

El concepto de autoridad, un análisis desde distintas miradas conceptuales ¹

Ana Cecilia Valencia Aguirre ²

Arturo Torres Mendoza ³

El presente artículo da cuenta de una investigación en proceso que aborda el tema del imaginario social de autoridad en adolescentes de una escuela secundaria. Dada la importancia de explicitar el concepto central de dicha investigación, revisaremos la dimensión conceptual desde diversas perspectivas. La tradicional, la moderna, la posmoderna y la descolonial.

Este último aspecto es fundamental ya que sobre ese marco argumentamos el concepto de autoridad fundada desde el imaginario social que se conforma en la cotidianidad, sobre la cual generamos un interrogante: ¿Es posible rescatar en los adolescentes su concepción de autoridad desde sus imaginarios que permita comprender otras formas de convivencia escolar basadas en un paradigma situacional?

El interrogante, por razones obvias, quedará abierto ya que no es nuestra pretensión resolverlo en este espacio, ni dar respuestas acabadas, sino ensayar su conceptualización desde un marco analítico que nos permita fundamentar teóricamente nuestra propuesta.

Autoridad - Adolescencia - Escuela

¹ El presente trabajo da cuenta de una investigación en proceso en la que participan Ana Cecilia Valencia Aguirre y Arturo Torres Mendoza titulada *Los imaginarios sociales de autoridad en adolescentes de escuelas secundarias de Guadalajara: una perspectiva desde la cotidianidad escolar*.

² Doctora en Educación. Docente e investigadora de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141. Guadalajara, Jalisco, México. E-mail: anaceciliava@yahoo.com.mx.

³ Magíster en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141, Guadalajara, Jalisco, México. E-mail: arturotorresmendoza@yahoo.com.mx.

This paper is part of an ongoing research addressing the issue of authority social imagery in high school adolescents. Given the importance of explaining the core concept of that research, in this section we will review the conceptual dimension from different perspectives: traditional, modern, postmodern and decolonial.

This last concept is crucial since on its basis we discuss the concept of authority from the everyday social imagery and formulate the following question: Is it possible to rescue in teenagers other conception of authority from their social imagery which may make available the understanding of new forms of school life based on a situational paradigm?

The question, for obvious reasons, will remain unanswered because we do not intend in this space to reply it, or provide complete responses but only to attempt to conceptualize it from an analytical point of view that allows us to theoretically substantiate our proposal. We hope to have achieved our aim.

Authority - Adolescence - School

Introducción

En este trabajo revisaremos el concepto de autoridad desde cuatro miradas. La primera está basada en la tradición premoderna impuesta por un orden superior y ajeno a la voluntad de los sujetos, la cual es referida como la perspectiva tradicional de la autoridad. La segunda se establece con la modernidad, cuya concepción se centra en una razón puesta en determinados sujetos, quienes representan al poder civil, que orientan proyectos y definen las metas y órdenes de la civilidad. Sin embargo, desde su devenir histórico, esta visión llega a excesos que desembocan en su propia crisis, ya que los representantes del poder civil en nombre de una razón hegemónica y domi-

nante instrumentalizan formas de control excesivo y la destrucción de los otros en pos del dominio de unos cuantos "poseedores de la razón". Este modelo tiene como antesala un discurso de la razón que transita de la emancipación hacia la instrumentalidad imponiéndose desde el poder y desconociendo a los otros ante una razón arrogante y unidimensional cuyos excesos desembocan en la barbarie del holocausto, los capitalismo imperialistas y los totalitarismos del siglo XX (Marcuse, 1985).

Enseguida, analizamos una autoridad posmoderna o fundada en la crítica a la modernidad, que habrá de con-

ciliar la razón con aspectos no racionales y de ahí el surgimiento de nuevas maneras de comprender el fenómeno. En tanto que desde la visión de la postmodernidad, nueva modernidad o sociedad líquida⁴ -por cuestión nominal asignamos la misma acepción- se plantea el fin de la racionalidad, de las certidumbres, de los futuros anunciados o por anunciar y el ingreso a una etapa de la humanidad en la que todo se está construyendo desde diferentes miradas y con múltiples actores, espacio donde se agotan las verdades únicas.

La cuarta perspectiva centra la posibilidad de abrir un horizonte de interpretación desde la realidad latinoamericana, donde las explicaciones a los fenómenos sociales se despojen de los determinismos del pensamiento hegemónico europeizante. Es desde estas dos últimas dimensiones donde se replantea el concepto de autoridad con diferentes miradas que van unidas a los acuerdos y al reconocimiento del otro; sin embargo esta idea nos obliga a comprender las formas en que los sujetos entienden, construyen y reconstruyen su concepción de la autoridad, toda vez que en la complejidad del mundo actual siguen presentes las formas imaginarias de dibujar y entender el mundo, por ello,

es necesario reconocer una dimensión situacionista ligada a un contexto que permite comprender la constitución de la autoridad desde una mirada renovada. En este contexto, se dan algunas aproximaciones en torno al concepto aludido desde las ideas teóricas del imaginario social y la vida cotidiana. Es desde estas perspectivas que se puede entender cómo en el mundo social se fraguan y reconfiguran los imaginarios sociales, a partir de lo instituido que se modifica como consecuencia de la autoalteración de las sociedades, de los sueños e imaginación individual y colectiva, que tienen como referente los símbolos, mitos y ritos socialmente contruidos en cada época histórica y por cada sociedad.

Aspecto fundamental ya que sobre ese marco sostenemos una concepción de autoridad basada en el imaginario social, o sea, comprendida desde otros marcos de explicación que permitan una mirada comprensiva, ligada a aspectos vivenciales, no solo racionales, sobre el asunto. Finalmente, asumimos que en la medida de una mayor comprensión de los fenómenos que atraviesan el campo social podrán darse propuestas innovadoras en el campo de la intervención escolar.

