

EL TRABAJO DE LA AUTORIDAD EN ESPACIOS EDUCATIVOS: TRANSMISIONES EMANCIPATORIAS DESDE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

THE AUTHORITY'S WORK IN EDUCATIONAL SPACES: EMANCIPATORY TRANSMISSION IN COUNSELING TEAMS

Greco, M. Beatriz¹

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación 2014-17 Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales que explora y analiza modos de intervención que generan formas democráticas de autoridad al interior de la escuela centrándose en la investigación-acción en la Escuela de Reingreso de Barracas de CABA. Reúne testimonios y modalidades de intervención en torno a tres categorías propuestas a lo largo de la investigación: la primera implica el desplazamiento al "trabajo colaborativo", la segunda el pasaje a una "relación de igualdad en la autoridad" y la tercera se centra en el concepto de "reconfiguración de lo sensible". Dichas categorías permiten reconocer formas democráticas de la autoridad y proponer nuevas maneras de intervención para los equipos de orientación.

Palabras clave:

Autoridad pedagógica - Transmisión emancipatoria - Equipos de orientación escolar

ABSTRACT

This work is part of the UBACyT 2014-17 "Interventions by school counseling teams: between the empowerment of individuals and the creation of institutional conditions" and explores school counseling teams interventions about the construction of authority at school by teachers and the teams themselves. One of the analysis focus of this project is the intervention's modes that generate democratic forms of authority within the school in connection with an enabling intergenerational transmission of subjects in training. The work brings together testimonies and methods of intervention around three categories proposed throughout the investigation: the first involves the displacement to "cooperative work" the second, a passage "the authority relationship in equality" and the third focuses on the research around scenes where "reconfiguration of the sensible" occurs. These categories can recognize democratic forms of authority and propose new ways of intervention teams orientation.

Key words:

Educational authority - Emancipatory transmission - Counseling teams

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología. E-mail: beagreco@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación 2014-17 "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" que explora y analiza, entre otros ejes, modos de intervención que generan formas democráticas de autoridad al interior de la escuela, centrándose en las conclusiones de una investigación-acción llevada a cabo en la Escuela de Reingreso de Barracas de CABA. En este trabajo se recupera el análisis realizado en esta escuela y en esta intervención en particular si bien el Proyecto Ubacyt se despliega tanto en torno al trabajo de los equipos de orientación (EOE) de Provincia de Buenos Aires como en los de Río Negro. A modo de conclusión, se reúnen testimonios y se elaboran formas de intervención de los EOE en torno a tres categorías propuestas a lo largo de la investigación: la primera implica el desplazamiento hacia el "trabajo colaborativo", la segunda el pasaje a una "relación de igualdad en la autoridad" y la tercera se centra en el concepto de "reconfiguración de lo sensible". Dichas categorías permiten reconocer formas democráticas de la autoridad en las intervenciones de los EOE vinculadas al ejercicio de autoridad de directivos y docentes. El trabajo focaliza en esta investigación-acción llevada a cabo en la Escuela de Reingreso de Barracas en el marco del Ubacyt y del trabajo de campo de la Cátedra Psicología Educativa II de la Facultad de Psicología de la UBA. Este consiste en investigar, acompañar e intervenir en procesos institucionales de revisión de prácticas de directivos, docentes y tutores de esa institución desde el equipo conformado por investigadores/as del Ubacyt, docentes y estudiantes de la carrera de Psicología de la UBA.

A continuación se caracterizará brevemente a las Escuelas de Reingreso en tanto estrategias que promueven el retorno a la escuela de estudiantes mayores de 16 años que hubieran interrumpido su escolaridad por más de un año. Por otro lado, se hará referencia a la experiencia de trabajo de investigación-acción y de formación de psicólogos, en el marco de la asignatura Psicología Educativa II de la Facultad de Psicología de la UBA.

Las investigaciones centradas en las escuelas de reingreso de CABA como objeto de estudio (Maddoni, 2014; Nobile, 2011; Ziegler, 2011; Southwell, 2008; Krichesky, 2007, entre otras) historizan y analizan la implementación de estas estrategias pedagógicas e institucionales, en el marco de políticas educativas de inclusión, que disponen la creación de formatos escolares diferenciados del de la escuela secundaria tradicional. La obligatoriedad del nivel secundario, establecido por la Ley Nacional de Educación Nro 26.206 y por la Ley 898 del GCBA en 2004, genera el requerimiento de transformación de una forma escolar moderna concebida históricamente a partir de trayectorias únicas, homogéneas y universales. Esta modalidad de escolarización, al constituirse bajo un único dispositivo posible, fragmentando disciplinas, tiempos, espacios y generando individualización y meritocracia no hace más que favorecer la exclusión, particularmente en jóvenes de contextos de vulnerabilidad. Un rasgo notorio que carac-

teriza este formato es el de la jerarquía de saberes y sujetos que produce una autoridad vertical devenida, con frecuencia, en autoritarismo. (Pineau, 2013).

