

## Paradojas de autoridad y educación

Paola Dogliotti\*

### Resumen

Este trabajo desarrolla una serie de reflexiones teóricas en torno concepto de autoridad poniéndolo en relación con los cambios que se han producido en las sociedades contemporáneas. Especialmente se abordan algunas tensiones paradójicas que atraviesan diversos discursos de autoridad a partir de algunas escenas comunes que se instalan en forma recurrente en los espacios educativos. Se plantea que lejos de estar viviendo en la actualidad una pérdida de autoridad, se presentan transformaciones en los modos de su ejercicio producto de los cambios en los modos de construcción de subjetividad. Desde una perspectiva teórica estructuralista abierta, con afectaciones del psicoanálisis lacaniano, se entiende que la autoridad es en sí misma un estado que excede a la obediencia, que va más allá de la capacidad del sujeto de acatar una serie de normas emanadas a partir de ciertas circunstancias histórico-sociales. Los modos contemporáneos de ejercicio de autoridad ya no se basan tanto en una regulación exterior propia de la era del disciplinamiento sino en una invocación a la autorregulación y autonomía en la cual se respira una atmósfera de mayor libertad pero que podríamos hablar de una seudolibertad o una ficción de menor constreñimiento.

**Palabras clave:** autoridad; educación; paradojas.

### Paradoxes of authority and education

#### Abstract

This paper develops a series of theoretical reflections about the concept of authority in relation to the changes that have occurred in contemporary societies. Especially, it addresses some paradoxical tensions running through various discourses of authority from common scenes that are installed frequently in educational spaces. It argues that far from currently experiencing a loss of authority, there are changes in the modes of how it is performed, product of changes in the modes of construction of subjectivity. From an open structuralist theoretical perspective, somehow affected by the lacanian psychoanalysis, it is understood that authority itself is a state that exceeds obedience, going beyond the subject's ability to comply with a set of rules emanating from certain social and historical

\* Profesora Asistente . Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR). Montevideo, Uruguay (UR).

Paola Dogliotti

circumstances. Contemporary modes of performing authority no longer rely so much on the external regulation typical of the discipline but rather, in an appeal to self-regulation and autonomy in which one breathes an atmosphere of greater freedom, but we could also be referring to a pseudo-freedom or about a fiction of less constraint.

**Keywords:** authority; education; paradoxes.

## Presentación<sup>1</sup>

Ya son varios los años en los que, desde diversas líneas teóricas, se subraya el fenómeno de crisis de nuestros sistemas educativos modernos.<sup>2</sup> Esta crisis puede ser entendida fundamentalmente por la pérdida de la capacidad instituyente para poder inscribir a las nuevas generaciones en el mundo. La escuela pareciera estar perdiendo su condición de dispositivo de regulación de las conductas y construcción de una relación con la autoridad que permita la reproducción del orden social y evite los riesgos de la anomia+(TIRAMONTI, 2003, p. 10). Pero no debemos olvidar que esta pérdida de eficacia simbólica<sup>3</sup> de las instituciones educativas se inscribe en la crisis más general de la red de instituciones que articularon el orden moderno y aseguraron su reproducción: la escuela, el estado, la familia.

Hoy en día es común escuchar frases como estas: *los que no tienen límites*, *yo ya no se que más hacer con él/ella*, *los chicos de hoy no son como los de antes*, *se ha perdido todo*, *yo hasta aquí llegué*, *no le hacen caso a nadie*, *se perdió el respeto*, etc.

Ante estos discursos nos preguntamos como eje central de nuestro trabajo si lo que está sucediendo es una pérdida de autoridad o una modificación en los modos de ejercicio de la misma.

En este trabajo realizamos una serie de reflexiones en torno a los discursos sobre la autoridad en la educación alrededor de los siguientes cuatro tópicos: autoridad y pérdida/transformación; autoridad y creencia; autoridad y responsabilidad; autoridad y conservación/creación.