⁴ La postmodernidad es "el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX" (Lyotard, 1987, p. 4). El concepto de nueva modernidad se deriva de que se ha dado "una fractura dentro de la modernidad, la cual se desprende de los contornos de la sociedad industrial clásica y acuña una nueva figura [...] sociedad de riesgo" (Beck, 1986, p. 16). La idea de que la levedad se asocia al rápido desplazamiento es una razón que justifica "que consideremos que la 'fluidez' o la 'liquidez' son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual -en muchos sentidos nueva- de la historia de la modernidad" (Bauman, 2004, p. 8), ese rápido movimiento esa nueva forma en que se dan las relaciones en la sociedad es lo que permite hablar de sociedades líquidas.

La autoridad en los albores de la Edad Media

Podemos señalar que lo que caracteriza a la Edad Media es una permanente tensión entre los poderes vistos desde dos dimensiones: como poder secular o terrenal y como poder superior o dictado por una autoridad divina. La concepción de autoridad se basó en la tradición con fundamento en el reconocimiento de un ser superior, Dios; su representante en la tierra dominó a través de un discurso fundado en la superioridad del orden divino o eterno frente a la autoridad terrenal y efímera. Ante esa imposición, las propias monarquías eran nombradas por un poder monolítico basado en la voluntad de un individuo: el papa.

Haciendo un recuento de la historia del pensamiento occidental, podemos señalar que la actitud que comenzó a comprender esos dos modelos de autoridad se gestó desde fines del siglo V de nuestra era. El dualismo ya iniciado por Agustín de Hipona y algunos cristianos de la patrística planteaba dos tipos de ordenes: los intereses espirituales y de salvación eterna resguardados por la organización clerical y los intereses temporales o seculares que correspondían a las autoridades civiles (Valencia, 2002, p. 69).

Dicha concepción fue autorizada por el papa Gelasio I y se denominó "doctrina de las dos espadas" o de las dos autoridades, aceptada en la primera parte de la Edad Media. Sin embargo, cuando se generan las disputas y rivalidades entre el papado y las monarquías, ambos bandos se ven obligados a replantear sus posturas:

En cuestiones doctrinales el emperador debe subordinar su voluntad al clero y tiene que aprender más bien que presumir enseñar. Se sigue con ello que la iglesia por intermedio de sus jefes y ministros, tiene que tener jurisdicción sobre todas las materias eclesiásticas, ya que es indudable que de otro modo no puede ser una institución independiente y autónoma. (Sabine, 1980, p. 244)

Lo anterior implica, en primer lugar, la necesidad de establecer una autonomía para asegurar un desarrollo independiente, pero también la primacía de una de ambas entidades políticas:

La aplicación dada hasta ahora de las ideas políticas de San Ambrosio y San Agustín, subraya la autonomía de la iglesia en cuestiones espirituales [...] Tal posición implica la independencia de la iglesia pero también la del gobierno secular. (Sabine, 1980, p. 236)

Agustín de Hipona en su obra *La ciudad de Dios* marcó distancias significativas entre los gobiernos civiles y el gobierno de Dios, "la iglesia cristiana", considerada la única sociedad realmente perfecta y por tanto superior al estado civil. Dicha distinción marcará el inicio de la dualidad entre ambos gobiernos y señalará la necesidad de la lucha por su autonomía.

Para Valencia (2002) esta perspectiva dualista no se da de manera aislada, se refleja en el mundo de la cultura, de la filosofía y de la ciencia. Concretamente en la dimensión del poder, se señalan dos caminos para avanzar ha-

cia metas diferenciadas: una fundada en la fe y otra fundada en la razón. La primera pertenece al orden de la creencia personal y es privada, su ámbito de dominio se centró en la institución eclesiástica, dedicada a instruir conciencias en el plano de la fe. Por el contrario, la autoridad fundada en la razón moderna se expresa en una voluntad popular que se concreta en la elección de ciertos grupos sociales que representarán dicha voluntad, la cual conformará un estilo de poder en los recién inaugurados estados modernos a través de las monarquías representativas y los incipientes gobiernos democráticos.⁵ En el siguiente apartado analizamos cómo se van instituyendo los modelos de autoridad a partir de la ilustración y su desenlace en la crisis de una racionalidad instrumental que tiende a cosificar la autoridad ante la búsqueda del poder por el poder.

Modernidad y autoridad

De acuerdo con Pourtois y Desmet (2007), la modernidad nace con las propuestas filosóficas de los hombres de la ilustración y tiene su culminación en la industrialización masiva, el quiebre, en tanto, -sin que haya un acuerdo al respecto- se da en 1968 o bien con la caída del muro de Berlín.

La certidumbre de los teóricos de la ilustración es que la nueva sociedad,

la sociedad moderna, terminaría con las desigualdades y que el futuro luminoso estaría guiado por el conocimiento donde jugaría un papel de primer orden la escuela universal y obligatoria. Su papel de redentora social era incuestionable. Estas ideas de progreso basado en la ciencia, es decir, en la razón, permearon profundamente el pensamiento político, social, económico y filosófico a tal grado que incluso "hasta la obra de Marx participa de este optimismo de la ilustración: la autoconciencia racional serviría a la liberación de aquellos oprimidos por relaciones de explotación, dentro de una sociedad pretendidamente igualitaria" (Follari, 2007, p. 20). Era difícil pensar de otra manera, cuando las ciencias naturales y sociales acusaban un desarrollo impensable solo unas decenas de años antes.

