

## Figuras de autoridad y enseñanza

*Paola Dogliotti\**

**Resumen.** Este trabajo analiza los diferentes discursos de autoridad presentes en las configuraciones discursivas de la Didáctica Moderna. Se parte desde una perspectiva teórico-metodológica de la enseñanza con afectaciones del análisis de discurso posestructuralista de Pêcheux y del psicoanálisis lacaniano. Se destaca especialmente en este estudio la diferencia entre las posiciones de autoridad que se tejen desde discursividades que postulan la linealidad entre la enseñanza y el aprendizaje y las que se visualizan desde la imposibilidad de esta transparencia. En la primera, la figura de autoridad se muestra en términos de absoluta determinación entre el primer y segundo vocablo; en la segunda, esto es imposible. Se considera que esta segunda posición permite complejizar el análisis de las relaciones de autoridad que se tejen entre el enseñante y el enseñado y pone el centro de esta relación en la mediación con el Saber.

**Palabras clave:** autoridad, configuraciones discursivas, enseñanza, Didáctica Moderna.

### Teaching and authority figures

**Abstract.** This paper examines the different discourses of authority present in discursive configurations of the Modern Curriculum. It starts from a theoretical and methodological perspective of teaching with affectations of poststructuralist discourse analysis of Pêcheux and Lacanian psychoanalysis. The study particularly highlights the difference between the positions of authority that are woven from speeches that postulate the linearity between teaching and learning

---

\* Licenciada en Ciencias de la Educación, opción Investigación, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Uruguay) y profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Profesora Ayudante del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE y como Profesora Asistente del Área Ciencias de la Educación del ISEF.

and those that are displayed from the impossibility of that transparency. In the first, the authority figure is shown in terms of absolute determination between the first and the second word, while in the second, this is impossible. It is considered that this second position allows a more complex analysis of the authority relations that are woven between the teacher and the learner and put the centre of this relationship in the mediation with Knowledge.

**Key words:** authority, discursive configurations, teaching, Modern Curriculum.

--

Este artículo<sup>1</sup> tiene como propósito reflexionar sobre las figuras de autoridad que subyacen a las diferentes configuraciones discursivas de la Didáctica desde sus inicios en la Modernidad hasta nuestros días. En cada una de ellas se teje una especial relación entre la enseñanza y el aprendizaje, y entre conocimiento y saber<sup>2</sup>.

“En la tradición moderna dentro del campo de la enseñanza podemos distinguir, al menos, cuatro formaciones discursivas<sup>3</sup> (FD) en torno a la

---

<sup>1</sup> El trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” del Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE-UR. Una parte de este artículo fue presentada en el 3º Foro Interdisciplinario sobre Educación, IAE-FLACSO Uruguay, entre el 3 y el 5 de diciembre de 2009 en Montevideo.

<sup>2</sup> Para realizar esta distinción nos basamos en una epistemología de base lacaniana, la cual recoge y rearticula una larga y fecunda tradición filosófica. El conocimiento es del orden de lo representado (registro Imaginario), y el saber en tanto Falta Saber es del orden del significante (registro Simbólico), y en tanto Imposible Saber es lo que no cesa de no inscribirse (registro Real).

<sup>3</sup> El concepto de formación discursiva es tomado de Michel Foucault para referirse a un sistema de reglas históricamente determinadas; pero Michel Pêcheux, en el marco del marxismo althusseriano, refuta este planteamiento ya que el mismo corre el riesgo de representarse como una “máquina discursiva de sujetamiento dotada de una estructura semiótica interna y por eso mismo volcada a la repetición. Esta concepción estructural de la discursividad desembocaría en un apagamiento del acontecimiento, a través de su absorción en una sobreinterpretación anticipada” (53-54, traducción de Dogliotti). Influida por el lacanianismo, el autor, hacia finales de los 70, modifica su concepción en torno a las formaciones discursivas, entendiéndolas como estructura abierta al acontecimiento, como espacio de estabilidad e inestabilidad, “el punto de encuentro de una actualidad y una memoria” (17). Esta perspectiva de Análisis de Discurso centra su objeto de indagación en la productividad del lenguaje. En este marco, el discurso se presenta como una estructura abierta e inestable que configura redes de sentido, las cuales se expresan en universos lógicamente estabilizados. El discurso

enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma” (Bordoli 2007, 33). La primera tiene acento en lo epistemológico, y la podríamos llamar la *didáctica comeniana*; los principales axiomas se ubican en torno al método de enseñanza y a sus posibilidades mediadoras. La segunda, la *didáctica psicologizada*, oriunda del siglo XX, tiene acento en lo psicológico; ubica el centro de la discusión didáctica en relación al sujeto de la educación, en sus posibilidades de aprendizaje; emerge a partir de la traducción de las diferentes teorías psicológicas al campo de la didáctica. Para la tercera, la *didáctica curricularizada*, podemos establecer como punto de inflexión la obra de Ralph Tyler, la cual se centra en lo técnico; a partir de la influencia de la Teoría Curricular y la Planificación Educativa se desarrollan una serie de traducciones del campo de la teoría de la administración al campo educativo. Este enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber y/o al sujeto que habían estructurado los discursos didácticos. La cuarta FD, la *didáctica re-inaugurada*, a partir de los planteos de Chevallard en las últimas décadas del siglo XX, realiza un recentramiento en lo epistémico excluyendo las dimensiones psicológicas y técnicas y ubicándolas en el orden tecnológico. El objeto que configura el discurso didáctico es epistemológico, en tanto que la didáctica se funda en el lugar del saber. (Bordoli 2005). Esta teoría “remite a la cuestión del saber como centro de la indagación didáctica, ya no tecnológica sino epistemológica, reivindicando las diferencias en el modo y condición de producción del saber en la doxa, la episteme y el saber designado para ser enseñado” (Behares 2005b, 3).

Es importante destacar que si bien estas líneas de productividad discursiva tienen su nacimiento en determinados momentos históricos, son reactualizadas permanentemente en el campo de la didáctica y el educativo, y no están necesariamente ordenadas cronológicamente.

En cada apartado de nuestro trabajo desarrollaremos brevemente cada una de estas tradiciones discursivas analizando las diversas figuras de autoridad que se dibujan dentro de ellas.

## **La Didáctica Comeniana**

---

no es una estructura semántica transparente, sino opaca y equívoca en tanto la misma está “perforada” por las faltas y los sinsentidos.

La primera tradición discursiva tiene como punto de inflexión a la *Didáctica Comeniana*; se puede establecer que en ella la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de tipo pre-psicológica, siendo esta la versión más antigua de la Modernidad y que sobrevive en el presente. El énfasis en esta tradición está puesto en el método: instrumento cuya función es mediar entre el que enseña y el que aprende. Esta es mínimamente psicológica: el saber se procesa en la mente de los sujetos, por lo tanto, se puede transmitir transparentemente de uno a otro, y máximamente epistemológica: el saber puede y debe ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en orden se transforma en conocimiento (Behares 2005a). El énfasis en esta configuración está puesto en la transmisión del conocimiento. La autoridad del docente se centra en la capacidad de dominio y transmisión del mismo.

“La Didáctica Magna” de Juan Amous Comenio, publicada en 1627, es considerada el acta de fundación de la Didáctica Moderna, la misma marca un cierre discursivo y una apertura. El texto se presenta mediante principios teleológicos, descripción de estados de situación, y prescripciones de actitudes y procedimientos, como desde entonces ha sido el modo de la “Didáctica”: convertida en un gran conjunto preceptivo-metodológico.

En la siguiente cita el autor presenta claramente una serie de máximas que el docente debe tener en cuenta a nivel metodológico para realizar su labor:

Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la juventud si:

- I. Si se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
- II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
- III. Se procede de lo general a lo particular.
- IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.
- V. Si no se carga en exceso a ninguno de los que han de aprender.
- VI. Y si se procede despacio en todo.
- VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
- VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
- IX. Y para el uso presente.
- X. Y siempre por un solo y mismo método. (Comenio, 138)

Antecedentes de los que luego se constituirá en una metodología graduada, adecuada a la edad, partiendo de la experiencia sensorial, con cierto pragmatismo (sentido práctico), ya la encontramos en el pensamiento comeniano. Otro aspecto del autor importante de señalar es el interés por encontrar un único método de enseñanza. Ideas básicas de lo que luego se convertirá en una teoría empirista del aprendizaje, lo que era posible en el pensamiento de su época, se despliegan en la siguiente cita:

Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento, y por último, el juicio. Así, gradualmente, seguirán; porque la ciencia empieza por el sentido, y por la imaginación pasa a la memoria; después, por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento (Comenio, 146).

