hecho*, una aventura intelectual, que experimentó el maestro francés de literatura Joseph Jacotot en 1818, cuando exiliado de su país, se encontró impartiendo clases en Holanda a alumnos que no sabían francés. Al ver que no estaba dado ni siquiera el mínimo vínculo de la lengua compartida, Jacotot decidió entregarles a sus alumnos un libro recién editado en versión bilingüe, el *Telémaco* de Fénelon, y dio *la orden* a sus alumnos que aprendan el texto en francés. La sorpresa fue que éstos jóvenes aprendieron muy bien el francés, y aprendieron sin haber mediado entre ellos y el libro ninguna explicación del maestro. No se había transmitido ningún saber. Este *hecho* conmovió al maestro, de tal modo que movió los cimientos de su propia tradición pedagógica, y lo llevó a postular el principio de la igualdad de las inteligencias.

*Todas las inteligencias son iguales*, nos dice Rancière (siguiendo a Jacotot), la *explicación*, la premisa de los pedagogos que tiene como finalidad “hacer comprender” es la que produce todo el mal. Porque *hacer comprender*, esta consigna de la razón pedagógica, lo único que logra es romper con el movimiento de la razón, destruye la confianza del sí mismo, porque divide la inteligencia en dos; una inteligencia superior y otra inteligencia inferior. La *explicación* que hace *comprender* es un progreso hacia el atontamiento dado que tiene como fundamento la jerarquía de las inteligencias. Para Rancière la igualdad no se da ni se reivindica sino que se practica, se *verifica*. Y aquí verificar no tiene un estatuto epistemológico sino político, que se traduce en *actuar* según el imperativo. No es un fin a alcanzar sino un punto de partida, una ficción que debemos mantener en cualquier circunstancia.

---

<sup>6</sup> Rancière de ningún modo aceptaría esto último dado que en su libro nos quiere mostrar cómo la razón pedagógica y la razón social se vinculan y perpetúan la desigualdad a la que supuestamente aspiran eliminar. No nos adentraremos en estas cuestiones, porque su crítica excedería en mucho la finalidad de nuestro trabajo, sólo retomaremos aquellos aspectos que juzgamos fértiles e interesantes para nuestra indagación, a fin de recuperar las ideas fermentales para recrear los sentidos de la autoridad docente.

De este modo la autoridad del maestro no estará basada en el saber que posee, sino en el reconocimiento de la igualdad del otro. Y en el reconocimiento por parte del discípulo de su capacidad intelectual que comparte con todo ser humano. La propuesta rancieriana nos dice que la inteligencia puede hacer posesión de su propio poder. Vemos aquí un doble movimiento de reconocimiento –condición de legitimación de la autoridad–. Un primer movimiento por parte del maestro que al actualizar el principio de igualdad reconoce el verdadero poder del espíritu humano que lo interpela y le pide exigir al ignorante usar su inteligencia, es decir, le revela una inteligencia igual a la del resto de los hombres. El movimiento de vuelta es el de la legitimación del maestro por parte del ignorante que doblega su voluntad porque reconoce –por el acto del maestro– la potencia de su inteligencia, y por lo mismo, se deja guiar.

Para Rancière el acto de aprender pone en juego la inteligencia y la voluntad. Así el maestro emancipador es aquél que doblega la voluntad y no la inteligencia del alumno. Es una relación de voluntad a voluntad y no de una inteligencia hacia otra inteligencia. El maestro se ocupará de poner en el camino al ignorante, en mantener al que *busca* en su rumbo. Se puede aprender cuando se quiere, sin necesidad de maestro explicador, o por la tensión del propio deseo o por la necesidad.

Podemos decir que esta relación de “dominación” (que se da en la relación de voluntad a voluntad) es tal por parte del maestro, pero tiene como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con aquello que quiere aprender. Este dispositivo de “dominación” nos permite ver, desarmar, las categorías mezcladas del acto pedagógico y mostrarnos cuándo estamos en presencia del verdadero atontamiento explicativo, que es el que le enseña al niño que no puede aprender si no hay una explicación. El embrutecimiento se da cuando una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. Lo que atonta no es en realidad el método sino que se parte de la desigualdad, de la jerarquía de las inteligencias, de suponer que la igualdad es algo a lo que hay que aspirar.