## Autoridad y pérdida/transformación

Para comenzar este apartado nos parece interesante introducir el planteo de Ehrenberg (2000), quien jactándose de los melancólicos que sostienen que todo pasado fue mejor, introduce una interesante reflexión de nuestro mundo contemporáneo inclinándose menos por una pérdida de autoridad que por una multiplicación de sus modos:

Algunos se contentan, un poco ligeramente, con lamentarse sobre la famosa pérdida de referentes del

## Paradojas de autoridad y educación

hombre moderno, el consecuente debilitamiento de los lazos sociales, la privatización de la existencia de la cual sería causa y el debilitamiento de la vida pública, del cual sería consecuencia. Estos estereotipos no hacen otra cosa que conducir a llorones a los buenos tiempos viejos. [ô ] Más bien estamos enfrentados a la confusión entre múltiples referentes que a su pérdida (los nuevos saberes, filosóficos o religiosos, en los programas televisivos destinados a dotarlos de sentido). Por otra parte ¿no constituye la oferta creciente de referentes una condición sin la cual esta libertad simplemente no podría existir en absoluto? Antes que frente a una declinación de lo público, nos hallamos frente a las transformaciones de los referentes políticos y de los modos de acción pública que se buscan en el contexto del individualismo de las masas y en la apertura de las sociedades nacionales. ¿Queremos volver a la asfixia disciplinaria? (EHRENBERG, 2000, p. 15)

Los modos de subjetivación propios de la modernidad se han ido transformando aproximadamente a partir del último tercio de siglo pasado. El sujeto pasa de una regulación a partir de una ley externa basada fundamentalmente en los modos de lo permitido y lo prohibido a una regulación interior enfrentada a los límites de lo posible o lo imposible.

Nos hemos convertido en individuos puros, en el sentido en el cual ninguna ley moral ni ninguna tradición vienen a indicarnos desde el exterior lo que debemos ser y cómo debemos conducirnos. Desde este punto de vista, el equilibrio permitido-prohibido, que reglaba la individualidad hasta los años 1950-1960, ha perdido su eficacia. La preocupación inflacionista por la invocación a la ley, la imperiosa necesidad de nuevos referentes estructurales y de límites infranqueables+ encuentran aquí su explicación. El derecho a elegir la propia vida y la conminación a convertirse en uno mismo ponen a la individualidad en un movimiento permanente. Esto lleva a plantear de otro modo el problema de los límites reguladores del orden interior: el equilibrio entre lo permitido y lo prohibido declina en provecho de un desgarramiento entre lo posible y lo imposible. (EHRENBERG, 2000, p.16-17)

Paralelamente al debilitamiento de la noción de lo prohibido, el lugar de la disciplina en los modos de regulación de la relación individuo-sociedad se ha reducido. Se apela menos al recurso de la obediencia disciplinaria que a la decisión y a la iniciativa personal. En lugar de que una persona sea puesta en acción por una orden exterior (o por la conformidad a la ley), es necesario apoyarse en sus resortes internos y recurrir a sus competencias mentales. La noción de

**Paola Dogliotti**

proyecto, de motivación y de comunicación son las normas de hoy (EHRENBERG, 2000, p. 16). Esto lo podemos relacionar con lo que Foucault (1990) describió como el pasaje de las sociedades disciplinarias a las posdisciplinarias, o lo que Deleuze (1999) años más tarde denominó las «sociedades de control». La economía del ejercicio del poder que es uno de los ejes centrales de estas sociedades, no significa menos poder sino cambio en los modos de ejercicio del mismo. Esta modificación consiste en: un marcaje de zonas vulnerables; relajamiento de los controles cotidianos; saber más abarcador, masivo que capta los grandes movimientos de conjunto; regulación espontánea que va a permitir que el orden se autoengendre, se perpetúe, se controle (FOUCAULT, 1991 apud DE MARINIS, 1999, p. 77-78). Este nuevo orden es denominado en su conjunto «plegamiento aparente del poder». No se trata de menos poder, menos Estado sino de cambios en las racionalidades y tecnologías de ejercicio del gobierno. Estos cambios provocan a nivel de la subjetividad una aparente libertad y ejercicio de mayor autonomía.