Consideramos tres elementos centrales a destacar en esta obra: democratización de la enseñanza; universalización del método; y centración en lo epistemológico. En este último punto nos parece necesario detenernos: en esta tradición hay una determinación clara y firme que quien posee la autoridad es quien enseña, el eje se construye en la figura del docente, en tanto poseedor de un saber y un método capaz de garantizar la “preparación de los espíritus” para que no sean “corrompidos”.

### **La Didáctica Psicologizada**

La tradición discursiva con acento en lo *psicológico* tiene sus comienzos hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. A partir de los aportes de la Psicología en el campo de la enseñanza, la misma será más pensada en función de los destinatarios, los educandos. Esta configuración discursiva (CD) está conformada en base a la importación en forma de “género próximo” de los conceptos principales de la psicologías (conductistas, constructivistas — psicogenéticas o histórico-culturalistas—, cognitivistas); en ella los conceptos de aprendizaje se presentan en muy variados formatos.

En esta CD, también llamada de *la enseñanza-aprendizaje* (Behares, 2005a) la relación entre ambos vocablos es psicológica, siendo el guión

altamente enfático. En la misma, predomina el aprendizaje, que sustituye al método y se reduce la enseñanza a un mero instrumento de intervención.

En relación a la CD anteriormente desarrollada, podemos decir que sucede un viraje de lo epistémico a lo psicológico: presentándose esta CD como *mínimamente epistemológica y máximamente psicológica* (Behares, 2005a).

En esta CD, al igual que en la CD comeniana, predomina el *sujeto psicológico*, ya que las mismas conciben al sujeto en tanto yo, sujeto empírico, racional, sujeto psicológico omnipotente, determinado por sus intenciones, característica de toda la Didáctica Moderna. En estas CD el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo autoconsistente y unitario.

En esta perspectiva, a diferencia de la anterior, “las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán efectuadas en el seno de los conocimientos disciplinares sino que será el propio educando quien se clasificará según el nivel de desarrollo cognitivo en el que se halla o según las capacidades o competencias que posea”. (Bordoli, 35)

El centro de la elaboración didáctica se ubica en los sujetos aprendientes y la lógica interna estructuradora de este campo se desplaza de la enseñanza al aprendizaje. En esta CD, el axioma madre sobre el que se construyen los diferentes enunciados didácticos es la *concepción de desarrollo*. El eje de la reflexión didáctica se centra en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los distintos saberes en átomos de conocimiento, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en su diversas ‘capacidades’, ‘conductas’ o ‘competencias’. (Bordoli 2004) En esta tradición la figura del docente pierde relevancia y el mismo se convierte en un guía, coordinador, estimulador, motivador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El constructivismo, como marco teórico hegemónico en el último cuarto de siglo XX, va a liderar el proceso de reciclaje docente: de transmisor a mediador, de enseñante a aprendiz, de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño. (Pierella 2006, 101) Nos interesa destacar la hipótesis central de Pierella: en el proceso de reapertura democrática y en el contexto de predominio de las llamadas “pedagogías psi” se constituyó una forma de tejer

autoridad como opuesta a autoritarismo, exaltando “el papel de la figura fascinante de la autoridad externa, de su fuerza represiva” (Zizek, 260, en Laclau, 103) y negando o desconsiderando su función habilitadora.

