

Dagatti, Mariano
Kratje, Julia
mjdagat@yahoo.com.ar; juliakratje@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos
Área: Comunicación y procesos educativos
Palabras claves: autoridad – erotismo – pedagogía

HACIA UNA EROTICOGRAFÍA PEDAGÓGICA. CUESTIONES EN TORNO A
LA AUTORIDAD EN LA ENUNCIACIÓN.

“ Amar es dar lo que no se tiene al que no es”

Lacan, Seminario VIII

La educación es una práctica para “(lo) que viene”, para aquello “que surge, requiere y desborda mi responsabilidad”, aquel “acontecimiento, la venida de (lo) que viene pero todavía carece de figura reconocible”.¹

Lo que viene será el relato de una ambigüedad: ¿podemos pensar una educación sin autoridad?, ¿se puede aprender en la soledad de la *ermita*?, ¿debe existir *siempre* una autoridad?, ¿cuál es su estatuto: ontológico, existencial, figurativo, discursivo? Por otro lado, ¿puede existir educación sin amor?, ¿podemos prescindir del *eros pedagógico*? En definitiva, ¿son conciliables la autoridad (fundada en cierta asimetría constitutiva) y el amor (fundado en una relación entre iguales)?, ¿qué podemos decir sin dejar de lado (inclinarnos) por alguno de estos *aparentes* extremos? *Es necesario moverse en las preguntas...*²

El problema de la autoridad es un fenómeno eminentemente cultural. Si asentimos con Adorno en que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”, entonces es perentorio reflexionar sobre las condiciones que hicieron posible el exterminio. ¿Es la autoridad una de esas condiciones? ¿Genera la autoridad una suerte de heteronomía? ¿Es la sumisión la consecuencia de la autoridad? ¿Nos destierra la autoridad a la minoría de edad kantiana? Y sin embargo, ¿no es la autoridad una de las dimensiones constitutivas de la escena pedagógica?

Las problemáticas en torno a la educación no pueden dejar de lago, a razón de un forzamiento, la gavilla de ‘capilares autoritarios’, de violencia material y simbólica, la microfísica del poder vinculados a la noción de autoridad. Así es, en principio, pueden existir esclavos sin amos, oprimidos sin opresores, pero ¿pueden existir e-ducandos sin e-ducadores? Recordemos a Nietzsche: “Así, que os repito, amigos míos: cualquier clase de cultura se inicia con lo contrario de todo lo que hoy se elogia como libertad académica, es decir, se inicia con la obediencia, con la subordinación, con la disciplina, con la sujeción”.³

<<No es sin autoridad>> que sucede la educación, ¿pero de qué autoridad se trata?;
<<no es sin amor>> que sucede la educación, ¿pero de qué amor se trata?⁴

La pregunta no tiene una respuesta pronta. Apelamos a la máxima derrideana: *Quisiera aprender a vivir por fin. ¿Qué encierra o abre este teorema de traducción imposible y posible traición, traduttore, traditor!?*

¿Por qué la autoridad aparece como el fundamento de la educación moderna en Occidente si, con disimulo, ‘yo voy a enseñarte a vivir’ es la resultante de la imposibilidad de ‘yo voy a enseñarME a vivir’, y, al mismo tiempo, la práctica docente –entrapada en la complejidad del lenguaje (espectro estructurador / estructurado de y por lo social)– es la fantasía de la posibilidad de enseñar.

Diremos, a modo de salto al vacío, que la autoridad tiene un carácter imprescindible para la educación.⁵ Si no hay *auctoritas*, no hay pedagogía. Ahora bien, ¿qué implica la autoridad? ¿Qué permanece inalterable a riesgo de rasgar el templo? Sobre todo, el reconocimiento. No es concebible la autoridad sin el reconocimiento de otro.

La autoridad —quizás los docentes, quizás los conocimientos, quizás una estrategia comunicacional, quizás siquiera una ficción estructurante— ha adquirido / aparentado / demostrado en sus prácticas determinados ‘saberes’ o ‘argumentos’. Pero, ¿qué nos hace suponer que ese ‘saber’, que de alguna manera subyace como fundamento último de la autoridad (‘se’ sabe más que otro) puede ser transmitido? Si, en efecto, sostuviéramos la imposibilidad de su transmisión, ¿cómo es posible la autorización?, ¿cómo puede la autoridad ‘autorizarse’ si el fundamento mismo de la relación está vedado, se nos presenta como una aporía?