En este mismo sentido se expresa que "Marx, Durkheim, Weber, veían en la modernidad el surgimiento de un orden industrial pacífico y armonioso y de un orden social más feliz y más seguro al estar ambos basados en un sólido racionalismo" (Pourtois & Desmet, 2007, p. 24). El acuerdo era tácito, industrialización y racionalidad iban de la mano, sus primeros impulsores, los hombres de la ilustración sentaban las bases; sin embargo, las ideas de la racionalidad parece que son más añejas. Antaki (2004) dice que tienen su génesis en la

⁵ Si bien, en la perspectiva de la polis griega, se hablaba de un poder ejercido por la autoridad del más sabio u hombre de la *phronesis*, elegido por los ciudadanos (griegos libres que habitaban la polis), tendríamos que reconocer que este poder era excluyente y la concepción de democracia era peyorativa frente a la de aristocracia o gobierno de los mejores.

ciudad griega y que se han desarrollado en la civilización actual.

De acuerdo a la idea antes expuesta, la razón tiene anclajes añejos, pero es en el periodo de la ilustración donde regresa por sus fueros y se instala en la conciencia de los grandes pensadores, al tiempo que se colige que la razón cuestiona la misma racionalidad, Pourtois y Desment (2007) y Follari (2007) hacen notar que desde la visión eurocéntrica lo que escapa a su racionalidad es bárbaro e irracional.

Para Bauman (2004), la perspectiva eurocéntrica, de la "modernidad pesada", tenía que ajustarse al terreno de la razón, debía ser construida, respondía a un proyecto, a un diseño. De tal suerte que la sociedad en la modernidad se veía acotada por lo preconcebido por la razón, fue entonces cuando "la modernidad supuso una confianza doble y contradictoria, entre el dominio racional de la naturaleza y los seres humanos y el logro de una autonomía individual y social" (Greco, 2007, p. 24). De tal suerte que el discurso de la ilustración implicaba libertad como espacio para ejercitar la razón, como dijera el pensador ginebrino: "El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás" (Rousseau, 2000, p. 3). La misma idea de libertad, mediante la ilustración y la razón a ella aparejada, la encontramos cuando se expresa que

la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro [de ahí que sentencie] ¡Sapere aude!⁶ ¡Ten el valor de servirse de tu propia razón! He aquí el lema de la ilustración. (Kant, 2009, p. 249)

El autor en comento pensaba que los hombres dada su pereza y cobardía preferían permanecer en estado de pupilos antes que hacer uso de la razón que permite pensar y ser libre y que en una relación de ida y vuelta ser libre permite hacer uso de la razón.

Esgrimía que las revoluciones podrían acabar con las opresiones políticas y/o económicas, pero no conseguían ilustrar y liberar, pues nuevos prejuicios sobrevendrían, por eso decía: "Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente" (Kant, 2009, p. 250).

No obstante, la ilustración y sus preceptos, sobre todo la razón, excluyeron la voluntad, el derecho a soñar, soltar la imaginación, dejar espacio al pensamiento; la objetividad se impuso, y las subjetividades, la libre interpretación, fueron relegadas al baúl de los recuerdos de lo que se catalogó como superstición, irracional y prejuicioso.

⁶ Expresión latina: *Atrévete a pensar*, nota de los autores.

Así, la modernidad se entiende como aquella que establece "una separación del mundo objetivo, creado por la razón, y del mundo de la subjetividad, centrado en la persona [...] Deja de lado todas las creencias y formas de organización que no se basen en elementos científicos (Pourtois & Desmet, 2007, p. 25). Esta forma racional de ver el mundo es representativa de un paradigma, el positivista, cuya forma de abordar el conocimiento se basa

en el análisis de los hechos reales, que deben ser sometidos a una descripción lo más neutra, objetiva y completa posible. El observador debe, pues, abstraerse completamente de su subjetividad. Es ésta la exigencia de neutralidad que se impone a todo investigador. Las humanidades, al igual que las ciencias exactas, deben respetar estos criterios. (Pourtois & Desmet, 2007, p. 26)

Este conjunto de ideas, esta forma de ver el mundo con los lentes del método hipotético-deductivo, propio de la ilustración, de la racionalidad, del modernismo, tiene su expresión en el terreno de las instituciones escolares, donde

la educación debe ser una disciplina que libere al individuo de la visión restringida e irracional que le imponen su familia y sus pasiones, que lo inicie al conocimiento racional. Así la escuela es un lugar de ruptura con el medio de origen para alcanzar el progreso. Los niños no son más que alumnos y el profesor un mediador entre ellos y los valores universales de la verdad, del bien y de la belleza. (Pourtois & Desmet, 2007, p. 25)

Tales propósitos rompen con la idea del sujeto autónomo, que ahora debe ceñirse a las prescripciones de la racionalidad, que lo liberan incluso de su subjetividad, de sus pasiones que le permiten creer, soñar, crear, lograr su propia autonomía. Por eso desde el modernismo y sus preceptos, Pourtois y Desmet (2007) señalan que la razón suprime sentimientos e imaginación, es poder y dominación sobre los mismos hombres, y la autoridad queda relegada o supeditada a las propuestas racionales.

Parece un interjuego donde lo que se plantea es la razón versus la autoridad, ya que "la modernidad cuestionó a la autoridad y colocó a la razón en su lugar, inaugurando otro tiempo lógico, pero la razón también se halla, en tiempos contemporáneos, fuertemente interrogada" (Greco, 2007, p. 21). Entonces, la ilustración, la visión eurocentrista del mundo, la objetividad y la razón cuajadas en la modernidad cuestionan la autoridad. Ello no significa que la autoridad haya dejado de existir, lo que se refiere es que no ocupará el lugar que antes le correspondía, eso operó para las autoridades celestes y terrestres, la autoridad de los padres fundadores de las diferentes sociedades se puso en paréntesis.

Postmodernidad y autoridad

Las ideas postmodernas se plantean pensar el presente y el mañana no como algo único e irrepetible, sino como algo que no se completa, que un día se sueña y otro también. Que crea y recrea en los planos individual y colectivo. Esa parece ser la propuesta de la postmodernidad.