Varios son los autores que a lo largo del siglo XX han realizado fuertes críticas sobre los estragos de la “traducción” de las psicologías al campo de la didáctica.<sup>4</sup> Un precursor en esto fue Antonio Gramsci; dentro sus críticas a la Escuela Nueva, el autor señala la importancia que se debe dar en los primeros años escolares a la enseñanza de tipo *dogmática* sin socavar la fantasía del niño. Advierte la imposibilidad de creación y descubrimiento de los hallazgos del mundo científico en esta primera etapa. Gramsci señala los riesgos de dejar librado al niño a una conciencia espontánea, oponiendo a esta el desarrollo de una conciencia crítica a partir de la presencia activa del docente. “Si las generaciones adultas no educan, el resultado no será un desarrollo de lo ‘natural’ interior al niño, sino un resultado ‘mecánico’, casual, a partir de los diferentes estímulos que el ambiente en forma inorgánica presentará al niño”. (García-Huidobro, 104)

A mediados de siglo, Hannah Arendt señala como una de las causas de la crisis de la educación el

descuido muy serio de la preparación de los profesores en sus asignaturas específicas. [. . .] Esto significa no sólo que los alumnos estén literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos. [. . .] Se sustituye el aprender por el hacer y trabajo por el juego, manteniendo al niño eternamente en el nivel del infante. (Arendt, 194-95)

Esta CD ha forjado en el campo de la enseñanza una sustitución de la figura del maestro por la del alumno, generando al decir de Saviani, un “vaciamiento de contenidos” en las aulas. Recuperar la figura de autoridad del maestro y su consecuente papel de trasmisor en desmedro del papel secundario de coordinador o moderador del aprendizaje se convierte en una

---

<sup>4</sup> Entre otros, queremos destacar desde diferentes vertientes teóricas a Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Díaz Barriga, Edith Litwin, Violeta Núñez.

tarea clave a ser recuperada en los distintos niveles de la educación, tanto formal como no formal.

### **La Didáctica Curricularizada**

La tercera tradición discursiva: *la didáctica curricularizada*, con acento en el polo técnico, se origina a mediados del siglo XX, a partir de la influencia de la Teoría Curricular y la Planificación Educativa. Aquí la problemática curricular<sup>5</sup> se escinde del campo de la enseñanza, no obstante esta ha estado siempre presente en la misma. “Esta perspectiva hace centro en el método en sí y en la eficacia del diseño y de la planificación técnica soslayando los polos epistemológico y psicológico presentes en las otras concepciones”. (Bordoli 2007, 35)

La obra de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (1949), establece al currículum como un método racional, como un programa de estudios, siendo este un instrumento funcional de la educación orientado por el principio de la eficacia (Tyler, 7). Esta tradición se caracteriza por un fuerte tecnicismo y exterioridad ya que el currículum es diseñado en otro lugar, por otros sujetos y en un *a priori* al encuentro didáctico. El docente queda relegado al papel de ejecutor de actividades. Su autoridad se centra en la capacidad de “hacer”, se constituye en un homo-faber. Así su tarea pierde el carácter intelectual que tenía en la didáctica comeniana, convirtiéndose en algo totalmente instrumental y minimizándose los objetos de conocimiento. El currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica. Se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen. Los principios

---

<sup>5</sup> El término currículum surge por primera vez asociado a cuestiones pedagógicas, en 1633, en la Universidad de Glasgow, para referirse a los cursos regulares de estudio. En los siglos siguientes, el uso del mismo se efectúa con la misma vaguedad que la señalada. A inicios del siglo XX este término tomó gran impulso en Estados Unidos por el surgimiento de la enseñanza secundaria obligatoria (High School). Es a partir de la obra de Tyler de 1949, que lo curricular se configura como objeto específico de indagación y, fundamentalmente, de aplicación técnica. Las obras de Bobbit *The curriculum* (1918) y *How to make a curriculum* (1924) constituyen un antecedente significativo. En la tradición educativa francesa-latina, el término no es de uso frecuente, se comienza a utilizar alrededor de 1980 en España, México y posteriormente en Argentina.

básicos de esta tradición son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El currículum es concebido como producto en tanto el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el “plan de estudios” o “programa”. El concepto de actividad centrada en el alumno es central en esta tradición, hay una minimización de los saberes. Estas críticas han sido abordadas por variados planteos de la didáctica contemporánea o crítica, entre los que se pueden encontrar los planteos de Ángel Díaz Barriga y Alicia Camilloni, entre otros. Estos planteos se centran en una dura crítica al pragmatismo, al positivismo y a las derivaciones conductistas de la tecnología educativa. Pero queremos destacar que desde nuestra perspectiva de análisis hay un elemento que es central en esta tradición curricularizada: la noción de sujeto pragmático. Performativamente, este discurso produce un sujeto práctico, hacedor, como un “homo-faber”, poniéndose el énfasis en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos. La autoridad del docente emana de la experticia en el diseño de actividades para el aula.