Las escuelas de reingreso se crean, en 2004, con una forma organizacional y una modalidad de vinculación institucional habilitante de procesos de inclusión de estudiantes que se vieron expulsados del sistema educativo en escuelas secundarias de formato tradicional. Inauguran una mayor flexibilidad en la construcción de trayectorias diseñadas para cada estudiante, con un plan de estudios de cuatro años, materias cuatrimestrales y anuales y un régimen académico que permite la construcción de recorridos adaptados a cada situación. Los/as estudiantes pueden acreditar las materias aprobadas en otras escuelas a través de la presentación de la documentación correspondiente o del desarrollo de pruebas de nivel. Los logros se van acreditando paulatinamente por asignatura, por tanto, no se repite el año y sólo se vuelven a cursar las materias reprobadas. Es decir, el trayecto escolar se adecúa a la situación del/la estudiante ofreciendo la posibilidad de avanzar por el plan de estudios "a su ritmo" (Krichesky, 2007) a partir de la organización particular y orientada en cada caso por asesores pedagógicos y tutores. Se ofrecen, en este sentido, diferentes instancias de acompañamiento: tutorías, apoyo escolar, talleres, espacios de orientación cuando se requiere un trabajo de enseñanza más individualizado y mediante la participación en grupos pequeños. En todos los casos, las investigaciones enfatizan que condiciones organizacionales e institucionales flexibles son las que favorecen la inclusión aunque, a la vez, las señalan como necesarias pero no suficientes para garantizarla. Las investigaciones evidencian que se requiere relaciones pedagógicas habilitantes y democráticas, por ejemplo, el despliegue de formas de acompañamiento próximas a cada situación y estudiante (Ziegler, 2011), vínculos caracterizados por la personalización (Nobile, 2011), un trabajo colectivo y participativo así como un posicionamiento docente político democrático (Maddoni, 2014) y una mirada atenta alejada del déficit y que interrumpe estereotipos (Krichesky, 2007). Las condiciones organizacionales sólo generan inclusión articuladas con posicionamientos y vínculos en los que los sujetos son reconocidos y valorados.

A partir de esta premisa se generaron a lo largo del Proyecto Ubacyt instancias de trabajo con directivos y docentes. Con una metodología descriptiva y exploratoria, se llevaron a cabo reuniones de trabajo con el equipo directivo, coordinadores de área, docentes y tutores de la Escuela de Reingreso de Barracas, con el objetivo de profundizar en estas condiciones institucionales y vinculares favorables para la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia. (Fernández Tobal y Greco, 2015). Resultó clave para la investigación-acción, la participación en dichas reuniones y en jornadas institucionales, indagando aspectos institucionales y pedagógicos, posicionamientos docentes e intercambio de experiencias, generando debate y colaborando en la organización de talleres con estudiantes en grupos coordinados por psicólogos en formación y docentes de la cátedra.

Como fue mencionado, la investigación se articuló con la instancia formativa de futuros psicólogos/as en el marco de la Cátedra Psicología Educativa II, en el espacio destinado a trabajo de campo. Esta asignatura integra el Ciclo de Formación Profesional, es cuatrimestral y constituye la única que aproxima al estudiantado al ámbito de lo educativo y al rol del psicólogo en educación. Por este motivo, se consideró oportuno ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para intervenir en instituciones educativas mediante el atravesamiento de experiencias genuinas propias del trabajo que realiza el/la profesional psicólogo/a, generalmente en equipos de orientación escolar. Ello implica que algunas comisiones de trabajos prácticos (cada cuatrimestre se conforman entre 20 y 25 comisiones), a modo de comunidades de aprendizaje, se distribuyen tareas para investigar en torno a diferentes experiencias educativas/escolares transformadoras y habilitadoras de trayectorias educativas diversificadas, como es el caso de la Escuela de Reingreso. Se despliega así una organización por subgrupos, en los que los/as futuros/as psicólogos/as investigan bibliografía relativa a cada experiencia, normativa vigente, antecedentes en el país e internacional, etc. En tanto uno de los subgrupos de cada comisión concurre a las escuelas donde se lleva a cabo la experiencia junto a docentes de la cátedra para acompañar entrevistas, talleres, jornadas docentes, reuniones con directivos, tutores, etc. Cada comisión, como comunidad de aprendizaje, comparte la investigación bibliográfica tanto como la organización de los encuentros en la escuela y su implementación y análisis de los efectos en la intervención. Ello genera un nuevo posicionamiento del/la estudiante de psicología dado que lo/a aproxima al ejercicio de un rol al modo de una práctica profesionalizante acotada ya que no se trata de un espacio de práctica propiamente dicho. De esta manera, se desarticula en parte la división teoría-práctica y los/as estudiantes se encuentran, por ejemplo, coordinando talleres con estudiantes de reingreso, tomando decisiones durante las intervenciones, elaborando memorias de las reuniones, favoreciendo el diálogo en reuniones docentes, generando informes para directivos o registros para la investigación. Estas acciones se van articulando y enriqueciendo con los aportes teóricos de clases, lectura bibliográfica y discusión en cada comisión.