Los presupuestos de la modernidad o modernidad pesada en la que se da la intervención del Estado en todos los ámbitos de la vida, económico, político, social, empieza a ser sustituida por la presente etapa que se caracteriza por la irrupción de lo privado en lo público. La amenaza del control desde arriba cede su lugar a la intervención de lo privado, las antiutopías o distopías de Huxley y Orwel quedaron rebasadas, ahí donde Winston Smith y Bernard Marx

lo que compartían era el presagio de *un mundo estrechamente controlado*, en el que la libertad individual no sólo estaba hecha añicos sino que ofendía gravemente a la gente entrenada para obedecer órdenes y seguir rutinas prefijadas; un mundo en el que una pequeña elite tenía en sus manos todos los hilos [...] un mundo en el que cualquier otra alternativa resultaba inimaginable. (Bauman, 2004, p. 59)

En la actualidad, las cosas son inciertas, las propuestas totales han sido rebasadas, los Winstons y Bernards han sido liberados, pero en su lugar aparecen nuevos fantasmas; lo privado se sobrepone a lo público, son los Crusoes quienes surgen en el nuevo escenario luchando por encontrar espacios de identidad, de reconocimiento y de encuentro con lo público, con lo social que se escapa inexorablemente, asunto que se corresponde con la lectura que se hace de la visión de Castoriadis: "Se observa, por primera vez en la historia, una sociedad que no tiene ningún proyecto para sí misma, motivo por el que ha quedado librada a las fuerzas del mercado, al conformismo generalizado,

a la privatización de lo público y la destrucción del medio ambiente" (Tello, 2003, p. 23). Son tiempos de insignificancia de no significación, de la ausencia de lo común que reúne e identifica (Greco, 2007). Es la crisis de la modernidad pesada, nuevas perspectivas, todas inciertas, se abren ante nuestros ojos y nuestra realidad. Son nuevos escenarios.

La verdad que oculta otras verdades ya no se sostiene, la racionalidad se aleja y produce estragos, son momentos en los que "lo que se anticipa en el sufrimiento es un sentido aún no formulado que puede ser leído, reconocido, simbolizado, interpretado y su lectura puede convertirse en la producción de una situación donde hallar otras posiciones y tomar otras decisiones" (Greco, 2007, p. 23). Algo se escapa porque algo está por venir, debe ser encontrado, creado. Es parte de la crisis de la racionalidad. La crítica a la misma data desde el siglo XIX, ya entonces se dijo de los hombres de la ilustración y de su racionalidad que

todo lo sometían a la crítica más despiadada; cuanto existía había de justificar los títulos de su existencia ante el fuero de la razón, o renunciar a seguir existiendo. A todo se aplicaba como rasero único la razón pensante [...] todas las formas anteriores de sociedad y de Estado, todas las ideas tradicionales, fueron arrinconadas en el desván como irracionales; hasta allí, el mundo se había dejado gobernar por puros prejuicios; todo el pasado no merecía más que conmiseración y desprecio. Sólo ahora ha apuntado la aurora [el reino de la

razón]; en adelante la superstición, la injusticia, el privilegio y la opresión serían desplazados por la verdad eterna, por la eterna justicia, por la igualdad basada en la naturaleza y por los derechos inalienables del hombre.

Hoy sabemos ya que ese reino de la razón no era más que el reino idealizado de la burguesía; que la justicia eterna vino a tomar cuerpo en la justicia burguesa; que la igualdad se redujo a la igualdad burguesa ante la ley. (Engels, 1956, pp. 19-20)

Como se advierte, Engels identificaba claramente la racionalidad surgida en el siglo de las luces con la defensa de los derechos del hombre, como derechos de los propietarios burgueses y la verdad del positivismo centrada en el primado de la razón. Sus resultados se prolongaron por decenios y volvieron a ser cuestionados por las propuestas posmodernistas a finales del siglo XX. Pero la crítica no es solo para la sociedad moderna, alcanza a la postmodernidad, ya que

lo postmoderno no es lisa y llanamente un espacio de decadencia y de estropicio, como a menudo se lo presenta. En todo caso, nos plantea problemas y perplejidades [...] carece de todo sentido histórico pretender reinstalar las condiciones de un pasado que ya han sido superadas de hecho en el plano práctico. El pasado no puede volver a instaurarse. (Follari, 2007, p. 40)

En este sentido no se puede "regresar la rueda de la historia" como di-

jera Marx, aún cuando vivimos en un mundo de desiguales; los cambios que se han sucedido en las esferas económicas, políticas y sociales son irreversibles, no se añoran, es preferible vivir la incertidumbre por cuanto permite pensar y repensar escenarios nuevos e irrepetibles.

Los tiempos presentes, los tiempos de la postmodernidad o de la sociedad líquida, son tiempos de fluidez, donde todo corre rápido y sólo si así se le entiende, se le puede aprehender a esta nueva fase de la historia moderna, cuya característica es la novedad y las diferencias (Bauman, 2004).

Se ha colapsado, ha entrado en decadencia la idea de los padres de la ilustración, que avizoraron un fin o *telos* de la historia de la humanidad conducida por los senderos de la racionalidad; las tareas de la sociedad que aludían a la especie humana se diluyen, se fragmentan en la individualización, que ahora debe administrar esfuerzos y recursos personales, individuales (Bauman, 2004).

No se quiere significar que la modernidad no haya pensado en el individuo, lo hizo con la declaración de los derechos del hombre, lo que se dice es que hoy adquiere presupuestos diferentes, ya que la individualización "significa ahora algo muy diferente de lo que significaba hace cien años y de lo que implicaba en los albores de la era moderna" (Bauman, 2004, p. 30). La individualización de hoy requiere que los individuos empiecen a hacerse cargo de sus destinos, para enlazar lo privado a lo público y crear nuevas instituciones y nuevas formas de entender la autoridad.