El fundamento de la relación pedagógica es la certeza de que ‘alguien / algo’ que tiene (o conoce dónde están) más conocimientos transmite éstos a ‘alguien / algo / una figura’ que tiene menos, logrando de ese modo la supervivencia de la raza. “Parecería posible afirmar que no hay sociedad sin *arkhé*, sin origen, sin archivos, sin intérpretes, sin autoridad, sin destinatarios ni usuarios de un archivo de libre acceso (...)”.⁶ No se puede inventar el fuego cada nuevo anochecer. “El genio debe alimentarse en el regazo materno de la cultura de un pueblo”.⁷

La raíz de la pedagogía moderna occidental es la asimetría, el supuesto de que si midiéramos lo que sabe una y otra figura desparramadas sobre la escena pedagógica una de ellas tendría o vislumbraría un mayor caudal de conocimientos. En resumidas cuentas, el mito de Los Ancestrales.⁸ Ahora bien, sospechamos que la posibilidad de demostrar este axioma se subsume en un axioma original, que podría resumirse en la expresión ‘transparencia del lenguaje’ o, de manera más amplia, en la ‘omnipotencia racional’.

Visto desde las teorías de la comunicación, el problema de la autoridad es, en buena parte, un problema comunicacional: ¿cómo comunicar lo que se ha visto?, ¿cómo comunicar esa idea de certeza que se convierte en la medida de todo conocimiento?⁹

El interrogante –que, huelga decirlo, nutre la noción de asimetría– está ligado al presupuesto platónico de un mundo de las ideas: el filósofo con su mirada dirigida al sol y los ‘ignorantes’ en el oscuro mundo de las sombras. Así como la forma de un mueble ‘ideal’ es la medida de la rectitud, bondad o belleza de un mueble, así también existiría un conocimiento científico ideal, cuya máxima tarea pedagógica sería transmitirlo o difundirlo.¹⁰

Cualquier figura de educador –sea cual sea su estatuto– suele escenificarse a partir de la legitimación en la explicación. Después de todo, y en apariencia, la *auctoritas* hace referencia a un mérito ya reconocido: ‘se’ ha visto el sol”, ‘se’ ha escapado a las cadenas de la caverna’. Según esta concepción, ciertas figuras e-ducadoras logran transmitirles a ciertas figuras e-ducandos parte de sus conocimientos en función de ‘su luz’ o de ‘la reverberación de la luz solar’. ‘Quien’ o ‘lo que’ explica no sólo se convierte en

interlocutor privilegiado de otras figuras de autoridad —sea ésta un *auctor* empírico, textual o imaginario— sino que presume / asume su propia ‘autorización’. La explicación, en su diafanidad, permitiría que el otro aprenda / comprenda / interprete / ‘se dé cuenta’ de los hondos secretos humanos.

Sin embargo, propone Rancière de una manera radical, que “la explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal”.¹¹ Como se observa, el modo de autorización de la autoridad es la ficción explicativa; es, sintomáticamente, la asimetría.

La explicación es la imposición de una falacia incomprensiva: “Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos”.¹² ‘Se’ sabe más y ‘se’ debe transmitirlo, ¿es posible? ¿es un deber o la ficción de apertura de un discurso? ¿Puede el lenguaje ser transparente o dejarse yugar, indómita experiencia, por la misión educadora?

Si no existe la reminiscencia, si no se hereda la virtud, si el conocimiento se aprende, educar es un problema con dos facetas teórico-prácticas ineludibles: de un lado, libertad gnoseológica; del otro, emancipación moral. “Podría lanzarse la hipótesis de que para las sociedades occidentales modernas, interesadas en ‘liberar la subjetividad’, desde el siglo XVI el más delicado problema filosófico, político y pedagógico ha consistido en asegurar que el individuo, el ‘hombre común’ o ‘sujeto empírico’ pudiese acceder *por sí mismo* a las verdades universales de la ciencia y a la vez garantizar, *también por sí mismo*, una conducta moral correcta como ciudadano y como persona”.¹³

Llegados a este punto, podemos aducir una primera hipótesis: las relaciones de autoridad no son incompatibles con las relaciones comunicativas sino, muy contrariamente, es en éstas, donde se fundan y refundan aquéllas.

