

Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

ENSEÑANZA DEL SABER - SABER DE LA ENSEÑANZA

Luis Ernesto Behares
Susana Colombo de Corsaro
(Compiladores)

Departamento de Publicaciones de la FHCE
Montevideo - 2005

Los materiales contenidos en este libro fueron compilados a partir de las ponencias seleccionadas para las *Primeras Jornadas de Difusión Académicas del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica*, a celebrarse en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación el 30 de Setiembre y el 1º de Octubre de 2005.

El Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica del Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ha iniciado desde el año 2002 un programa de actividad de investigación sostenido y fuertemente estructurado. Productos de éste son un conjunto importante de publicaciones en revistas especializadas del campo y libros, participación en congresos nacionales y regionales y acciones de asistencia técnica a organismos públicos y privados.

Una parte de estos productos corresponden a la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*, programa de investigación que se nutre de un componente central de producción teórica original y que se ramifica en productos de investigación empírica de los miembros del Departamento, sobre diversos encuadres didácticos (educación inicial, primaria, secundaria y nivel terciario y universitario) o vinculados a procesos de enseñanza de distintos saberes y disciplinas. Incluye, además, trabajos orientados de investigación por parte de estudiantes de grado y postgrado.

Como se puede ver, se trata de un conjunto sostenido de abordajes investigativos sobre los componentes didácticos, entendidos como “teoría de la enseñanza” y de psicología de la enseñanza-aprendizaje, cuya importancia radica, principalmente, en la producción original de conocimiento teórico-empírico.

La intención que preside la organización de estas Jornadas es socializar hacia el ámbito académico y la comunidad de educadores locales los productos de las distintas labores descriptas. El presente volumen acompaña esos esfuerzos, en la dirección de lo escrito: reunir en un único volumen un conjunto de textos que tienden a publicarse normalmente en forma separada.

Esta compilación reúne trabajos de investigación homogéneos en su temática y enfoques teóricos, que podríamos agrupar en tres modalidades:

- Trabajos de los miembros de la citada Línea de Investigación, productos puntuales de una tarea usualmente realizada en equipo, que se incluyen en las secciones I a IV. En la sección I (**El campo de la investigación didáctica**) se pasa revista a las discusiones más generales, que refieren a la constitución del

sociales y, en particular, de las ciencias de la educación. En la sección II (**Saberes, Deseos, Faltas... y Enseñanza**) se incluyen algunas discusiones en torno a la cuestión de lo subjetivo en el proceso de “transmisión” de los saberes, relacionadas con lo transferencial, la falta de saber y el tiempo. La sección III (**Dentro del Acontecimiento Didáctico**) se exploran aspectos del devenir de la enseñanza, como la resignificación, el carácter desplazado del deseo de saber y la presencia de lo grupal. La sección IV (**El Acontecimiento Didáctico y las Aulas**) reúne un grupo de ejercicios direccionados a problemas u objetos concretos de investigación, como la **dimensión lingüística** de lo didáctico, los saberes designados para ser enseñados o la presencia de lo corporal en el acontecimiento.

- Trabajos de estudiantes de posgrado, emanados del Seminario *Enseñanza y Psicoanálisis ¿Qué no enseñaba Lacan?* dictado por Luis E. Behares para la Unidad de Perfeccionamiento, Especialización y Posgrado de FHCE en 2004, que se incluyen en la sección V (**Sobre el Saber y su enseñanza**), y que aportan reflexiones sobre la sublimación en el proceso de enseñanza, la presencia en éste de lo escrito y el desgaste del texto del saber.
- Trabajos producidos por estudiantes de grado en el contexto de su producción monográfica, en las asignaturas *Seminario I: Interacción y Didáctica y Psicología de la Educación* dictadas por Luis E. Behares en 2003 y 2004 respectivamente (Secciones VI a VIII). La sección VI (**Con la historia de la didáctica**) agrupa tres aportes sobre la historia del campo didáctico: la didáctica de San Agustín, la didáctica jesuítico-misionera y las diferencias entre Comenio y Chevallard en ocasión de la noción de saber. La sección VII (**Saberes, Lenguaje**) incluye tratamientos que vinculan la teoría lingüística con la cuestión de la enseñanza, el saber de lengua y la interpretación. La sección VIII (**Transposición y Enseñanza**) se concentra en la noción de transposición didáctica, principalmente referida a los experimentos escolares y al papel del docente universitario.

Se han agrupado las referencias bibliográficas al final, en forma integrada, para evitar repeticiones innecesarias.

Al presentar este volumen, esperamos que el lector encuentre al leerlo instancias para reflexionar acerca del sentido de la enseñanza y de sus posibilidades e imposibilidades.

*Luis Ernesto Behares
Susana Colombo de Corsaro*
(Compiladores)
Agosto de 2005

I
El Campo de la Investigación
Didáctica

DIDÁCTICA MODERNA:

¿MÁS O MENOS PREGUNTAS, MÁS O MENOS RESPUESTAS?