En cambio, la emancipación consiste en el acto de la inteligencia que sólo obedece a sí misma, puesto que emanciparse es pensar lo que se es, es pensar en el lugar que se ocupa en el orden social. El obstáculo hacia emancipación será una voluntad débil, perezosa, que deja entrever en definitiva su consentimiento hacia la desigualdad.

El maestro emancipador debe estar ya emancipado, su tarea ya no es la instancia disciplinante sino la decisión de la emancipación: *“El mandato emancipador no conoce tratados. Ordena completamente a un sujeto que supone capaz de ordenarse él mismo”* (Rancière, 2003:55)

Ahora bien, hay algo interesante en la propuesta del filósofo y es que el sujeto de la educación deberá comprometerse con su propia educación a partir de decisiones subjetivas. Sin embargo, no se renuncia a educar y la figura del maestro sigue viva. Pero nos alejamos de su propuesta dado que al mismo tiempo que se enfatiza en la necesidad de educar se opera una diso-

ciación del vínculo entre el maestro y los saberes, por lo que no hay transmisión de conocimiento, ni construcción conjunta del mismo. Parecería que no importa qué aprendemos luego de la emancipación, porque lo que aprendamos se vuelve mera contingencia. En nuestro caso, creemos importante poder enlazar la emancipación con el derecho de los individuos a tener a su disposición la producción de la cultura, esto, lejos de desconocer la dignidad del otro, “... es reconocerle un derecho. *El derecho a recibir el conocimiento acumulado, como caja de herramienta para plasmar el pensamiento propio, para hacer la propia experiencia, pero sin quedar excluido*”. (Bertolini, 2006: 62)

### **Consideraciones finales**

Es preciso reconocer que luego de desarticular los discursos y prácticas de dominación, necesitamos un segundo momento, y no por ello menos importante, de rearticulación. Éste tiene por objeto la construcción de nuevos recursos simbólicos que permitan reconocer la diversidad de modos que puede adoptar el ejercicio de la autoridad en vez de reducirlos a un modelo fijo y uniforme. De este modo, al redefinir las coordenadas de la significación de la autoridad pedagógica cambian los modos de hacer, sentir y pensar del rol docente. Y cuando se varía un elemento del vínculo, lo que sucede habitualmente es que está cambiando toda la estructura vincular.

Consideramos que es vital ocupar los espacios institucionales y comprometerse con ellos. El espacio escolar debe ser ocupado y recuperado dado que justamente allí puede operarse la desarticulación. Ahora bien, el desafío pedagógico, político y filosófico consiste justamente en encontrar los mecanismos discursivos que permitan lograr esa rearticulación política para construir una hegemonía diferente.

En este sentido, la propuesta *autoridad-igualdad* espanta los fantasmas del autoritarismo y al mismo tiempo nos permite generar nuevos sentidos al ejercicio de la autoridad en las instituciones educativas, que entendidas como *espacio público*, que abraza la diversidad, debe habilitar al otro en su capacidad de pensarse, de narrarse, de expresarse, para decir lo que piensa o siente, para escribir su experiencia, para leer la de otros. Esta tarea parece ser esencialmente filosófica en la medida en que éste análisis nos puede permitir, a partir de visibilizar la contingencia y la historicidad cultural de la identidad, la transformación y re-construcción de las subjetividades (Bertolini, 2006:64). Este cambio subjetivo nos permitirá modificar las relaciones de poder y, por qué no, liberarnos de la dominación y de la figura de víctima demandante anclada en una nostalgia paralizante.

En última instancia, la contingencia y la incertidumbre constituyen el terreno de la invención y no de la debilidad y nos interpelan a asumir un lugar de responsabilidad y decisión de hacer frente a la posición móvil de la autoridad pedagógica.

### **Bibliografía**

-Bertolini, M. (2006), “Sospechas a propósito de *El maestro ignorante* de Rancière”, en *Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, nº 15.

- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005), *Pedagogía del aburrido Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1989), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P., Gadotti, M., Guimaraes, S. y Hernández, I. (1987), *Pedagogía Diálogo y conflicto*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Greco, M. B. (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes.
- Rancière, J. (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes
- Weber, M. (1992); *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.