DOS

La cuestión del amor es, por cierto, un reverso admisible del problema de la autoridad, aun cuando Kant persista en considerar las pasiones un ‘cáncer de la razón’. “¿Podría un sujeto ignorar que es algo del orden de un amor lo que nos lleva a querer saber, lo que nos puede inducir al terror de pensar...?14 Sin amor, no hay salvación. Eso es lo que quiere el terror, detener de una vez por todas el sentido de las palabras, hacernos rumiar para siempre la vida de los muertos.15

Pese a todo, ¿de qué hablamos cuando hablamos de amor? Inicialmente, de figuras del amor, ya que no hay esencialidad ni universalidad posible. El amor no es, por cierto, una invariante de índole antropológica. Decimos en cambio que el amor es un objeto de poder y saber que se despliega en contextos singulares particulares. Incluso, como lo hace Saldarriaga Velez, podríamos afirmar, no sin ciertos reparos, que la pedagogía es un “dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por una enseñanza”.16 Allí está Rousseau para aseverar que “sólo tratamos de conocer porque deseamos gozar, y no es posible concebir por qué quien no tenga ni deseos ni temores ha de darse la molestia de razonar”.17

Nuestra vida comunicativa plena se basa en el amor a algo o alguien. La comunicación se erige en tanto dialogismo. Sin diálogo, no hay comunicación, no hay autoridad, hay sólo autoritarismo.

Ahora bien, ¿qué se ‘oculta’ detrás de la separación ontológica y gnoseológica entre las pasiones y las razones? Posiblemente, “en alguna medida, la defensa de una reprobable forma histórica de la existencia. (...) La libertad dependió desde un principio de la prohibición del placer”.18 El placer de leer, el placer de conocer, ese placer que Barthes retoma de Greimas y Nietzsche, ese goce ante el cual el propio Nietzsche, tomando la mano del filósofo, dijo: “Hay que ser obtuso como un reptil, que arrastra el vientre por la tierra y

la cabeza por el fango, para escuchar discursos como los suyos sin volverse serio y reflexivo o, mejor, excitado y ardiente”. 19

Para el psicoanálisis, la educación implica la incorporación de la ley, de la legalidad del Edipo. El pasaje de la naturaleza a la cultura ha operado en los hombres a través de la prohibición del incesto. En este sentido, la ‘identificación’ es la primera manifestación de un vínculo afectivo con otro. El niño quiere ser como su padre, quiere convertirse en él; más aún, reemplazarlo en todo aspecto. Su padre es su ideal. Queda entonces marcado que el primer vínculo amoroso es el vínculo con la Ley. Para decirlo sin rodeos: el ‘*querer ser como*’ constituye una fuente de la experiencia amorosa. Si educar es salir de la infancia, la primera consigna será ‘ser-el-padre’. La educación significa entonces violar la prohibición del incesto. Dicho de otra forma, la educación es la experiencia de ‘destruir’ la Ley, dado que ésta no existe más que como heteronomía. Destruir la Ley será para nosotros la condición de posibilidad de la autonomía. Por supuesto, destruir la Ley será también saltar al vacío. La educación redundante entonces en la tensión irresuelta de la relación de autoridad: ‘debo conocer La ley, luego debo destruir la Ley’. En un mismo movimiento, las figuras del educador y el educando son seducidas por la aparente inmediatez y rechazadas por la propia imposibilidad explicativa. Ya lo dijo Freud, educar es uno de los imposibles; y tal vez allí opere su potencia: la imposibilidad es la ubicuidad del vacío. Saltar al vacío, con la esperanza de una mano salvadora; saltar al vacío como un sueño en el que siempre caemos pero despertamos antes de morir. La educación monta su escena en el despertar instintivo de la sobrevivencia y en la labilidad corporal del vacío. Todo relación educativa es un salto al vacío y sólo quien vislumbre su infinitud puede atreverse a saltar.

En este punto, conviene mencionar una segunda hipótesis: La educación deberá ser impúdica, incluso incestuosa. Las figuras de educador y educando, las figuras del amor que los atraviesan, son puesto en conocimiento de la existencia de un Otro, por el cual se ve atraídos irremediabilmente.

Por definición, por experiencia, el amor implica un salto a lo extranjero. El amor implica el encuentro con lo heterogéneo. Lo mismo, lo propio, no puede producir atracción. ‘Amar es la experiencia de haber sido otro’”.20 La educación, finalmente, es filosofía y las

figuras de la educación son figuras filosóficas. Las figuras de educador y educando están montadas sobre el lecho de los amantes. Amar es la experiencia por antonomasia.

TRES

En nuestro título hacíamos referencia a un (cuasi) pasaje, a un espacio por el cual divagar, a (lo) por venir. Decíamos entonces mayéutica experiencial. Posiblemente, el nombre sonara fuerte, rudo, 'bestial', paradójico inclusive.