Para Greco (2007), la herencia de la modernidad con relación a la autoridad es la del descrédito de esta última, su no reconocimiento, su puesta en cuestión; por eso propone entender y ejercer la autoridad de manera diferente, desligada de la razón y más bien unida a formas compartidas y a reconocimiento de espacios infinitos de su ejercicio, liberada de todo tipo de imposición.

La autoridad ahora debe procurar obtener comportamiento por sugerencia, porque se merece "hacerse obedecer sin recurrir a la fuerza, porque no se puede hacer actuar a los hombres por pura coacción de manera constante; y sin embargo, el detentador de la autoridad debe ganársela" (Antaki, 2004, p. 65). De otra forma, "esa autoridad del gesto y la palabra que instituyen, hoy, parece estar amenazada, no ser reconocida, no apelar a un origen ni portar un saber trascendente. La autoridad no se desplaza hacia otro lugar, tiene dificultades para ser encarnada y reconocida" (Greco, 2007, p. 21). Por eso, la autoridad no debe ser una carga sobre quien se ejerce, pues la autoridad implica relaciones, es "una trama de encuentros, allí donde al menos dos -en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos" (Greco, 2007, p. 15). Es la hechura de lo social de parte de seres libres, tanto de quien detenta como de quien acepta la autoridad.

Entonces, desde esta perspectiva, solo cuando se reconoce la autoridad se puede hablar de esta. Resulta vano denominarse autoridad cuando no se es

reconocida como tal; la coerción o la fuerza no dan autoridad, el reconocimiento es indispensable. Se requiere el acuerdo de voluntades libres, de la comunión y el esfuerzo por entenderse de manera conjunta, de la ida y el regreso de ideas que se acercan y se entienden.

En este sentido, "sería entonces válido insistir en la búsqueda de nuevos modos de autoridad que establezcan un nuevo régimen de palabras y de acciones coherentes con nuestro tiempo" (Greco, 2007, p. 55). Estos nuevos modos de autoridad, implicarían una renuncia a lo totalitario, al autoritarismo, a la negación de la otredad, al reconocimiento franco de la inexistencia de las verdades absolutas, incluida la de la razón, al diálogo y a los acuerdos, a la construcción común de la autoridad, de las autoridades. Parece ser una agenda pendiente, ya que "la historia y la actualidad cuentan que nuestras sociedades no se han liberado de toda autoridad externa a sí mismas y no se han emancipado por el camino de la razón" (Greco, 2007, p. 54). Es de nueva cuenta la ausencia del *isapere aude!* kantiano, que nos dice que la autoridad existió y existe, sin embargo su comprensión no se liga necesariamente al plano de la racionalidad sino de elementos que están en el plano de lo irracional. Eso es justamente lo que se intenta explicar desde la perspectiva de los imaginarios. La autoridad sigue presente, pero no su explicación centrada en el orden racional. Hoy vemos que los jóvenes, los adolescentes, los adultos siguen buscando imágenes en quien creer y a quien asirse, ligadas quizá al orden de la seguridad, de la búsqueda de sentido, de una raíz primigenia que

brinda orientación en medio de la incertidumbre, como lo refiere la siguiente cita: "Tal vez lo esencial de la obra de Freud reside en el descubrimiento del elemento imaginario de la psique, en el desvelamiento de las dimensiones más profundas de lo que yo llamo aquí imaginación radical" (Castoriadis, 1989, p. 441). Y es ese imaginario radical, con sustento en lo más profundo de los individuos, lo que les permite inventar, crear, aparecer de la nada al no estar determinado en un contexto social e histórico.

Se trata de ver a la autoridad en el juego de las relaciones de poder que no le apuestan a la dominación, que participe de las estrategias propias y ajenas con reglas compartidas. En un ejercicio donde esta es la primera en cuestionarse su actuación y considera a cada momento el trabajo consigo mismo, la emancipación propia para luego procurar la de los otros. Implica la renuncia al abuso del poder. Da lugar a la crítica de sí mismo, que permita el ejercicio de una autoridad inteligente, que se aparta de la que se ejecuta desde supuestos otros superiores que embrutecen y dan trato de inferiores a los que son solo diferentes por el lugar que ocupan en las relaciones de poder (Greco, 2007).

En resumen, desde esta perspectiva, se plantea la restitución de las autoridades en tanto se constituyen en relación con los otros, susceptibles al error, abiertas a la posibilidad de entenderse y completarse en relación con el otro y los otros, capaces de renunciar a las verdades absolutas y al ejercicio de la razón única, abiertas a lo nuevo e irrepetible.

Ni modernos ni postmodernos: hacia una conceptualización desde nuestra realidad

En nuestra perspectiva de argumentación de la autoridad bajo un criterio situacional nos parece importante establecer la necesidad de superar las visiones deterministas derivadas del eurocentrismo "en un mundo en el cual parecen imponerse, por un lado el pensamiento único del neoliberalismo, y por el otro el descentramiento y escepticismo de la postmodernidad" (Lander, 2000a, pp. 9-10). Así, no se trata de enarbolar un proyecto premoderno, que reivindique el pasado o anti-moderno, de carácter conservador, ni tampoco "un proyecto post-moderno como negación de la Modernidad como crítica de toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista" (Dussel, 2000, p. 50).