En las reuniones de trabajo conjuntas entre el equipo de orientación e investigación de la cátedra y el equipo docente de la escuela, en las que los/as futuros/as psicólogos/as participan, se analizaron y produjeron herramientas de intervención para el trabajo con estudiantes de reingreso (consignas de talleres, informes grupales y memorias de trayectorias, por ejemplo). En las clases prácticas con estudiantes de psicología se produjo material que luego se analizó con docentes y tutores de modo de aproximar miradas, perspectivas y expectativas en torno a la escuela.

Particularmente con docentes y tutores, el trabajo consistió en la construcción de escenas y el despliegue de análisis en torno a las mismas como una modalidad de ampliar lecturas, perspectivas de análisis y comprensión del con-

texto escolar y su incidencia en la construcción de subjetividades. El primer movimiento de la propuesta permitió la circulación de relatos escolares, propios de los grupos a cargo de ellos, favoreciendo el enriquecimiento de sus miradas y propuestas pedagógicas.

Estos materiales que surgieron en los encuentros entre equipos profesionales, docentes y estudiantes, dieron lugar al planteo de las tres categorías mencionadas, que son utilizadas como herramientas conceptuales para debatir en el espacio de consejo consultivo, equipo tutorial y docente: trabajo colaborativo, relación de igualdad en la autoridad, reconfiguración de lo sensible.

Desarrollamos algunas reflexiones articuladas con los materiales y testimonios, en torno a cada una de ellas más adelante.

Recorridos teóricos.

Desde 2008 a la fecha, en el marco de sucesivos Proyectos Ubacyt referidos a esta temática ("Autoridad, subjetivación y ley simbólica en las instituciones educativas de nivel medio" 2008-2010, "Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa". 2010-2012. "La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo". 2012-2014) se fue relevando e investigando bibliografía relacionada con el concepto de autoridad en educación y el de relaciones de poder en marcos institucionales educativos. El marco teórico utilizado se configuró a partir de la interdisciplinariedad en la que confluyen psicología, pedagogía, filosofía, sociología, análisis institucional y filosofía política.

Por un lado, las concepciones de autoridad y de poder fueron distinguidas siguiendo los principales aportes teóricos en la materia, fundamentalmente desde la filosofía: Arendt (2016), Kojève (2006), Foucault (1988), Rancière (2003), entre otros, dando lugar a un modo de pensar la subjetividad vinculada a los procesos educativos en sentido amplio y a las relaciones de poder desde un pensamiento crítico. En el mismo momento, este tipo de pensamiento se puso a disposición de la propia investigación desarticulando la división teoría y práctica o marco teórico y dato empírico. Se siguió en este sentido el planteo de Foucault (1988):

Quisiera sugerir aquí otra manera de avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implica más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder o, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver donde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de las estrategias. (p. 5)

Es en este sentido que la investigación trabaja en simultáneo con conceptualizaciones y materiales que surgen de los encuentros con los protagonistas de las escuelas (estudiantes, directivos, docentes), construyendo “escenas” de trabajo, en las que se sostiene “un método igualitario” (Rancière, 2014), sin jerarquías ni prioridades entre sujetos ni entre teoría y empiria. Las escenas habilitan el pensamiento, la investigación no busca ni “aplica” el concepto en la práctica, el dato empírico no “ilustra” la teoría. Esta postura epistemológica e investigativa desplegada en trabajos anteriores (Greco, 2012^a, 2012^b) permite entonces, indagar en escenas y situaciones escolares en las que el poder, en tanto capacidad de influir en otros/as, se distribuye, circula, no se cristaliza como dominación (Foucault, 1988).

Así, la experiencia de la Escuela de Reingreso de Barracas, como uno de los espacios de indagación-intervención del Proyecto Ubacyt construye “escenas” que son leídas en conjunto entre investigadores/as, protagonistas de las escuelas y estudiantes de psicología a fin de reconfigurar el concepto de autoridad pedagógica así como los sentidos de la experiencia pedagógica, problematizándola.

La construcción de la autoridad pedagógica se plantea, desde hace décadas en educación, como una temática central: el agotamiento de un modo de ejercicio de la autoridad pedagógica basado en la verticalidad, la jerarquía y la solicitud de obediencia a partir del ejercicio de poder de uno/s sobre otros/s.