Esta soberanía no nos ha vuelto todopoderosos o libres de hacer lo que nos conviene, ni signa el reinado del hombre privado. Es esta misma ilusión individualista la que no nos permite «convenir, según Claude Lefort, que el individuo se roba a sí mismo y se devuelve a sí mismo, que está preso de su desconocimiento». Dos modificaciones fundamentales, sin embargo, sobre el lugar de la ley y de la disciplina que acompañan esta soberanía. (EHRENBERG, 2000, p. 15)

Nos interesa destacar aquí la imposibilidad de ausencia de ley, de ejercicio de autoridad tanto en el mundo actual del «haz lo que quieras», en la «soberanía todopoderosa o libre de hacer lo que a cada uno le plazca» como, en el otro extremo, lo que podríamos imaginar del mundo de los campos de concentración. En este último, el lugar de la ley, como lugar y no como contenido, no desaparece, quizás los mantenga al límite de la existencia; cuando la ley desaparece, la muerte ya se consagra como inexorable más allá de la muerte física organizada.

Los cambios en los modos de subjetividad no pueden ser tratados como cambios en los modos de elección del individuo, lejos de todo voluntarismo nos posicionamos desde un estructuralismo abierto. Las modificaciones en los modos de regulación no son una elección que cada uno puede hacer de manera privada, sino una regla común, valedera para todos, a pesar de quedar al margen de lo social (EHRENBERG, 2000, p. 16).

### **Autoridad y creencia**

Nos interesa comenzar planteando en este apartado la propia contradicción o más bien paradoja que el propio concepto de autoridad encierra. Lo paradójico podría verse en «la afirmación de la ley como posibilidad de

constitución de la subjetividad y, a la vez, como su obstáculo más consecuente+ (CARUSSO, 2001, p. 108).

Carusso (2001) nos plantea a partir del análisis de Zizek (2000)<sup>4</sup> que en las situaciones más extremas, las de los campos de concentración, al interior del juego simbólico del sujeto, el lugar de la ley no desaparece. En esas situaciones la ley lo mantiene al límite de la existencia. Y se pregunta:

¿No constituye esta escena una especie de acercamiento al grado cero de la autoridad? [õ ] En la situación límite de la barraca no se trata [õ ] de la autoridad de los padres que un niño construye en su posición de dependencia física y simbólica [õ ] se trata de la formulación del lazo social como lazo autoridad, como lazo basado en la creencia a secas, no en la creencia de un contenido específico. [õ ] En este sentido, la situación de la barraca nos remite a un espacio donde la autoridad es co-constitutiva de la posibilidad del lazo social mismo. La experiencia de que autoridad y lazo social están correlacionadas más allá de las formas históricas, de las emancipaciones, de las formas que las reformulan y la reconstituyen es quizás uno de los problemas más complejos con los que se enfrenta la actividad del educador. (CARUSSO, 2001, p. 109)

Estas reflexiones nos llevan a pensar que hay una dimensión de la autoridad que excede a las determinaciones históricas específicas, que es la de la materialidad del significante.<sup>5</sup> Los discursos sobre autoridad albergan en sí mismos la repetición histórica y lingüística, es esta última la que permite la irrupción del acontecimiento en la estructura por la irrupción del real y de este modo la resignificación de la estructura.<sup>6</sup>

La autoridad es en sí misma un estado que excede a la obediencia, que va mucho más allá de la capacidad del sujeto de acatar una serie de normas emanadas a partir de ciertas circunstancias histórico-sociales. ¿Es que se trata de la simple constatación que la consecuencia de la autoridad no es la obediencia, sino la creencia. ¿No es constitutiva de la escena de la enseñanza la creencia en la transformación del sujeto? (CARUSSO, 2001, p. 109) ¿O la creencia en el sujeto a secas? Pero qué pasa hoy en día que parece que esta creencia está siendo cuestionada por ciertas corrientes que plantean la %educabilidad+, o por discursos de gestores de políticas educativas donde lo que prima es una concepción de niño-adolescente como sujeto carente (MARTINIS, 2006). A lo anterior se suman los discursos mediáticos que cada vez más coadyuvan a la criminalización de la pobreza. Los discursos sobre la %recuperabilidad+ del sujeto parecen estar cada vez más presentes en los imaginarios sociales.