Para Lander (2000b), el neoliberalismo no es solo una teoría económica; es, sobre todo, un "discurso hegemónico" que se corresponde con un "modelo" de civilización, identificado con una visión eurocentrista, que se ha apoyado en las ciencias sociales para ofrecer una perspectiva que pretende "naturalizar" las relaciones sociales existentes de explotación, razón por la cual, se pretende mostrar a la "sociedad moderna", como resultado de "tendencias espontáneas" y por la misma razón naturales. De esta forma,

afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta

manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este *deber ser*. (Lander, 2000b, p. 25)

Como contrapartida a esta forma de abordar la realidad, se presenta el pensamiento descolonial, para el cual se pueden hacer otras lecturas, que reivindican las voces apagadas por el discurso neoliberal y eurocentrista, mostrando la "otra cara" de la modernidad, de las víctimas de la colonialidad, para, de esta forma, develar "por primera vez la 'otra-cara' oculta y esencial a la 'Modernidad': el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas" (Dussel, 2000, p. 49).

Asunto que, de acuerdo con Mignolo (2000), se puede advertir, si se reconoce que tanto el capitalismo como la modernidad son un fenómeno europeo, donde todo el mundo ha participado, pero con diferentes "posiciones de poder", unos -los europeos- como dominadores y la periferia como dominados. Y dentro de esta lógica de dominación y colonialidad, se ubica a los pensadores postmodernos, ya que "la postmodernidad, autoconcebida en la línea unilateral de la historia del mundo moderno continúa ocultando la colonialidad, y mantiene la lógica universal y monotópica -desde la izquierda y desde la derecha- desde Europa (o el Atlántico Norte) hacia afuera" (Mignolo, 2000, p. 58). Por tal razón, lo que propone Coronil (2000) es develar lo que esconde el neoliberalismo y la colonialidad, demostrar que el mercado es un régimen de dominación, portador

de la "violencia estructural" de occidente, del pensamiento europeizante, cuyos resultados son, "la marginalización el desempleo y la pobreza", de tal forma que recuperar la historia, permitirá traer "a la superficie las cicatrices del pasado, escondidas por el maquillaje de las historias siguientes, y hará más visibles también las heridas ocultas del presente" (Coronil, 2000, p. 92). Una de esas cicatrices es "la invención del otro" (Castro-Gómez, 2000). Lo que nos permite poder ubicar los dispositivos de autoridad de la colonialidad, desde la perspectiva de la descolonialidad, cuestión que enseguida se aborda.

Saber y poder en la "invención del otro"

La invención del "otro" alude no precisamente a la forma en que unas personas piensan a otras, sino fundamentalmente a "dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son *construidas*" (Castro-Gómez, 2000, p. 148). Lo que se logró mediante la participación de las ciencias sociales, que definieron las metas colectivas, tanto a corto como a largo plazo, a fin de formar la "identidad" cultural del ciudadano que requería la modernidad, de tal forma que el que no se identifica con dicho canon queda fuera, es el "otro". De manera que el ciudadano de la modernidad es "varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual" (Castro-Gómez, 2000, p. 149). En contrapartida, se encuentran los excluidos de la "ciudad letrada", "mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes" (Cas-

tro-Gómez, 2000, p. 149). Esto sucede en la Latinoamérica del siglo XIX, lo cual se dio mediante prácticas disciplinarias, entre las que se destacan "ciertas tecnologías pedagógicas como los manuales de urbanidad" (Castro-Gómez, 2000, p. 149).

De lo que se trataba, desde la utilización de las tecnologías pedagógicas, era de "introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo" del niño, para que adquiriera los "conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida" (Castro-Gómez, 2000, p. 149), para que desarrolle un rol "productivo" en la sociedad. De ahí que la autoridad, y más específicamente la autoridad escolar o pedagógica, tuviera como objetivo, sobre todo, disciplinar a los niños, sin que existiera espacio de autonomía, al tiempo que se generaba al "otro", al excluido.

Sin embargo, cuando el proyecto de la modernidad resulta inviable, en vista de que el Estado ya no cuenta con la capacidad para ordenar "la vida social" así como vida "material de las personas", se empieza a hablar de globalización, en un espacio donde

la sujeción al sistema-mundo ya no se asegura mediante el control sobre el tiempo y sobre el cuerpo ejercido por instituciones como la fábrica o el colegio, sino por la producción de bienes simbólicos y por la seducción irresistible que éstos ejercen sobre el imaginario del consumidor. (Castro-Gómez, 2000, p. 156)

No obstante, -si se considera, desde la perspectiva de la descolonialidad,

que la supresión del colonialismo no implica la desaparición de la colonialidad, es decir de formas de pensar heredadas y que se han concretado en el "cuerpo y alma"-, se puede suponer que las formas de ejercer y aceptar la autoridad, que se han dado a lo largo de siglos de colonización, se sigan presentando. Entonces, lo que plantea Castro-Gómez es buscar alternativas, de ahí que considere urgente

repensar la tradición de la *teoría crítica* (aquella de Lukács, Bloch, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Sartre y Althusser) a la luz de la teorización posmoderna, pero, al mismo tiempo, de repensar ésta a la luz de aquella. No se trata, pues, de comprar nuevos odres y desechiar los viejos, ni de echar el vino nuevo en odres viejos; se trata, más bien, de reconstruir los viejos odres para que puedan contener al nuevo vino. (Castro-Gómez, 2000, p. 158)

Acción que implica, como vemos, tender puentes entre la teoría crítica y la postmoderna, donde el "nuevo vino" es la producción teórica que ya han iniciado pensadores como Walter Mignolo, Enrique Dussel o Arturo Escobar (Castro-Gómez, 2000), lo que puede dar como resultado, entre otras cosas, pensar nuevas formas de concebir a la autoridad, tal cual se plantea desde las selvas de Chiapas, -por ejemplo- "mandar obedeciendo". En fin, formas diferentes de factura propia, descolonizada y deseuropeizada de ensayar el ejercicio y aceptación de la autoridad.