Dicho agotamiento es a menudo percibido sólo como puesta en crisis de todo tipo de relación de autoridad sin interrogar sus significados o generar problematización en torno a su ejercicio. La crisis se asimila a una lectura que plantea la desarticulación de las relaciones inter-generacionales y la caída del entramado que sostiene la transmisión de unos a otros. Perspectiva que puede adquirir un tono negativo que anuncia la pérdida del lazo social y su elemento de cohesión. Sin embargo, como advierte Strahele, reconsiderar la autoridad supone

una nueva actitud hacia lo que despierta esta palabra, que procure extraer ciertas potencialidades que quedan oscurecidas por culpa del prejuicio negativo que prevalece en la actualidad. Incluso puede desembocar en que el concepto de autoridad, lejos de aparecer inevitablemente como una herramienta del poder hegemónico, se ponga al servicio de sus movimientos antagónicos. (2015, p. 177)

Y menciona el ejemplo del movimiento feminista italiano que promueve un movimiento liberador por vía de apelación a la autoridad no como imposición o ejercicio de un poder femenino sobre lo masculino dando vuelta la jerarquía de uno sobre otro, sino como desarrollo de unas prácticas de libertad desplegadas en torno a voces autorizadas que hasta ese momento no lo eran. Tal es el caso de Muraro (1994) quien, desde la Librería de mujeres de Milán, plantea que la autoridad es una figura de intercambio, de relación, de apertura y multiplicidad, que opera un salto de un mundo anclado en signos externos como son la cátedra, el grado o un cargo, a la palabra como aquello

que hace al mundo fluido y móvil.

La autora recupera el trabajo de Arendt (1996), obra fundamental para operar la distinción entre autoridad y poder. Arendt deja en claro que la autoridad trasciende al poder y a quienes están en el poder, no es un artifice de lo que acontece en una ciudad, sino su “auctor-augere”, un autor que garantiza el crecimiento, quien se encuentra en el origen de un proceso, lo funda, y lo aumenta, haciéndolo crecer. Su análisis del concepto romano conduce a una concepción de autoridad vinculada a la fundación, no a la apropiación ni a la imposición de obediencia.

Dice Douailler:

La autoridad se delega; podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás. Pero es hablar u obrar a partir de una potencia de origen, sea nuestra o no. (...) Cuando un maestro de escuela, por ejemplo, habla o actúa con autoridad, lo hace a partir de una potencia de origen que comenzó antes que él. Lo hace a partir de la autoridad de un Estado, de una institución, de una familia, de una sociedad, de un saber, de una tradición, de una cultura, que preceden a todo cuanto pueda decir o hacer. Por tanto, vuelve a activar el origen que allí está contenido. Sus palabras y sus gestos producen sin duda una interrupción del tiempo y del vivir en la cual empieza, precisamente, el tiempo de la escuela. (...) Hacen renacer al alumno en el niño. (2002, p. 87)

La autoridad concebida en estos términos abandona los sentidos habituales de dominio y obediencia generando nuevas posibilidades para quienes la asumen como responsabilidad, ampliando su espacio de acción y tomando distancia del ejercicio de un poder a secas de unos sobre otros, propio del dominio y no de la autoridad.

Maffesoli (2007) señala que:

Es necesario notar la diferencia de estructura, de lógica, entre el *poder* y la *autoridad*. El primero, como ya lo he señalado, es esencialmente pedagógico. Pretende “educar”, conducir hacia el bien. Si nos acercamos a su etimología, “saca” de la animalidad hacia la humanidad, de la barbarie hacia la civilidad, Es la emanación de la ley del padre y su verticalidad. (...) el vacío está postulado, hay que colmarlo. El pecado es original, hay que enmendarlo. La imperfección es fundamental, hay que corregirla. De este modo lo natural, lo bárbaro, el niño, la mujer deben ser “pedagogizados” por quienes saben, por quienes tienen un buen uso de la razón: el hombre, el adulto, el jefe, el intelectual, el político: *ad infinitum*. Saber-poder, este es el sustrato mismo de la socialización moderna. (...) Muy diferente es la estructura libertaria de la autoridad. Muy diferente también es la “forma” de socialización que promueve. Es “poli”. Pluralidad de mundos. Hace coincidir la razón y los sentidos. Admite la diversidad de culturas, reposa sobre la fragmentación en el seno de la persona misma. En consecuencia, el niño, lo femenino, lo natural, lo nativo no constituye algo a “superar”. No se miden con la vara de un estándar único. En suma, el “vacío” no es algo a “llenar”. (p. 162, 163)

Será interesante retener estos diversos significados que problematizan las concepciones de autoridad y poder a fin de articularlos en un modo de pensar las intervenciones de los equipos de investigación-acción, así como de orientación y las de los propios docentes, tutores y directivos en sus escuelas. Cabe aclarar que, siguiendo a Maffesoli (2007) “lo pedagógico” puede ser leído como un espacio de disciplinamiento y sujetamiento por medio de la imposición de significados únicos aunque, desde el Proyecto Ubacyt, consideramos que su sentido no se agota allí. En un sentido amplio, “lo pedagógico”, como expresión de la institución educación, contribuyen a la subjetivación, no como forma de poder de sujeción totalizadora (Foucault, 1988) sino como forma emancipatoria. (Rancière, 2003)

De la autoridad del saber a la autoridad del que “hace crecer”, crea condiciones habilitantes.