En el primer apartado hicimos referencia a la ficción explicativa y adjunimos que la asimetría sólo es concebible esencialmente si presuponemos que el fundamento de la relación pedagógica es transmitir un saber. Muy por el contrario, pensar el fundamento de dicha relación en términos de emancipación intelectual, en virtud de un conocimiento como 'invención', basado en la experiencia, altera la relevancia 'métrica' de la educación. La asimetría, por así decirlo, es una escena necesaria, pero nada menos y nada más que inicial. En palabras menos académicas, es la chispa adecuada que enciende el fuego, no la combustión que lo mantiene vivo. En parte, la confusión habitual procede de pensar las relaciones educativas como perennes, como un calco permanente de sí mismas. De allí que toda metodología didáctica no sea más que una ficción que necesariamente y afortunadamente fracasa.

La figura de la autoridad es legítima en un permanente *in situ*: por el reconocimiento de los otros en el seno de la propia situación comunicacional. Hasta aquí la autoridad ha sido pensada en general como un mérito ya reconocido, como una palabra en 'la punta de la lengua' presta a ser dicha. Sin embargo, cuando la autoridad se enuncia, deberá demostrar aquí y ahora, una y otra vez, la legitimidad que envuelve su institución'. La validación de la autoridad nunca es exterior a la acción comunicativa.

Sin embargo, es justamente la imposibilidad de encontrar la respuesta adecuada, el pasaje 'puro', el lenguaje transparente, la que permite que las figuras de los educandos forjen su autonomía. Toda ficción explicativa es insatisfactoria.

Luego, ¿qué tiene que ver la mayéutica experiencial con nuestro derrotero teórico? El planteo es el siguiente: las relaciones de autoridad entre las figuras del teatro pedagógico

permiten establecer una suerte de mayéutica en el sentido de co-laboración, de incitación, de trabajo conjunto en el ‘parto intelectual’. Las relaciones de autoridad permiten el permanente devenir de la educación, permiten esa “suerte de conversión espiritual y perfeccionamiento vital que es el carácter *esencial* de toda educación *auténtica*”.²¹ En definitiva, autorizan su propio destrucción al autorizar la contingencia de la experiencia, la condición vívida y patética (*apasionada*) de la propia experiencia. Nadie debe aceptar *dogmáticamente* la experiencia de otro y nadie puede imponer ‘autoritariamente’ la propia experiencia al otro. Así pues, la experiencia es subjetiva, deíctica, finita, mortal; “tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida”.²²

A propósito de ello, nos viene al recuerdo aquel relato de Kafka sobre *El maestro de escuela de pueblo*. Allí Kafka relata las peripecias de un personaje para reconstruir el caso del topo gigante, difundido tiempo atrás por el escrito de un viejo maestro de pueblo, no muy docto en esos menesteres cuasi periodísticos de la descripción y la investigación. Con rapidez, se advierte entre líneas una máxima pedagógica: toda experiencia es particular, subjetiva, *sui generis*. Escribe Kafka: “Resulta que él [el maestro] sostenía que mi introducción era ambigua. Si realmente lo que a mí me interesaba era difundir su escrito, ¿por qué no mostraba sus ventajas, su irrefutabilidad? ¿por qué no me circunscribía a destacar y hacer comprender la importancia del descubrimiento? ¿por qué, desatendiendo por completo el escrito, ahondaba mucho más en el hecho mismo del descubrimiento? ¿Es que acaso éste no había sido ya hecho? ¿Quedaba todavía algo por hacer en este sentido? (...) Fuera de esto, mi escrito estuvo libre de toda influencia del maestro; quizá yo haya sido en este punto demasiado puntilloso, y tanto fue así que vino a parecer como que nadie hubiese investigado el caso, que hubiese sido yo el primero que había tomado declaraciones a testigos oculares y auriculares, el primero que ordenase los datos obtenidos, que sacase consecuencias”.

Por conclusión, planteamos una nueva pregunta acerca de la singularidad de toda experiencia: ¿qué sentido tiene la autoridad en la educación, si todo aprendizaje viene ‘a parecer como que nadie hubiese investigado el caso’?

Bien, la autoridad es antes que nada una guía, un norte amoroso, otra modalidad del *ageim* griego, un Jacotot desesperado. Es un faro imaginario que nos conduce a tierra y a las piedras, al vacío y al fondo del mar, a las Sirenas homéricas y a nuestra propia vitalidad. Es un faro que nos guía a su propia desaparición, que nos ilumina para hagamos de él una nueva Alejandría. La experiencia no puede ser conjugada más que en primera persona. No hay experiencia que no sea vital.