Las tres tradiciones desarrolladas hasta aquí las podríamos englobar dentro de la “Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza” (Behares 2005a) ya que la finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza en lo cuantitativo y cualitativo, derivada de la necesidad social inmediata: producir un adminículo que fuera capaz de una educación masiva mediante un aula sistemática. El postulado primitivo de la misma: “hay proceso” y este es lineal, caracterizado por la estabilidad psíquica, desplegado en un continuo temporal y englobado en una noción de progreso. Por lo tanto se puede controlar, intervenir y medir al sujeto del aprendizaje. Hay una creencia en que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (este guión es enfático) la relación entre docente y alumno está caracterizada por una dimensión de transparencia, ya que el sujeto es psicológico, uno, pragmático<sup>6</sup>; y por lo tanto, todo lo que puede ser enseñado por el docente puede ser aprendido en forma directa y transparente por parte del alumno. Esto constituye, desde nuestra

---

<sup>6</sup> Oponemos a esta la noción de sujeto barrado a partir de los planteos del lacanianismo. Es a partir de la castración simbólica del sujeto y su escisión del real, que se constituye la subjetividad. La enseñanza opera con y sobre este sujeto capturado por lo simbólico, dividido irremediabilmente de lo real. Tanto la enseñanza como el aprendizaje, como la posible relación entre ambos, “transcurren” en esta intersubjetividad barrada.

perspectiva de análisis, una “ilusión de transparencia interactiva” (Behares 2004, 25) y la autoridad en esta caracterización es de un registro Imaginario<sup>7</sup>.

### **La didáctica re-inaugurada**

La cuarta tradición discursiva, *la didáctica re-inaugurada* por Ives Chevallard a partir de la década de los 80', jerarquiza la cuestión de los saberes y elimina el factor psicológico y tecnológico de las tradiciones anteriores<sup>8</sup>. Podemos visualizar dos teorías en su libro de las cuales desarrollaremos la segunda ya que es la que permite su visión no psicológica de la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo su imposibilidad de transparencia y control.

Esta segunda teoría jerarquiza las relaciones entre enseñanza y aprendizaje que se expresan en la dupla saber enseñado - saber aprendido. En la misma se visualiza una noción de estructura abierta en dos parámetros: *el topos*, la posición subjetiva frente al saber, y *el cronos*, el tiempo subjetivo en relación con el saber. En ambos casos esta subjetividad no se expresa en términos de un sujeto psicológico posible y objetivo sino en términos de posiciones en una estructura regida desde el saber (designado para ser enseñado). La relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal, ni transparente, sino que introduce los conceptos de *cronogénesis* y *topogénesis*, *posterioridad* y *preconstrucción*. En los mismos se analiza la relación tiempo/saber, y sujeto. Tres elementos interrelacionados que permiten una nueva configuración discursiva en torno a *lo didáctico*<sup>9</sup>.

Chevallard establece como el tiempo de enseñanza interpela al tiempo de cada sujeto didáctico:

---

<sup>7</sup> Este registro, junto al Simbólico y al Real, constituyen el esquema tripartito del pensamiento de Lacan. La base del orden imaginario es la formación del yo en el Estadio del Espejo; lo imaginario es el nivel de la imagen, el engaño y el señuelo, pertenece al ámbito de la ilusión y de la apariencia (Lacan 1974-1975).

<sup>8</sup> Para realizar un análisis detallado de la perspectiva chevallardiana, consultar Behares (2004b) y Fernández (2004).

<sup>9</sup> Entendemos lo didáctico, según Behares (2004a), como fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin y se diferencia de la Didáctica concebida como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un “ser” y un “deber ser” de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones (13).