La investigación en curso, relativa a las modalidades de intervención de los EOE plantea un doble objeto de exploración y análisis que se vincula con la autoridad pedagógica y el trabajo de estos equipos que acompañan el trabajo de los diferentes actores de la institución escolar. Por un lado, se investigaron las intervenciones que colaboran en la problematización, reconocimiento y reconfiguración del ejercicio de autoridad por parte de directivos y docentes. Por otro lado, emerge con claridad el requerimiento de revisar y dotar de nuevos sentidos la autoridad de los propios EOE a la hora de intervenir. Sus modos de intervención constituyen una autoridad “en acto” (Greco, 2012^a) productora de efectos institucionales.

Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo aparece en los testimonios como un eje central en la construcción de autoridad por parte de docentes y tutores, tanto el que se produce entre ellos como el que es generado entre estudiantes en las aulas y talleres. Un ejercicio de autoridad verticalista o radial (el/la profesor/a interactuando con cada uno/a de los/as estudiantes) es el que ha primado en la lógica escolar moderna. Esta misma lógica escolar plasmada en un dispositivo escolar moderno (Baquero, 2002, 2006; Pineau, 2013) es la que ha fragmentado la distribución de saberes en disciplinas estancas, separadas unas de otras y, por tanto, en modos de transmisión aislados en el que cada docente asume su propio quehacer sin interrelación con otros. El mismo dispositivo escolar moderno ha generado reduccionismos del trabajo docente, de los saberes y su transmisión, del aprendizaje y sus procesos. Es esto lo que intenta transformarse en los nuevos formatos escolares y en las propuestas de enseñanza que conciben al sujeto en situación apropiándose de saberes, “haceres” y pensamientos compartidos. (Martínez Boom, 2005)

Como parte de las intervenciones que se propusieron en esta escuela, se encuentra la construcción de memorias de trayectorias educativas que focalizan en el devenir de los grupos y no en los sujetos en forma individual, de modo de conformar un material de análisis a ser abordado en forma conjunta desde el equipo de investigación-acción y los/as tutores de la escuela. Este dispositivo

genera un desplazamiento de la mirada sobre los sujetos portadores de problemas para pensar los entramados entre sujetos e instituciones, decisiones individuales y decisiones institucionales.

Las memorias de trayectorias educativas pueden ser pensadas como herramientas para construir una mirada sobre las condiciones institucionales y no sobre el caso a caso, atendiendo a las trayectorias como una cuestión institucional (Nicastro, Greco, 2009) y objeto de trabajo tanto de los equipos de orientación escolar desde esta perspectiva (Greco, 2015) como de equipos directivos y docentes. Dicha herramienta se construye colectivamente y da a ver el complejo proceso de sostenimiento y acompañamiento de una trayectoria educativa que trasciende ampliamente una biografía individual de cada estudiante.

Hoy entendemos que la interrupción, el detenimiento o el abandono de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta incapacidad personal o los avatares de una historia de vida en particular y más a la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y atender a la diversidad de trayectorias, a partir de su reconocimiento efectivo. (Baquero, 2002, Greco, 2012^a)

El acompañamiento o la función tutorial de todo el equipo docente genera una responsabilidad conjunta más allá de figuras individuales. Se trata de una apuesta que acompaña las trayectorias no sólo de los/as estudiantes sino también de los/as docentes. Es allí donde ancla la intervención del EOE con tutores. El trabajo colaborativo genera entonces una oportunidad de asumir las trayectorias como entrecruzamiento, entramado complejo que trabaja los recorridos de estudiantes y docentes en forma simultánea.

Relación de igualdad en la autoridad.

El proceso de investigación conformó conjuntamente dos ámbitos en los que se habilitaron experiencias de autoridad: el de los/as docentes y tutores en relación a sus estudiantes y las del equipo de investigación-acción en relación a docentes y tutores. En este sentido el Proyecto investigó modalidades de ejercicio de autoridad que abrieron posibilidades, generaron condiciones, habilitaron voces, ampliaron gestos y actos de enseñanza y aprendizaje, convivencia democrática y participación. Se trabajó a partir de escenas de igualdad tal como se sistematizan desde proyectos anteriores (Greco, 2010). Las escenas de igualdad no constituyen una novedad absoluta, recogen lo que está ya allí pero aún no se percibe en su novedad. Las nuevas posiciones o lugares permiten hacer la práctica de otros espacios donde la horizontalidad prima sobre la verticalidad. Los modos de hacer que reconocen a los otros, desde los lugares alcanzados o construidos, sus diferentes maneras de ser habitados, habilitan espacios que se hacen vivibles en el sentido de atravesar una experiencia. (Larrosa, 2002; Baquero, 2002). Por ejemplo, la experiencia de una práctica de lectura *entre* profesores y estudiantes en igualdad, alrededor de una mesa de libros para ser conocidos, tocados, mirados, en la biblioteca escolar -en un espacio “común” por ser compartido y por ser cotidiano- *hace* un espacio nuevo en el lugar habitual

de la escuela. (Greco, 2012a).