Si la educación es un salto al vacío, la temeridad frente a lo desconocido, si la grafía pedagógica se escribe e inscribe en el límite difuso de (lo) que viene, entonces la autonomía es una figura posible allí donde se contonean autoridad y emancipación. Las relaciones de autoridad son el celaje de la aurora de la emancipación. Aun en su simulada contradicción, la autoridad es un accidente necesario, una transitoriedad desigual que nos iguala.

En 1966, Adorno propalaba por la Radio de Hesse: “La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite emplear la expresión kantiana; la fuerza de la reflexión, de la autodeterminación, del no entrar en el juego del otro.”²³

La autodeterminación comienza en el debate –pleno de razones y pasiones– de las propias reglas del juego, reglas que no pueden ser arbitrarias ni infundadas ni inefables. La autonomía es el derecho de prorrogar nuestra propia ley. Por tanto, la autoridad es entrar en el juego del otro, sólo y en tanto condición de posibilidad de la autonomía. Entrar para nunca regresar. Entrar para nunca volver a entrar.

Finalmente, anunciamos al comenzar que el nuestro sería el relato de una ambigüedad, de un equívoco, de una intromisión exagerada. Pero asintiendo junto a Moutot, compartimos la idea de que “la esperanza de la emancipación se mantiene más en la existencia ambigua, por ser intransitiva, de los fantasmas, que en la veneración asertiva de un fetiche”.²⁴ Acaso entre ellos esté el espectro del Paracelso borgeano, para susurrarnos al oído que no puede enseñar aquello que sabe si el otro no puede aprender de aquello que él no sabe.

Notas al final

- [1] DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. Y mañana, qué... Buenos Aires, FCE, 2003, pág. 62
- 2 CORNU, L. “Moverse en las preguntas”, en FRIGERIO; DIKER (Comp.) Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del Estante, 2006.
- 3 NIETZSCHE, F. Sobre el porvenir de nuestra escuelas. Barcelona, Tusquets, 2000.
- 4 ABRAMOWSKI, “Un amor bien regulado”, FRIGERIO; DIKER (Comp.) Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del Estante, 2006, pág. 85
- ⁵ Cf. GADAMER, 1997.
- 6 FRIGERIO;¿?; pág. 134.
- 7 NIETZSCHE, F. Sobre el porvenir de nuestra escuelas. Barcelona, Tusquets, 2000, pág. ¿?
- 8 Los Ancestrales creían que la raza que ellos llamaban el Hombre era demasiado primitiva para aprender, pero pronto les sorprendió la presteza con la que la Humanidad se adaptaba a su entorno. Quedaron tan impresionados que seleccionaron a unos pocos de entre aquellos primitivos habitantes de las cavernas y les enseñaron algunos de sus secretos, para que luego ellos los compartieran.
- 9 Cf. GADAMER, Op. Cit....
- 10 Cf. Arendt, 1996.
- 11 RANCIÈRE, F. El maestro ignorante. S/F, pág.14
- ¹² *Ibíd.*, pág.14.
- ¹³ SALDARRIAGA VELEZ; “Del amor pedagógico y otros demonios”; en FRIGERIO; DIKER (Comp.) Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del Estante, 2006, pág. 46.
- ¹⁴ FRIGERIO, en FRIGERIO; DIKER (Comp.) Op. Cit. pág. 25
- ¹⁵ Cf. Pirandello, Enrique IV
- ¹⁶ SALDARRIAGA VELEZ, en FRIGERIO; DIKER (Comp.) Op. Cit. Pág. 46
- ¹⁷ ABRAMOWSKI: Op. Cit., pág.91
- 18 MARCUSE, en ENTEL; pág. 112 -131
- 19 NIETZSCHE, F. Op. cit., pág. 125.
- 20 KRISTEVA, en Barbagelata; “Opus Nigrum”, FRIGERIO; DIKER (Comp.) Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del Estante, 2006, pág. 65.
- 21 LAMBRUSCHINI, en FRIGERIO; DIKER; Op. Cit. pág. 213.
- 22 LARROSA. J. “La experiencia y sus lenguajes”, pág.3.
- 23 ADORNO, T. Consignas. Pág. 3
- 24 BARBAGELATA; en FRIGERIO; DIKER; Op. Cit. pág. 64.