“El tiempo ‘legal’ de la enseñanza tiene como efecto fundamental el de interpelar a cada ‘enseñado concreto’ como ‘sujeto didáctico’. Frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su ‘historia’ personal; es interpelado y debe en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste.” (Chevallard, 80)

Entendemos que, si bien en el texto de Chevallard no aparece claramente explicitado, se trata del sujeto y del tiempo tal como han sido postulados por el psicoanálisis (freudiano, lacaniano). Vale decir, que se extrae de la lectura de su trabajo la influencia de dichas concepciones (Fernández 2004, 109).

Desde esta perspectiva se entiende que en la instanciación didáctica hay una *ficción de un tiempo didáctico único*: situación de un tiempo didáctico legal que se estructura según el eje temporal único, de avance cronológico, progresivo, acumulativo, irreversible, donde existiría una identificación del tiempo de la enseñanza con el tiempo del aprendizaje. Esta no se presenta espontáneamente al enseñante como tal, sino que se presenta como ficción necesaria para el proceso didáctico. “El enseñante debe, creer de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa” (Chevallard,, 94) Los desvíos en la duración son percibidos como retrasos o avances.

Respecto a las posiciones de enseñante y enseñado el autor sostiene:

La distinción del enseñante y del enseñado se afirma por lo tanto específicamente, no en relación con el saber sino en relación con el tiempo como tiempo del saber. [. . .] Se distinguen el tiempo de la enseñanza, en el que es esencial la anticipación, y el tiempo del aprendizaje, en el que se operan ciertos tipos de retroacciones, dado que se manifiestan distintas relaciones con la duración. (Chevallard, 83)

En la *cronogénesis*, enseñante y enseñado difieren en sus relaciones respectivas en la diacronía del sistema didáctico. Como condición para que se produzca la enseñanza el enseñante deberá ocupar el lugar del *supuesto saber* y es desde esta diferenciación de lugares (topogénesis) que se produce la cronogénesis del saber.

En la *topogénesis*, enseñante y enseñado difieren según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en la sincronía del

sistema didáctico. Se establecen dos regímenes de saber: saber enseñado y saber a aprender o “a saber”. Estos dos regímenes están articulados en sincronía para permitir la ficción del tiempo didáctico legal. El maestro sabe más y de otro modo, se presenta una dicotomización de los lugares y del objeto de saber.

Al analizar el tiempo del enseñado, Chevallard introduce el concepto freudiano de *posterioridad* en forma explícita. Podemos decir que implícitamente está presente la concepción temporal desarrollada por Lacan (la distinción entre tiempo lógico y cronológico apunta la segunda teoría presente en su obra). Así lo define: “experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias” (Laplanche y Pontalis en Chevallard, 99). El sujeto modifica con posterioridad los acontecimientos pasados evitando caer en una concepción lineal de determinismo del pasado sobre el presente.

Para interpretar el tiempo del enseñado, incorpora como par del anterior, el concepto de *preconstrucción*: se trata de que cada nueva formulación ya ha sido construida con anterioridad y, simplemente, se formula ahora de forma singular.

Estos conceptos en relación al tiempo hacen pensar de otro modo la enseñanza misma y postular la imposibilidad del guión entre la enseñanza y el aprendizaje. En Chevallard se vuelve a la teoría de la enseñanza antigua: sin tecnología y sin sujeto psicológico.

Desde esta línea de productividad discursiva, iniciada por Chevallard, la autoridad no podría ser entendida en términos de transparencia entre docente y alumno sino en relación al saber. Si bien el docente sabe antes y más que el alumno, ambos están atravesados por la *falta saber*<sup>10</sup>, y son sujetos barrados. En esta dimensión de intersubjetividad no hay asimetría posible. Nos interesa

---

<sup>10</sup> La idea fundadora de Chevallard es una puesta en escena del saber como materialidad última de lo didáctico. Por esto es importante que describamos tres registros de saber, que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer: el *saber-hacer*, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación. A esta dimensión la podemos llamar conocimiento propiamente dicho. El *Saber* o *falta-saber*, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente. El *imposible saber*, propio del Real (Behares 2004a, 28).