Las escenas trabajadas junto a docentes y tutores de la escuela de reingreso dan cuenta de la existencia de maneras de ejercicio de la autoridad en las que se mantuvo la asimetría de posiciones (docentes, tutores, por un lado y estudiantes, por otro) y, en el mismo, momento se habilitó una posibilidad igualitaria de palabra o expresión para muchos/as inédita hasta ese momento. Una de estas escenas es propuesta por uno de los tutores quien solicitó a los/as estudiantes durante la hora de tutoría, que rompieran el silencio que caracterizaba esos encuentros escribiendo en un papel aquello que no les había gustado escuchar en las escuelas a las que habían concurrido, colocando luego ese papel en el centro de una ronda conformada por ellos/as y el tutor. De a uno, los papeles eran abiertos para debatir y pensar los motivos expresados, las situaciones atravesadas, incluido el malestar que los había movilizado.

A su vez, el análisis de esta escena junto a los tutores puso de manifiesto las diferentes miradas en juego, quienes consideraban poco favorable generar tales expresiones por parte de los/as estudiantes, quienes no registraban que dicha configuración de autoridad fuera significativa y quienes afirmaban encontrar similitud con otras escenas propuestas por ellos/as donde lo que primaba era la reformulación de la estrategia de trabajo docente, al hacer visible y enfatizar lo grupal, la escucha, la circulación de la palabra y la asunción de una voz que había sido acallada históricamente en los/as estudiantes.

En un sentido similar, los/as docentes relataron en los espacios mencionados, experiencias de enseñanza y aprendizaje que articulan saberes diferentes, talleres donde la literatura y la plástica se vinculan, la matemática y el teatro, la historia y el debate sobre problemáticas sociales, generando otras formas de participación de docentes y estudiantes, en los que la creación y el pensamiento circulan.

De este modo, el ejercicio de autoridad no se resigna sino que se resignifica, se vuelve habilitante y emancipatoria (Greco, 2012^a, 2012b) en el sentido de interrumpir una naturalización de los hechos, jerarquías de quien sabe y quien no, quien tiene derecho a hablar y aquel/lla que no. Se trata de afirmar la igualdad de las inteligencias de cualquiera con cualquiera, en palabras de Rancière. (2003)

El darle lugar a una revisión de estrategias y búsquedas de los/as propios docentes poniendo en valor iniciativas (incluso aquellas que no tuvieron los efectos esperados) reconfiguró, en el mismo momento, la relación de autoridad entre el equipo de investigación-acción y el equipo docente y tutorial dado que hizo circular un saber sobre la práctica y sobre la intervención que habitualmente se ve asignado sólo a los/as psicólogos/as intervinientes. En estos espacios todos/as saben e ignoran, todos/as portan la posibilidad de analizar la escena que se comparte.

Reconfiguración de lo sensible.

Las escenas, tal como fueron tematizadas anteriormente, nos dan a ver otra configuración de lo sensible, y en ella, un lugar de autoridad diferente. Allí, los cuerpos se disponen -a veces- en formas poco habituales para la lógica

escolar o bien transforman lo habitual sin modificarlo sustancialmente, pero habitándolo de modo renovado.

Ese mirar, narrar, habitar de otro modo no es más que una forma en desplazamiento y un relato no habitual; no demanda otra cristalización de posiciones y relaciones, la nueva situación o escena se configura sabiendo que conlleva su desaparición o transformación, no intenta perpetuarse, sólo desplegarse para dar lugar a nuevas situaciones, otras configuraciones e identificaciones. El lugar de la autoridad es allí el de garantizar que esos nuevos procesos ocurran.

Decía el vicerrector de la escuela en uno de los encuentros.

Confiar en un "grande" que de garantías. Y esto no es sin tener en cuenta de donde vienen los chicos y sus estrategias de supervivencia barrial, no se trata de suprimir lo que son, es alojar para que también sean oídos en su historia y sus potencialidades, que se den otros diversos sentidos a la experiencia escolar sosteniendo la apuesta firme en la calidad educativa, haciendo "elogio de la incomodidad".