Paola Dogliotti

Los modos de ejercicio de la autoridad cambiarán y se constituirán históricamente, al interior de las redes de poder, se producirán como lógicas de dominación, de emancipación, etc., pero no existen instituciones sociales . ni educativas . que funcionen más allá de este registro donde autoridad y creencia se vuelven fundamentales para el funcionamiento de la transmisión+(CARUSSO, 2001, p. 109). Esta dupla autoridad-creencia<sup>7</sup> ha sido devastada en los últimos tiempos por innumerables políticas de asistencia en las escuelas, de demandas insatisfechas que la sociedad exige sin darse cuenta que la escuela no puede ser el lugar de soluciones mágicas de un entramado complejo de situaciones de injusticia creadas fuera del ámbito escolar. Es en este lugar donde se tornan más visibles, donde irrumpen . ya sea en situaciones de violencia extrema, en situaciones de desamparo creciente- sin poder ser leídas en términos estructurales y culpabilizando/desautorizando al agente . ya sea el niño y su contexto, o el docente que no sabe enseñar. . %a responsabilidad de las conducciones político. educativas en la producción de creencias y autoridades que replanteen el trabajo de enseñar y el de aprender bajo condiciones democráticas, eficaces y complejas (casi me olvido de %transformadoras+) es básicamente mayor que las de los sujetos de la desautorización+(CARUSSO, 2001, p. 110).

### **Autoridad y responsabilidad**

Lo que caracterizaba a la sociedad disciplinaria, . en un plano interno, construida sobre las bases de una individualidad que se centraba en la culpabilidad, y en un plano externo, sobre la disciplina. en los últimos años, está siendo trastocado por una sociedad donde la norma se funda en la responsabilidad y la iniciativa, en la autofundación. Podríamos hablar de una presencia desmedida de responsabilidad sobre los propios actos.

Ehrenberg nos introduce en las profundidades del hombre actual, describiéndonos que el mal que lo caracteriza es la depresión, producto de una enfermedad de la responsabilidad, en contraposición al hombre neurótico, propio de las sociedades disciplinarias, producto de una cultura de la obediencia y de lo prohibido.

La depresión inicia su éxito desde el momento en que el modelo disciplinario de gestión de las conductas, las reglas de autoridad y de conformidad respecto de las prohibiciones que asignan a las clases sociales, como a los dos sexos, un destino, ha cedido ante las normas que incitan a cada uno a la iniciativa individual, impulsándolo a convertirse en uno mismo. [õ ] Esta manera de ser se presenta como una enfermedad de la responsabilidad, en la cual domina el sentimiento de insuficiencia. (EHRENBURG, 2000, p. 12)

En este sentido nos parece importante destacar algunas vivencias propias de educadores, donde muchas veces prima este sentimiento de responsabilidad ante el aprendizaje de sus alumnos, olvidando que posicionarse como responsables únicos puede dificultar el despegue+(ALLAIUD; ANTELO, 2005, p.10) y obviando la comprensión de las situaciones educativas en el entramado de relaciones estructurales que tejen lo social.

La implosión de la individualidad está en la base de los discursos mediáticos que hoy nos bombardean permanentemente; esta anterioridad es una ficción que se ha fabricado para dar a entender lo que ocurre en el interior de cada uno. Pero esta ficción es también una verdad: creemos en ella como otros creen en la metempsicosis o en el poder mágico de los ancestros+(EHRENBERG, 2000, p. 18).

Haciendo hincapié en la otra cara de la moneda+o pensando la vara hacia el otro lado+, Arendt, a mediados del siglo pasado<sup>8</sup>, nos introduce en los riesgos que se corren cuando los referentes pierden la responsabilidad de mostrarles a los recién llegados el mundo. La autoridad de un grupo, aun de un grupo infantil, siempre es mucho más fuerte y más tiránica de lo que puede ser la más severa de las autoridades individuales+(ARENDR, 1996, p. 193). La autora nos advierte sobre el papel que deben asumir los educadores frente a un mundo que no lo hicieron y quizás prefirieran que fuese distinto:

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. [ō ] La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asuma la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos. (ARENDR, 1996, p. 201)

Es en este mundo paradójico que el educador está llamado a intervenir, por un lado, debe cuidarse de los riesgos de una enfermedad de responsabilidad, propia de una sociedad donde todo debe centrarse en uno mismo, en sus posibilidades, en el just do it; por otro lado, no debe olvidarse que en el mismo acto educativo es uno de los responsables de transmitir el legado a los recién llegados. Si se descuida esto último, se corre el riesgo de entrar en una crisis de la tradición.

Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación. (ARENDR, 1996, p. 204-205)

Paola Dogliotti

Compartimos con la autora que lo central de la escuela no es ~~la~~ instruirlos en el arte de vivir+ sino por el contrario transmitirles el legado a los nuevos. Por su puesto que, como consecuencia de este mecanismo, se despliegan en el aula una diversidad de normas y modos de actuar, pensar y sentir, lo que otros autores han caracterizado como curriculum oculto, pero esto no puede ser la centralidad de la tarea educativa sino su consecuencia.<sup>9</sup>

### **Autoridad y conservación/creación**

Continuando con las paradojas, la autoridad también encierra una tensión entre la conservación y la creación. Si analizamos su origen etimológico el término autoridad proviene del latín, auctoritas y significa ~~el~~ poder de un auctor+; el poder de un autor, es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen, aunque no necesariamente el que ejerce autoridad es el autor. Autoridad significa, por un lado, creación y por el otro, punto de origen que hay que conservar. Por un lado, puede ser entendida como una ~~la~~ fuerza que viene de Otro+; por otro lado, la autoridad significa creación, es hablar u obrar a partir de una potencia de origen, sea nuestra o no.

La segunda raíz complementaria en relación al concepto de autoridad proviene del francés antiguo augere (ARENDDT, 1996). Dice Arendt, al rastrear el concepto de autoridad en la historia romana: ~~el~~ sustantivo auctoritas deriva del verbo augere: ~~la~~ aumentar y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan justamente es la fundación+(ARENDDT, 1996, p. 101).

La ambigüedad del término también la señala Sennet (1982) en el siguiente párrafo:

Uno de los significados de un término latino de autoridad, el de auctor, es el de que la autoridad puede dar garantías a otros acerca del valor duradero de lo que ella hace. Es algo sólido. Pero el vínculo social no es más ucrónico que el personal. Es histórico, no puede evitar cambiar. La fuerza que simbolizan esos monumentos de la autoridad constituye un desafío a la historia, un desafío al tiempo. (SENNET, 1982, p. 26)

La propia paradoja que la etimología del término encierra ha sido desplegada de diferentes modos a lo largo de la historia de la pedagogía. Algunas perspectivas hicieron hincapié en la importancia de la transmisión cultural, del papel del docente como un conocedor de su materia; otras fueron más tendientes a valorizar la capacidad creativa del niño y por tanto la importancia del docente de guiar el proceso de aprendizaje. Esta tensión es constitutiva de la escena pedagógica.

El niño es un cachorro humano y es de los animales el que necesita más años de protección y cuidado hasta llegar a la vida adulta. Este tiene para



el educador un doble aspecto: es nuevo en el mundo que le es extraño y está en proceso de transformación. El pequeño requiere una protección y cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación+(ARENDET, 1996, p. 198).<sup>10</sup>

Interesa subrayar que el vínculo entre el niño-adolescente y el adulto es profundamente asimétrico ya que, la vulnerabilidad del niño no es equiparable con la del adulto; el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución y requiere espacios de protección para poder soportar la realidad y significarla. Es importante destacar la asimetría de poder y de saber del adulto sobre el niño. El segundo está en una situación de desventaja respecto a conocimientos y posibilidades de dominio, y el adulto está en una posición de poder respecto del cuerpo del niño. Este no puede definir los límites por los cuales el adulto se apropia de su cuerpo. La asimetría no es dominación sino anterioridad fundadora+(ALLIAUD; ANTELO, 2008, p. 14). En este sentido adquiere relevancia el papel mediador y protector del adulto entre el niño y la realidad. Procesar la realidad y encontrar significados que la ordenen es una tarea compleja que el educador debe habilitar al niño a realizar. Es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que adviene el niño como sujeto. Esta ligazón es constitutiva. La referencia histórica al proceso de construcción social de la infancia no debe hacernos perder de vista el hecho de que dicho proceso pretende capturar la construcción simbólica singular de los niños, y que esa construcción opera con un vínculo profundamente asimétrico (CARLI, 1999).