destacar especialmente la diferencia entre las posiciones de autoridad<sup>11</sup> que se tejen desde discursividades que postulan la linealidad entre la enseñanza y el aprendizaje y las que se visualizan desde la imposibilidad de esta transparencia. En la primera, la figura de autoridad se muestra en términos de absoluta determinación entre el primer y segundo vocablo; en la segunda, la figura de autoridad está atravesada por la imposibilidad de constitución plena ya que es permanentemente agujereada por las irrupciones del Real en la estructura. Consideramos que esto es lo máspreciado de cualquier acto de transmisión, nunca sabremos lo que hará el otro a partir de nuestra enseñanza. “Aceptar que no sabemos (no tenemos manera de saber) qué hará el otro con esos planes que le hemos dado. No lo podemos saber” (Antelo 2007, 10). El derecho a la indiferencia y a no entrar en el intercambio es parte de la escena pedagógica así como también la figura de aquel alumno que supera en desmedida lo enseñado por el docente.

Las figuras de autoridad desde esta segunda formación discursiva no podrían ser del orden de un acto voluntario del docente que intenta hacerse respetar por medio de diferentes estrategias metodológico-didácticas. Cuanto más un docente intente imponer su autoridad menos la obtendrá<sup>12</sup>. Es que se trata de la simple constatación que la autoridad se teje en relación al Saber, a diferencia de una relación con el conocimiento. El saber es lo que permite la posición de un docente investigador en contraposición a un docente reproductor de conocimiento. Un docente que investiga es el que puede preguntarse y dudar frente a sus alumnos, y es en esta posición que se produce una relación de transferencia<sup>13</sup>. El alumno tiene una relación de transferencia hacia el maestro pero no en relación a su persona sino en relación a la relación del maestro con el saber. Es aquí donde se instala el *quid*

---

<sup>11</sup> Hablamos de posiciones y no de personas, en el entendido de lugares discursivos en una estructura.

<sup>12</sup> En este sentido parece importante destacar que “no hay que hacer nada para ejercer la Autoridad. El hecho de estar obligado a hacer intervenir la fuerza (violencia) prueba que no hay Autoridad en juego. A la inversa, no se puede —sin recurrir a la fuerza— hacer que la gente haga lo que no haría espontáneamente (por sí misma) sin hacer intervenir Autoridad” (Kojève, 38).

<sup>13</sup> Lacan (1964) introduce —como uno de los aportes fundamentales— en la dimensión freudiana de la transferencia, la dimensión *epistémica*. El amor de transferencia es una relación *impar*, un mal del saber. La transferencia no es sino el *amor* que se dirige al *saber*, como una estrategia de cubrimiento de la falta estructural de un significante. (Fernández 2005, 43)

de la figura de autoridad del maestro. Él no la posee sino que es poseído por ella a través de la relación que teje con el saber. Pero esto ¿cuándo ocurre? Es que se trata de que

“hay algo *mágico* en la forma en que se produce la transferencia (Zizek 2000, 132). Lo que se nos escapa es el momento justo en el que se produce. No tenemos registro (no tenemos idea) de lo que provocamos en los otros, antes de que esto suceda. La búsqueda directa de autoridad, de amor, de reconocimiento, produce inmediata decepción. Un subproducto es un estado que se produce, justamente, cuando uno no los busca de manera directa. Si uno intenta provocarlo obtiene el efecto contrario o ningún efecto. (Antelo 2008, 8)

Es que se trata de la constatación de que la autoridad no es solo del orden imaginario, del orden de la voluntad del sujeto; cuando más queramos imponernos o dejar huellas en los otros pareciera que menos lo conseguiremos. Hay una cierta dimensión de la autoridad, en el registro de lo real, que es del orden de lo imposible, y quizás sea esto lo que genera cierta incertidumbre y cierta incógnita en todo acto de transmisión cultural: el saber que no se sabe lo que hará el otro con ello.