Imaginario,⁷ vida cotidiana y autoridad en la escuela secundaria

Desde la propuesta de los imaginarios, la constitución social de la realidad es una constitución imaginaria; la autoridad, lo que se entiende por ella, responde a esa lógica, puesto que "una sociedad tiene que poder representarse el mundo y a sí misma para perdurar y seguir creándose, en definitiva, para vivir humanamente" (Greco, 2007, p. 24). Las formas de autoridad y la manera en que son encarnadas es una de estas representaciones, de este imaginario que se construye social e históricamente, antes y ahora, ya que

el mundo moderno se presenta, superficialmente, como el que empujó, el que tiende a empujar, la racionalización hasta el límite [...] paradójicamente [...] gracias a esta "racionalización" extrema, la vida del mundo moderno responde tanto a lo imaginario como cualquiera de las culturas arcaicas o históricas. (Castoriadis, 2003, p. 271)

Entonces, en el mundo moderno o postmoderno, con racionalización o con ella puesta en cuestión, la institución de la sociedad responde al mundo de las significaciones, al mundo que es mundo de cada formación social e histórica (Castoriadis, 2003). En ese mundo de significaciones que se construye todos

los días, se dan formas particulares e imaginarias de lo que se entiende, de lo que se imagina que es la autoridad.

Que las sociedades y la forma en que se autoconciben no son siempre las mismas se debe al hecho de que estas están modificándose constantemente, puesto que

la sociedad, ya sea como instituyente, ya sea como instituida, es intrínsecamente historia, es decir, autoalteración. La sociedad instituida no se opone a la sociedad instituyente como un producto muerto a una actividad que le ha dado existencia; sino que representa la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas/figuras instituidas en y por las cuales -y sólo en y por ellas- lo imaginario radical puede ser y darse existencia en lo histórico social. (Castoriadis, 1989, p. 574)

La semilla está en el imaginario radical y el imaginario social. El primer concepto se retoma de lo histórico-social y en tanto psique-soma, es decir en dos vertientes indisolubles que lo explican como "colectivo anónimo" y también como "flujo" representativo, afectivo e intencional de los sujetos que ponen en juego sus pulsiones internas (Castoriadis, 1989). Es decir, no es algo determinado, es creación, invención, pero aparece en un contexto, su punto

⁷ "Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo 'inventado' -ya se trate de un invento 'absoluto' ('una historia imaginada de cabo a rabo'), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otra significaciones que la suyas 'normales' o canónicas" (Castoriadis, 2003, p. 219).

de partida es lo social, lo instituido, lo que ya está ahí.

En tanto, que el imaginario social es la "creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución; de la institución como 'presentificación' de significaciones y de estas significaciones instituidas" (Castoriadis, 1989, p. 571). Es lo que permite "la institución de la sociedad", como "magma de significaciones", conjunto en el que se presenta el imaginario radical.

Por eso, el imaginario social de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria es un imaginario que se mueve y fundamenta en los mitos, ritos y símbolos que en ese espacio social se presentan; es la creación simbólica del concepto de autoridad; son las significaciones imaginarias que le atribuyen y que terminan por ser instituyentes de las diferentes figuras de autoridad escolar por parte de los jóvenes de secundaria. La creación de estas concepciones, de este imaginario, es producto y resultado de las perspectivas que se dan en el marco más amplio de la sociedad, la comunidad, la familia, la escuela y el aula, son resultado de las relaciones que establecen de cotidiano en la escuela, en la vida cotidiana, ya que esta

se presenta como la realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente [...] El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y

que está sustentado como real para estos. (Berger & Luckmann, 2006, pp. 34-35)

Por lo tanto, la vida cotidiana en tanto espacio de significaciones de mitos, ritos y símbolos es el espacio por antonomasia para la creación imaginaria social y radical; y la escuela secundaria como lugar privilegiado donde los estudiantes viven su cotidianidad es el área proclive para que los jóvenes de secundaria completen su imaginario, entre ellos el de autoridad escolar.

Las autoridades escolares -directivos, oficina de servicios educativos complementarios y docentes- esperan determinadas actitudes de los jóvenes adolescentes de secundaria; en función de eso establecen formas de relacionarse con ellos, de ejercer la autoridad. A partir de ello los estudiantes van recreando su imaginario social de autoridad en esos encuentros y desencuentros. Desde luego, llegan a la escuela con ideas, con imaginarios que han interiorizado en el mundo que habitan. Al momento que se incorporan a la escuela secundaria han vivido varios años de escolarización, de vida familiar, comunal y social. Tanto sus ideas como sus imaginarios están en constante proceso de configuración y reconfiguración. Es probable que los adolescentes de secundaria desarrollen nuevas formas de apropiación de los símbolos, mitos y ritos y de las significaciones a ellos asociados que no han logrado plena institución.

Si las sociedades existen autoalterándose, los imaginarios de autoridad de los adolescentes de secundaria seguirán ese camino; pero en una forma-

ción histórica y social los imaginarios pueden abarcar varias generaciones, la historia de un hombre, o una etapa importante de su vida, por eso vale preguntarse ¿cuál es el imaginario social de autoridad en los adolescentes de secundaria? Pregunta pertinente, sobre todo, cuando se dice (Sandoval, 2004) que la escuela secundaria es el nivel que menos se conoce porque es el menos estudiado. Más aún, cuando las voces de los adolescentes no se recuperan y son "convidados de palo", no obstante que se menciona que son los sujetos centrales del esfuerzo educativo.

