

Esperanza FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Texto enviado como aclaración/ampliación de la síntesis de la intervención de autora que figura en el Acta de la sesión (26 septiembre 2019) de presentación del Seminario: *Enseñar, orientar..., y pensar la profesión*

La interesante propuesta, con que se presenta este seminario, de repensar la profesión desde nuestras vivencias biográficas, alejándonos de los presupuestos científico-tecnológicos, nos adentra en esa vieja polémica que enfrenta objetividad a subjetividad. En el imaginario colectivo anida el prejuicio que hace aparecer lo *subjetivo* como merma o desviación de la verdad. Ya la Ilustración, en su afán de iluminar *la verdad*, había recluido lo subjetivo en el cuarto oscuro con el fin de “rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento”. La Pedagogía crítica, en la que pienso que, en buena medida, nos apoyaremos, recoge la denuncia que hacían los autores de la Escuela de Frankfurt, para quienes “*el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad representaba más que un error epistemológico*” sirviendo de sostén ideológico al conservadurismo político en su mantenimiento del *statu quo*. El énfasis en la *objetividad*, en aras del eficientismo económico, hace que el positivismo excluya de su reflexión las complejas interacciones entre *poder, conocimiento y valores*, así como una revisión crítica sobre la historicidad de sus presupuestos ideológicos.

Pensar la profesión de manera biográfica nos invita a un ejercicio de repensar-*nos*. Todo sujeto está sujetado por los múltiples avatares con que la vida le habita, y hay avatares que abren o cierran o dificultan el camino. Para el “*uno*”, encarnado en la figura del *arquetipo viril*, cuya identidad está conformada por ser varón, blanco, occidental, rico, heterosexual, joven, sano, urbano, tecnologizado, especista..., el camino se ensancha y para el “*otro*”, su figura a contrapié, la angostura se intensifica gradualmente, en la medida que no comparta los rasgos identitarios del uno. Pero no sólo el sujeto está *situado*, también lo está la *verdad* que pretende desvelar. En la relación cognitiva se da un sujeto cognoscente sujetado por los condicionamientos económicos, políticos, sociales y culturales y un objeto cognoscible que también es “objetivado” en el marco de esos condicionamientos.

Este seminario podría ser un espacio de apertura para recuperar los recursos simbólicos que nos permitan volver a pensarnos en relación con el otro y en relación con el orden social y moral que nos produjo. McLaren cita a Burger para quien “la *industria* de la cultura moderna roba a los individuos los lenguajes para interpretarse a sí mismos y al mundo” y nos recuerda que *la política de análisis interpretativo es reemplazada por la política del ‘sentirse bien’*¹. Si nuestras respuestas emocionales se anteponen a la intervención del entendimiento o del compromiso, parece obligado rastrear en nuestro inconsciente para tratar de encontrar de qué forma se instituyeron.

Revestirse y enunciarse como profesionales de la educación no puede ser un acto trivial e indeliberado. El sujeto *orlado* aparece investido de un halo de reconocimiento que, con demasiada frecuencia, resulta mistificador. El arquetipo universal que anida en el imaginario social en torno a la figura educadora ejerce una fuerza poderosa independiente

¹ Peter McLaren. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós, 1997.

de la personalidad particular de cada cual. Esa *vocación*² profesional se introyecta en el psiquismo particular y le da carta de naturaleza. Erich Fromm³ hablaba de la *patología de la normalidad* que so capa de sentido común, en nuestro caso, de sentido profesional, opaca las contradictorias tensiones entre un espacio institucional y un espacio personal. Factores constitucionales de la personalidad, influencia de su época, de sus prejuicios y de sus hábitos mentales de adaptación al sistema social en que se nace; lealtades y coacciones corporativas trabajan impidiendo que ese inconsciente social llegue a la conciencia, manteniendo y perpetuando el funcionamiento ritualizado y rutinario de la burocracia científica. En este mismo sentido abundará Marcuse, para quien “*la feroz y a menudo metódica y consciente separación de la esfera instintiva de la intelectual, del placer del pensamiento [es] una de las más horribles formas de enajenación impuesta al individuo por su sociedad y ‘espontáneamente’ reproducida por el individuo como una necesidad y satisfacción propia*”⁴. Será necesario, pues, interrogarse respecto a ese inconsciente colectivo. Tomar conciencia de esa enajenación en tanto que nos aferramos a modelos y *habitus* profesionales que nos dan ‘seguridad’ (epistémica, salarial, emocional...), todo ello nos retiene en un estado de dependencia que nos aleja del hacerse cargo de sí, de autorizarnos como profesionales autónomos, de ese sentimiento de identidad legitimado por el esfuerzo activo más que por el sólo reconocimiento de un contrato. Esta autonomía ensancha el marco de las posibilidades, del crecimiento intelectual-científico y amplía el horizonte de los anhelos.