### **Consideraciones finales**

En el presente trabajo realizamos un breve recorrido por algunas tradiciones discursivas de la didáctica moderna y dibujamos algunos esbozos de figuras de autoridad en cada una de ellas. En la *Tradicción Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza*, la cual abarca desde su apertura en el siglo XVII hasta nuestros días, la autoridad se basa en la posibilidad de constitución plena y de transparencia interactiva entre el docente y el alumno. En este sentido, los tiempos de la enseñanza son los mismos que los del aprendizaje y se establece una *fantasía didáctica* (Behares 2004a) ya que existe creencia por parte de estos discursos en que todo lo que es enseñado por el docente puede ser aprendido y evaluado transparentemente por el alumno. En contraposición a esta tradición, a partir de los planteos de Chevallard, nos planteamos una nueva forma de concebir la autoridad desde la afectación del psicoanálisis

lacaniano. Desde nuestra perspectiva, la autoridad es ajena a los procesos voluntarios de determinación del docente sobre el alumno. Subrayamos la imposibilidad de traducción directa entre la enseñanza y el aprendizaje, tanto en relación al tiempo como al Saber. Ambos sujetos, profesor y alumno, desde la dimensión de intersubjetividad están atravesados por la falta y la angustia en relación al Saber. El docente no manipula la autoridad a su libre arbitrio sino que es atravesado por ella a través de la relación que se entabla con el saber. Esto no quita la responsabilidad que los educadores debemos asumir ante todo acto de transmisión cultural sino que nos posiciona desde otra perspectiva quizás más abierta y con mayor posibilidad de apertura a lo desconocido.

## **Bibliografía**

Antelo, Estanislao. *Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Documento de trabajo. Primera parte*. Montevideo: mimeo, 2008.

---. "Alarma en las escuelas: miedo, seguridad y pedagogía" en *Propuesta Educativa* n.27, año 16. Montevideo: FLACSO, 2007.

Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el presente: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996.

Behares, Luis. "Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?" en Behares, Luis y Susana Colombo (comps.). *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005a, pp. 9-15.

---. *Acontecimiento Didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y su análisis*. Montevideo: Mimeo, 2005b.

---. "Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía didáctica" en Behares, Luis (dir.) *Didáctica mínima: los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, 2004a, pp. 11-30.

---. (2004b) Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de "transposición" en Behares, Luis (dir.) *Didáctica mínima: los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, 2004b. pp. 31-64.

Bobbit, Franklin. *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1924

---. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

- Bordoli, Eloísa. "La tríada del saber en lo curricular: apuntes para una teoría de la enseñanza" en Bordoli, Eloísa y Cecilia Blezio (comps.) *El borde de lo (in)enseñable: anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2007, pp. 27-52.
- . "La Didáctica y lo didáctico: del sujeto epistemológico al sujeto del deseo" en Behares, Luis y Susana Colombo (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005, pp. 17-25.
- . "Crisis de la educación y reformas: los discursos didácticos actuales" en *Memorias del Primer Congreso Nacional: la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; debates actuales*. Montevideo: Signo, 2004.
- Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Comenio, Juan Amos. *Didáctica Magna* (1632) Madrid: Reus, Madrid, 1922.
- Díaz Barriga, Angel. *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar, 1988.
- Dogliotti, Paola. "La educación física y la noción de cuerpo en la región" en *Revista ISEF digital*, n.11, 2007. pp. 1-11. Disponible en [www.isef.edu.uy](http://www.isef.edu.uy)
- Fernández, Ana M. (2004) "Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica" en Behares, Luis (dir.) *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004, pp. 85-122.
- "¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico? Amor y saber en la imparidad subjetiva" en Behares, Luis y Susana Colombo (comps.). *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, pp. 37-45.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1990.
- García-Huidobro, Juan. *Gramsci: educación y cultura. Cuadernos de Educación* n.108-109, Caracas, 1983.
- Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo, 1963.
- Kojeve, Alexandre. *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006

- Lacan, Jacques (1974-1975) *El seminario. Libro 22. RSI* (Inédito) Versión de Rodríguez Ponte, Ricardo E. "Una versión crítica del seminario R.S.I.". Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1989.
- Laclau, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- Litwin, Edith. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Núñez, Violeta. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Pêcheux, Michel. *O Discurso: Estructura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- Pierella, María Paula. "Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial" en Carli, Sandra (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, 2006. pp. 83-108.
- Saviani, Dermeval. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" en *Escuela y Democracia*. Montevideo: Ed. Monte Sexto, 1988.
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973.

Recibido el 10 de junio de 2010

Aceptado el 2 de setiembre de 2010