Volviendo a nuestra tensión del inicio de este apartado, nos parece importante destacar que entre el intento conservador de aumentar la fundación siguiendo el camino marcado por los mayores por la tradición y la emergencia de la figura del individuo como autor de su propio destino, encontramos una tensión con potencialidad para establecer dicotomías estériles+(PIERELLA, 2006, p. 97).

Según Mierieu (1997) la relación pedagógica se inscribe en la tensión del haz lo que quieres o del haz lo que quiero yo; lejos de quedarnos en esta dicotomía estéril, o de resolver el problema en uno de los dos polos, la resolución de esa tensión es la que permite ejercer autoridad. Pero nos preguntamos si la misma ¿tiene solución? Justamente, por esto, la autoridad coloca al docente en una posición paradójica, ya que admitir el disenso, actuar democráticamente y rechazar el autoritarismo no significa renunciar a postular opiniones, establecer límites y excluir ciertas actitudes. No renunciar a educar por temor a equivocarse, a ser injustos y autoritarios no se puede ni se debe ya que la renuncia causa efectos y reproduce la injusticia existente. Tomar una posición frente a los temas problemáticos implica asumir esta paradoja con todos los dilemas que ello implica (DUSSEL, 2001).

Paola Dogliotti

### Consideraciones finales

A lo largo del trabajo hemos presentado una serie de paradojas que el concepto de autoridad encierra. La autoridad es, por un lado, la que permite la constitución de la subjetividad, pero a su vez, constituye su obstáculo más consecuente. Es esta doble condición de habilitación-deshabilitación que el concepto de autoridad encierra, la que permite, su ejercicio, su posibilidad de ser, y al mismo tiempo, su incompletud. La autoridad excede a la voluntad del sujeto de manipulación plena, ya que encierra en sí misma su propia imposibilidad de constitución completa.

Si bien los educadores son los responsables de transmitir a los recién llegados el mundo, un exceso de esta responsabilidad puede llegar a ocasionar más daños que habilitaciones.

La tercera paradoja en relación al concepto de autoridad la establecemos en relación a la posibilidad-imposibilidad de, en el mismo acto educativo, aumentar la fundación y crear un nuevo acto. Es que la educación precisamente habla de esto: al recordar a nuestros antepasados estamos al mismo tiempo recreando ese mismo acto fundacional y dando la posibilidad a que los recién llegados reconstruyan el legado y hagan con él algo impredecible, que escapa, inevitablemente, al control de los educadores.

Lo que está ocurriendo en las últimas décadas no es una pérdida de autoridad sino una transformación en sus modos de ejercicio y por lo tanto, en las formas de regulación de los sujetos. Estos modos ya no se basan tanto en una regulación exterior propia de la era del disciplinamiento sino en una invocación a la autorregulación y autonomía en la cual se respira una atmósfera de mayor libertad pero que podríamos hablar de una seudolibertad o una ficción de menor constreñimiento.

### Referências

ALLIAUD, A.; ANTELO, E. Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. **Revista Linhas**. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil, n. 1, v. 6, 2005.

ANTELO, E. Tarea es lo que hay. In: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comps.). **Enseñar hoy**. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. p. 27-34.

ARENDRT, H. **Entre el pasado y el presente**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, 1996.

CARLI, S. **De la familia a la escuela**. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana, 1999.

CARUSSO, M. Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a %o absoluto frágil+de Slavoj Zizek. **Cuaderno de Pedagogía Rosario**, Rosario, Argentina, n.9, 2001.

DELEUZE, G. **Conversaciones**. Valencia: Pre-Textos, 1999.

DE MARINIS, P. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). In: RAMOS TORRE R., GARCÍA SELGAS F. **Globalización, riesgo, reflexividad**. Tres temas de la teoría social contemporánea. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), 1999.

DOGLIOTTI, P. La educación física y la noción de cuerpo en la región. **Revista ISEF digital** Montevideo . Uruguay, n.11, dic. 2007. p. 1-11. Disponible em: <<http://www.efdeportes/Revista>>. Acceso: 4 jan. 2010.

DUSSEL, I. Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral. In: ANTELO, E. (comp.). **La escuela más allá del bien y del mal**. Rosario: Ediciones Amsafe, 2001.