Pensar en términos de trayectorias y aprendizajes no de sujetos aislados o auxiliados (Baquero, 2006) es otro modo de reconfiguración de lo sensible. Dice este autor:

Uno de los aspectos más importantes es que el aprendizaje debe constituir una *experiencia*, esto es, involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad, así como estar abierto. Esto es, la experiencia posee como atributo su carácter, si bien no azaroso, parcialmente incierto. (...) El desafío más potente consiste en construir lazos y sentidos genuinos para la experiencia escolar. Probablemente ello vuelva significativo el aprendizaje que se produzca en su seno. El camino inverso no parece llevarnos siempre al mismo horizonte. Parece señalarnos con más frecuencia incapacidades de aprender o enseñar de apariencia inexorable. Debemos construir alternativas de posibilidad y de libertad. (p. 145)

Es así que las escenas narradas pueden leerse a partir de dos claves que proponen en términos de Rancière (2010), una reconfiguración de lo sensible:

- las configuraciones de autoridad se producen por *desplazamiento* de componentes existentes (tiempos, espacios, posiciones, palabras, maneras de hacer y pensar, relaciones) y generan nuevos desplazamientos en los procesos subjetivos: "movimientos de autorización" (Greco, 2015)
- las configuraciones de autoridad operan por medio del *relato*: crean un "teatro de acciones", "fronteras" y "puentes", en palabras de de Certeau (1990): se constituye una "autoridad del relato".

Si emancipación es el rechazo a un estado de hecho hay en ella un desplazamiento que constituye al sujeto en el mismo momento en que se produce. Desplazamiento de la subjetividad y de los tiempos y espacios habituales, otra temporalidad, otro sensible. En el mismo sentido, emancipación supone la posibilidad de relatar, de incluir en una historia narrada la propia vida y así abrir una brecha, dis-

tanciarse, hacer de lo cotidiano un lugar de evidencia problemático, pensable y transformable. Desplazamiento y relato se vuelven así, claves para comprender el ejercicio de una autoridad emancipatoria en el territorio educativo y sus configuraciones.

Desplazamientos: hacia la autorización.

Pensar en desplazamientos en relación a las configuraciones de autoridad supone que, una vez más, la autoridad no es Uno sino un conjunto de componentes que sostienen una forma de enlace que permite el movimiento, fundamentalmente, un movimiento de autorización. Al analizar las escenas se reconocieron distinto tipo de desplazamientos:

- de las posiciones subjetivas: cada uno/a con respecto a sí mismo/a y en las relaciones con otros/as
- de los espacios y tiempos donde se enseña y se aprende, donde se constituyen formas de circulación y discusión de ideas, modos de pensamiento entre unos/as y otros/as, de prueba e invención de acciones, de construcción de problemas y sus posibles soluciones.

En las escenas narradas, los desplazamientos no dejan de producirse en diferentes direcciones y sentidos espaciales y subjetivos: del aula a la biblioteca, en el “merodeo” de profesores y estudiantes por los espacios de enseñanza donde ninguno/a está fijado a un solo lugar (aulas, talleres, salones de usos múltiples), de una identidad de “malos estudiantes” a constituirse en jóvenes que exploran posibilidades para ir a la escuela y atravesar su trayectoria, de diagnósticos sobre estudiantes con déficits a la interrogación sobre formas de enseñanza diferentes que articulan saberes, de la organización escolar tradicional al agrupamiento según avances singulares, procesos de aprendizaje en desarrollo, intereses, potencialidades aún no desplegadas, etc.

La autoridad del relato

Los relatos son habituales en los contextos escolares; es más, una escuela está hecha de relatos, pasados y presentes, es el trabajo del relato lo que transforma un espacio y lo hace habitable.

En el corazón de la cotidaneidad, en la práctica habitual de enseñanza, a menudo los relatos quedan borrados o desatendidos. Sin embargo, en el trabajo de enseñar es la apertura de voces, resonancias y la incitación al pensamiento la que transforma un pasaje de información en experiencia educativa. (Martínez Boom, 2005; Baquero, 2002)

En las escenas narradas por tutores, docentes y estudiantes de la escuela de Barracas, los relatos organizan espacios, posiciones, relaciones y hacen posibles otros aprendizajes y enseñanzas. Entre los/as estudiantes abundan las referencias a su propia historia de escolarización anterior y lo que esta escuela les habilita como novedad.

Si los relatos autorizan y fundan, es que allí encontramos una clave emancipatoria de un ejercicio posible de la autoridad en educación, muy próxima al trabajo de enseñanza como pensamiento, como posibilidad de reconfiguración de lo sensible que enlaza y desenlaza, entre subjetividades.

Los testimonios de los/as estudiantes en los grupos focales y talleres realizados son elocuentes en este sentido: ellos afirman que “esta escuela nos da otro lugar”, “la escuela se mueve hacia nosotros y nosotros a ella”, “hay algo más horizontal”, “así nos da ganas de quedarnos”, “en otras escuelas hay tutores que ven por qué no vas, acá todos son tutores, todos te preguntan qué te pasa, por qué no viniste”, “esta no es una escuela con el reglamento abajo del brazo, nos escucha, se acerca a nosotros”, “estoy a punto de recibirme, si pude llegar hasta acá, por qué no seguir la facultad, ahora sí me permito proyectar, hacia adelante”.

Las metáforas espaciales abundan en los testimonios, hay movimiento, horizontalidad, proyección. Ello da cuenta de otras configuraciones de lo sensible que se generan en espacios no tan distintos a los de otras escuelas, aunque sí, en circulación y cambio permanente.