Breve conclusión

La libertad es el resultado del ejercicio de la razón, es esta la que dota a los hombres de autoridad. Parece que es uno de los rasgos distintivos que emerge del Siglo de las Luces, del planteamiento de los hombres de la ilustración, en tanto que consideran que llegó el momento de regirse por los principios universales que podían explicar el mundo físico y lo podían hacer también en el espacio social, entonces la autoridad estaba unida al hecho de que su posibilidad radicaba en el ejercicio de la razón, de la libertad que otorgaba, del ejercicio del *isapere aude!* kantiano. Sin embargo, la razón cuyo papel central en la modernidad inaugura las posibilidades humanas fundadas en el *sapere aude* también cae en excesos al desconocer sus límites y asumir un despotismo basado en una autonomía sin fronteras que justa en nombre de la propia razón la destrucción masiva y el desconocimiento de la otredad. La razón es también una instrumentación o medio para

lograr fines adversos o perversos como son el dominio y la explotación de la naturaleza y del propio hombre y ya no su liberación, tan acuñada y proclamada. La razón tiene sus máscaras y es a la vez la máscara de una voluntad que se impone y domina desde el deseo, como lo revela el propio psicoanálisis y la crítica a la modernidad inaugurada desde la posmodernidad.

Este movimiento al poner en duda las verdades esgrimidas por la racionalidad reconoce que los sentidos que orientan la autoridad se dan desde el deseo y la expectativa, no necesariamente desde una razón emancipatoria; de ahí la posibilidad de retomar su vigencia, bajo nuevas perspectivas y el reconocimiento de que la autoridad se conforma desde las utopías, los deseos, las expectativas y las historias colectivas que orientan los imaginarios y permiten concebirla como una construcción humana y colectiva.

Desde las ideas de los pensadores de las propuestas de la vida cotidiana y más aún de los imaginarios, el concepto que se tiene de la misma es algo que construye cada sociedad a cada momento; se instituye a partir de prácticas simbólicas expresadas en mitos, símbolos y ritos, pero en un proceso de reconstrucción social de autoalteración, por tal razón puede existir un imaginario social de autoridad, no obstante este se esté moviendo todos los días, en correspondencia con el imaginario radical y el imaginario social.

Por ello, consideramos fundamental entender esta dimensión en la conformación del imaginario de autoridad en adolescentes, ya que ellos están en

proceso de constituir el germen de la vida política; y el reconocimiento de la concepción de autoridad será fundamental en la constitución de las nociones que mediarán relaciones de convivencia cotidiana en espacios públicos. La escuela es una institución donde se desarrolla la vida política, la de los acuerdos, compromisos, consensos, contratos, quizá el nivel más prístino de la vida política, pero determinante en la vida de las instituciones posteriores.

Los adolescentes poseen una imagen propia de la autoridad, frente a la evanescencia de las grandes imágenes fundacionales, de los héroes nacionales, de los personajes de los *mass media*, o del mundo acartonado de la autoridad escolar en la figura de un director, un docente, tutor o un prefecto, y de la política partidista que ellos dimensionan desde un diario coexistir con imágenes, mensajes y expresiones, tomados de los medios, de internet, de la cultura de masas, etc. Ellos, los adolescentes de nuestras escuelas, tienen mucho que mostrar, que develar, que expresar ante las figuras de una autoridad anclada en conceptos. Habremos de tomar distancia para que hable el imaginario desde

la situación contextual de los sujetos, solo así es posible pensar en una política desde el deseo y la capacidad de reconstrucción cotidiana, solo así la política y la autoridad se comprenderán como asuntos ligados a la vida de sujetos de carne y hueso y no de idealidades conceptuales o categóricas. Esa es nuestra apuesta, de ahí la cuestión crucial: ¿es posible una convivencia escolar fundada en una autoridad no basada en conceptos categóricos, sino de acuerdo al imaginario social de los propios adolescentes? Sabemos que ello implicaría no solo repensar la autoridad sino también la propia institución escolar, y aún más: pensar al margen y a la periferia de las concepciones deterministas de la visión europeizante; construir las nociones desde una realidad propia, donde los sujetos emergen desde sus contextos e interpelan el orden instituido. Dar voz a los sin voz también es una manera de construir desde nuestra realidad.

Original recibido: 08-09-2012

Original aceptado: 09-08-2013

Referencias bibliográficas

- Antaki, I. (2004). *El manual del ciudadano contemporáneo*. México: Planeta.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1986). *Sociedad en riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Berger, P. & Luckmann, T. (2006). Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana. En P. Berger & T. Luckmann, *La construcción social de la realidad* (pp. 34-63). Buenos Aires: Amorrortu.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericana* (pp. 145-181). Buenos Aires: FACES/UCV.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Barcelona: TusQuets.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Buenos Aires: TusQuets.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del postcolonialismo: del eurocentrismo al globacentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas* (pp. 87-111). Buenos Aires: FACES/UCV.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: FACES/UCV.
- Engels, F. (1956). *Anti-Duhring. La subversión de la ciencia por el señor Eugenio Duhring*. México: Hemisferio.
- Follari, A. (2007). *¿Ocaso de la escuela?: Los nuevos desafíos educativos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kant, M. (2009). ¿Qué es la ilustración? *Foro de Educación, 11*, 249-254. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de <http://www.forodeeducacion.com/numero11/018.pdf>.
- Lander, E. (2000a). Presentación. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (pp. 9-10). Buenos Aires: FACES/UCV.
- Lander, E. (2000b). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: FACES/UCV.
- Liotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna* [versión digital]. Madrid: Cátedra.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Editorial Planeta-De Agostini.

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas* (pp.55-85). Buenos Aires: FACES/UCV.

Pourtois, J. & Desmet, H. (2007). *La educación postmoderna*. Madrid: Editorial Popular.

Rousseau, J. (2000). *El contrato social, Discurso sobre las ciencias y las artes y Discurso sobre el origen de la desigualdad*. México: Porrúa.

Sabine, G. H. (1980). *Historia de la teoría política*. México: FCE.

Sandoval, F. (2004). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.

Tello, N. (2003). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Campo de Ideas.

Valencia, A. (2002). Por los caminos de la laicidad, educativa un encuentro con sus raíces. *Revista La Tarea*, nº 16-17, 69-74.