EHRENBERG, A. **La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad**. Bs. As: Nueva Visión, 2000. 303p.

EVANS, D. **Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI, 1990. 355p.

LACÁN, J. El Seminario, Libro 3, **Las Psicosis**. Buenos Aires: Paidós, 1984 (1990).

MARTINIS, P. Educación, pobreza e igualdad: del %niño carente+al %ujeto de la educación+. In: \_\_\_\_\_.; REDONDO, Patricia (comps.). **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Buenos Aires: Del Estante, 2006. p. 13-31.

MEIRIEU, P. **Aprender, sí. Pero ¿Cómo?** España: Octaedro, 1997. 120p.

PÊCHEUX, M. **O Discurso. Estructura ou Acontecimiento**. Campinas: Pontes, 1990.

PIRELLA, M. P. Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. In: CARLI, Sandra (comp.). **La cuestión de la infancia**. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 83-108.

SENNET, R. **La autoridad**. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982 (1º ed. 1980). 183p.

TIRAMONTI, G. Prólogo In: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comps.). **Enseñar hoy**. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 9 -11.

**Paola Dogliotti**

#### **Notas**

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en dos líneas de investigación: por un lado, Políticas educativas, cuerpo y currículo del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Dpto. de Investigación del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, (UdelaR); por el otro, Políticas educativas, currículum y enseñanza del Dpto. Enseñanza y Aprendizaje (DEyA) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la UdelaR.

<sup>2</sup> A tal punto que la palabra, como señala Antelo (2006) ya es una palabra gastada, hueca, vacía de impacto. Si todo es crisis, nada es crisis (ANTELO, 2006, p. 28).

<sup>3</sup> La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de construir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. Desde nuestra perspectiva de análisis esta eficacia nunca es completa, siempre existen fisuras en ese intento de normalización subjetiva.

<sup>4</sup> El frágil absoluto.

<sup>5</sup> Para Lacan, el significante es en primera instancia un elemento material sin sentido que forma parte de un sistema diferencial cerrado. Estos significantes sin sentido son denominados por el psicoanalista francés significantes puros y son los que determinan al sujeto. (EVANS, 1997, p. 177). Lacan (1984), en el Seminario 3, afirma: Todo significante real, como tal, es un significante que no significa nada. Cuanto más el significante no significa nada, más irreductible es.

<sup>6</sup> Como sostiene Pechuex (1990), todo discurso es a la vez e indisolublemente estructura y acontecimiento. En este sentido hablamos de un estructuralismo abierto en la perspectiva de este autor.

<sup>7</sup> Si bien la autoridad como creencia en la legitimidad, medida por la obediencia voluntaria, desde los planteos weberianos, es un enfoque de la autoridad que ha adquirido una influencia inmensa en el pensamiento social moderno (SENNET, 1982, p. 29), nosotros estamos haciendo otro recorrido de la articulación entre autoridad y creencia con otra perspectiva de análisis proveniente de planteos con afectación del psicoanálisis lacaniano.

<sup>8</sup> La autora es visionaria sobre la profundización de esta situación que se estaba comenzando a dar en su época: la pérdida o debilitamiento de la autoridad del maestro.

<sup>9</sup> En este sentido criticamos los planteos educativos de la reforma española que fueron copiados acríticamente por nuestros países rioplatenses. En los mismos se presenta una clasificación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, siendo estos últimos una innovación fundamental en la planificación docente. ¿Las actitudes o valores pueden concebirse como contenidos o por el contrario atraviesan a cualquier acto de transmisión cultural? Para una profundización en esta crítica referirse a Dogliotti (2007).

<sup>10</sup> Es interesante en este sentido recordar la película La Vida es Bella, en la cual el padre engaña a su hijo a través de una serie de juegos para protegerlo de la experiencia traumática del campo de concentración. Esta película pone en cuestión si en situaciones extremas, para salvaguardar la integridad de la vida es válido el engaño o el ocultamiento de la realidad a los niños.

#### **Correspondência**

**Paola Dogliotti** . Maturana 953, Montevideo, Uruguay. CP.: 11700.

*E-mail:* paoladogliotti@adinet.com.uy

Recebido em 11 de maio de 2011

Aprovado em 23 de junho de 2011