Conclusiones.

Este artículo se propone desplegar tres categorías propias de la construcción de autoridad en tiempos contemporáneos, relacionada tanto con los EOE, equipos de investigación-acción y/o de orientación, como con aquella que construyen docentes y directivos en las escuelas. Un ejercicio de autoridad no puede ser pensado sin el otro.

En línea con proyectos de investigación anteriores (Greco, 2010, 2012c) y en el marco del actual proyecto (Greco, 2014), la autoridad en crisis es sólo la de un tipo de autoridad jerárquica, vertical, asociada al mando y la obediencia. Esta no expresa un ejercicio de autoridad que se hace garante de procesos en otros, que habilita, emancipa y subjetiva, propia de los ámbitos educativos.

El proyecto de investigación generó espacios de encuentro del equipo de investigación-acción con directivos, docentes y tutores, de manera de analizar modalidades de ejercicio de autoridad en la Escuela de Reingreso de Barracas, a la vez que habilitó una forma de autoridad propia de un equipo de psicólogos/as trabajando junto a docentes, tutores y directivos. La intervención del EOE y su autoridad democrática conlleva un efecto “en acto” en el ejercicio de autoridad docente.

A partir del material relevado y analizado se propusieron las categorías de trabajo colaborativo, autoridad en igualdad y reconfiguración de lo sensible. Estas permiten redefinir una relación de autoridad en las escuelas en tiempos contemporáneos sin perder la asimetría que la constituye. De esta manera, el proyecto no sólo investiga formas de ejercicio de autoridad sino que propone maneras posibles de reconfigurarla de cara a los actuales espacios democráticos educativos. Estas maneras incluyen como condiciones requeridas el trabajo colaborativo entre docentes y entre equipos profesionales, el trabajo grupal que se promueve en los /as estudiantes, la inclusión de vínculos asimétricos e igualitarios a la vez así como la revisión de espacios, tiempos y formas de utilización de los mismos que den lugar a mayor participación y circulación de la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad?. En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (1ra ed., pp. 145-226). Barcelona: Península.
- Arroyo, M., Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a la fragmentación. Enseñar en las escuelas de reingreso. En Tiramonti, G. (directora). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (1ra ed., pp. 89-124). Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 16, pp. 123-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539798006.pdf>.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles educativos*, Vol XXIV. Nos 97-98, pp. 57-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Mexico: Universidad Iberoamericana F. C.
- De Certeau, M. (1990). *La cultura en plural*. (1ra ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Douailler, S. (2002). Autoridad, razón, contrato. En Frigerio G. (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. (1ra ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Fernández Tobal, C., Greco, M.B. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Relapae*. Dossier temático Inclusión educativa: enfrentando la desigualdad. Año 2 N°2, pp. 87-98.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, Nro 3, pp. 3-20.
- Greco, M.B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXII, 2015, pp. 153-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369147944014.pdf>.
- Greco, M.B. (2012a). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. (1ra ed.). Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M.B. (2012b). *El espacio político. Democracia y autoridad*. (1ra ed.). Buenos Aires: Prometeo.
- Greco, M.B. (2012c). Proyecto Ubacyt "La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en del proceso formativo". Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Greco, M.B. (2010). Proyecto Ubacyt "Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa" 2010-2012. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Greco, M.B. (2008). Proyecto Ubacyt P 424 "Autoridad, subjetivación y ley simbólica en las instituciones educativas de nivel medio". Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. (1ra ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Krichesky, M. (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Informe de la Dirección de Planeamiento. GCBA. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2007escuelas_de_reingreso._miradas_de_directores_docentes_y_alumnos_0.pdf.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. (1ra ed., pp. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. (1ra ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, M. (2007). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. (1ra ed.). Buenos Aires: Dédalus.
- Martínez Boom, A. (2005). "¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento", en Frigerio G., Diker, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: CEM.
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *Duoda Revista de Estudios feministas*, vol. 2, nro 7, pp. 15-36.
- Nicastro, S., Greco, M.B. (2009). *Entre trayectorias*. Rosario: Homo Sapiens.
- NóBILE, M. (2011). Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización. (Tesis de maestría) Recuperada de <http://ri.unsam.edu.ar/greenstone/collect/coltisis/index/assoc/HASH015b.dir/TMAG%20IDAES%202011%20NM.pdf>
- Pineau, P. (2013). *Formatos escolares. Tradiciones y variaciones*. En Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario interno. Buenos Aires. Argentina.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad*. (1ra ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2013). *El compartir de lo sensible. Estética y política*. (1ra ed.). Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. (1ra ed.). Barcelona: Laertes.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. Propuesta Educativa Número 30 - Año15 - Nov. 2008 - Vol 2 - Pp. 23-35.
- Ziegler, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?". En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (1ra ed., pp. 71-88). Rosario: Homo Sapiens.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2017