Por otro lado, para justificar ese lacónico “*Ella no quiere empoderarse*” que recoge el acta provisional de la sesión inicial del seminario, tendría que remitirme a la por otra parte controvertida relación entre *autoridad* y *poder*. Invito a adentrarse en el profuso análisis que de la noción de autoridad ofrece Hanna Arendt⁵. La idea de autoridad contemplada en su carácter educacional por encarnar las virtudes modélicas de los antepasados y susceptibles de ser emuladas por las criaturas ha quedado, en nuestra época, descartada. No obstante, se mantiene su virtualidad política cuando es dirigida al ámbito de la ciudadanía. Para los romanos la autoridad está ligada a la tradición, al acto fundacional de Roma y al reconocimiento de sus autores, de sus *maiores*⁶. El sustantivo *auctoritas* (verbo *augere*, aumentar) hace referencia a quienes aumentan la fundación⁷. Quienes están investidos de autoridad carecen de poder. El carácter de la autoridad es coactivo, por el contrario el carácter del poder es coercitivo. El carácter vinculante de la autoridad cumple una función simbólica, no ejecutiva, “es más que una opinión y menos que una orden”. El poder reside en el pueblo –que posteriormente, durante el Imperio, sería monopolizado por la familia imperial-, pero la autoridad corresponde al Senado. La

² Que de un lado, a juzgar por la progresiva feminización de la docencia, cabría sospechar de su naturaleza cromosómica y de otro, por su reduccionismo de clase, cabría suponerla como horizonte negado a la burguesía. Levi-Strauss vio en la vocación la traducción en el plano del psiquismo de una estructura propiamente sociológica

³ Erich Fromm. *Lo inconsciente social*. Barcelona, Paidós, 2009.

⁴ Herbert Marcuse. *Eros y civilización*. Barcelona, Ariel, 2003 (A pesar de las reconocidas confrontaciones entre Fromm y Marcuse, encuentro apropiado citar conjuntamente dos apreciaciones que, no obstante, les acercan)

⁵ Hanna Arendt. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1996.

⁶ Hanna Arendt señala la diferencia entre artífice (*artifex*, constructor), y su opuesto, el autor (*auctor*, inspirador, fundador)

⁷ Roma es el acto fundacional primigenio y su progresiva expansión no será más que su provincia.

autoridad mantiene la tradición como forma de crecimiento, que estaría orientado hacia el pasado no al futuro. La tradición genealógica de autoridad precisa de padres fundadores y de autoridades en el campo del pensamiento y de las ideas. Los romanos, más que los propios griegos, aceptaron a los grandes antepasados griegos como sus autoridades en la teoría, la filosofía y la poesía. Para lo que aquí viene al caso, efectivamente, mi apuesta se orienta por el principio de autoridad, por la coacción argumentativa que presupone una horizontalidad discursiva; pone a los autores a dialogar. Por el contrario la potestas comporta una constricción, una imposición, lo que implica una relación jerárquica, una relación de dominio que puede ejercerse por medio de la violencia simbólica y/o física. Es una distinción que me remite a la formulada por Chantal Mouffe cuando distingue entre *lo* político y *la* política. Lo político concierne a lo deliberativo, a lo agónico, a reintegrar lo problemático y conflictivo en la *disputatio*; la política sería la ejecución. No podemos olvidar que la relación educativa comporta una buena parte de ejecución, de normas institucionales. Pero conviene distinguir, con Loureau, lo instituido y lo instituyente, lo que permite cuestionar la institución y su *régimen de verdad*.⁸

McLaren pone en la tarea del educador, en tanto que *agente social*, el deber de *ayudar a los estudiantes -y al educador mismo-, a afrontar críticamente las políticas y las ideologías* que subyacen a sus procesos formativos *para que puedan comprenderse como productos y productores de significado*⁹. Y en otro texto de fundamental lectura y estudio¹⁰, cita a Teresa Ebert, quien sostiene que “*el medio del significado es el lenguaje, pero el sentido del significado no es necesariamente lingüístico, sino que es social y está directamente vinculado a las relaciones sociales del trabajo*”. Nos reta McLaren a apostar por una pedagogía crítica no complaciente con la mirada dulcificada y nos compromete a desenmascarar las *economías*¹¹ y los *dispositivos*¹² en los que nuestra mirada se ha venido “conformando”. Si como nos dijo Stenhouse, “*la educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad*”¹³ y ésta no puede venir impuesta, pues la verdad no es una afirmación definitiva sobre algo, sino un paso en el

⁸ Traigo aquí esta expresión acuñada por Foucault, para quien “Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su *política general de verdad*: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. (...) La *verdad* está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan”. Michel Foucault. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1991.

⁹ Peter McLaren. *Pedagogía crítica y...*, *op. cit.*

¹⁰ Peter McLaren. “Pedagogía Crítica revolucionaria de las épocas oscuras” en Pep Aparicio Guadas, (ed.) *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*. Valencia, CREC, 2010.

¹¹ En el sentido marxista de ciencia que estudia las relaciones sociales de producción. El autor nos remite a las economías de inversión de capital, las economías políticas, las economías morales, las economías de “libre” expresión, las economías sexuales, las economías de formación de creencias e identidades y la construcción del deseo y la formación de la voluntad...

¹² Por dispositivo entiende Foucault “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”

¹³ Lawrence Stenhouse. El Profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*. 1985, 277, págs. 43-53.

camino del desengaño¹⁴, tendremos que abrir un diálogo abierto en relación al significado de ese proceso, a sabiendas de que nuestras responsabilidades –como habría dicho Giroux- no pueden separarse de las consecuencias del saber que producimos, de las relaciones sociales, políticas y económicas que justificamos y de las ideologías que divulgamos.

¹⁴ Erich Fromm. *Lo inconsciente social*. *Op.cit.*, p. 77