Luis Ernesto Behares

Juan Amós Comenio (1627) nos dice desde el siglo XVII que *podemos y debemos* enseñar todo a todos, y nos dice *cómo*. Según la historiografía de la educación, inauguró una disciplina, la Didáctica, asociada fuertemente a ciertos movimientos de la cultura occidental que llamamos “modernidad”. Más allá de aceptar a pie juntillas la idea de una cronometría sembrada de saltos innovadores, derivados de individuos geniales, predominante en esta historiografía, debemos reconocer que, por lo menos emblemáticamente, Comenio representa un punto de inflexión, un cierre discursivo y una apertura. No obstante, debemos considerar el abanico de reflexiones que se abre hacia atrás en el tiempo de Comenio y en las sendas y aporías que de él iniciaron algunas continuidades y discontinuidades; debemos también reconocer la omnipresencia de la enseñanza en cualquier momento de las sociedades humanas y, por ende, de algunas formas de reflexión y de preceptiva a su respecto. *Enseñanza, Teoría de la Enseñanza y Didáctica*, tres términos que normalmente usamos como rasgos de un campo polisémico (¿el campo de la enseñanza?), a los que habremos de agregar un componente virtualmente inevitable: *la investigación de lo didáctico*.

Desde 2002¹ hemos venido trabajando en lo que pretendemos es la construcción de una *teoría*, en el sentido propio de la “ciencia Moderna”, que dé cuenta de y permita la investigación de lo didáctico como acontecimiento particular y singular, toda vez que se enseña y se aprende. Esta tarea, para nada simple, nos ha requerido, simultáneamente al trabajo propio de materialidad teórica, cierta atención a la cuestión de la historicidad del campo y cierta tensión en ocasión de la polisemia que ya mencionamos. En el presente trabajo pretendemos abordar algunas de estas cuestiones.

El *campo de la enseñanza* está medianamente bien definido en el contexto de otros componentes del campo educativo (las ideas pedagógicas, la planificación educativa, el currículo...), a pesar de las múltiples tangencias que entre todos

1. Línea de Investigación: **Estudio de lo Didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad**, Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación de la Universidad de la República, Montevideo - Uruguay. Esbozos de estos trabajos pueden consultarse en Behares (2003a, 2003b y 2004, Dir.); una versión más acabada se construye en Behares (2005).

ellos hay. Como cualquiera de esos otros componentes, el campo de la enseñanza tiene su particular historicidad, que podríamos presentar como hitos o vertientes, o, en forma más hermenéutica, como *líneas de productividad discursiva*.

Una de estas líneas es la *tradición instrumental de la Didáctica como tecnología de la enseñanza*. Desde la impronta comeniana se constituyó, en múltiples formatos ulteriores, la tradición de tratamiento de las cuestiones de la enseñanza en forma instrumental. Se fue construyendo de este modo una verdadera dimensión tecnológica de la enseñanza, cuya finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza, en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Como es evidente, fue imprescindible que la modernidad, que promovió el aula sistemática y de alcance masivo, produjera una tecnología de esa naturaleza². Fue también imprescindible que la Didáctica Moderna incorporase una teoría de la tecnología didáctica, que habrá de expresarse en los términos que desarrollaremos más adelante.

La figura de la *Didáctica Moderna*, así entendida, revela una fuerte y clara dimensión tecnológica, derivada de una necesidad social inmediata. Por cierto, esta figura moderna de la Didáctica estuvo elípticamente presente en la Antigüedad y en la Edad Media, ya que la producción de instrumentos de enseñanza es inherente a la enseñanza misma; no obstante, las figuras antiguas de la enseñanza son de otra dimensión, típicamente no tecnológica. Fueron, más bien, productividades ligadas a la reflexión filosófica, "teorías" vinculadas a la ética y no al aspecto tecnológico de la cuestión.

Lo que acabamos de anotar nos lleva a considerar otra línea de productividad, que llamaremos *teoría de la enseñanza*, que en fuerte medida fue característica exclusiva de la antigüedad. Tomemos como ejemplo el *Protréptico* de Aristóteles³. Se trata de un texto perdido, pero ampliamente citado en toda la antigüedad, inclusive por San Agustín. Se puede decir, más por su forma que por su contenido, que revela una "teoría de la enseñanza": en tanto "exhortación" (posible traducción de "protréptico"), se opone a la mayéutica socrática, en parte presente en el formato del diálogo platónico con el que guarda diferencias sustanciales. Exhortar significa hablar al otro, instándolo a salir de la doxa y a abrazar la episteme. Si hay aquí una "Didáctica" lo es como efecto, que se desprende de una discusión teórica acerca de lo epistémico y la ética del saber. La "Didáctica" clásica es, en efecto, un conjunto de elaboraciones de nivel teórico sobre el enseñar, tanto para los griegos como para los latinos; aunque estos últimos sean más pragmáticos, ya que les importa más lo retórico y lo oratorio, no es una diferencia radical.

2 Foucault (1984) señala que esto responde a las necesidades prácticas del disciplinamiento: la masificación en extensión y en intención, similarmente a lo que observamos respecto a la sexualidad como ámbito de control de la sociedad moderna. Milner (1997), al tratar de la "erótica moderna" (regida por la tecnología, en el sentido del control, de la administración de lo subjetivo), también encuentra una oposición notoria con respecto a la "erótica antigua", oposición que propinamos como válida por las mismas razones entre la teoría moderna de la enseñanza y la clásica.

3 Veá Jaeger (1923): cap. IV.

Si bien el punto de vista de San Agustín (395?)⁴ sobre la enseñanza es mucho más complejo, resalta la figura teórica que construyó en torno a su afirmación central de que enseñar es hacer que el otro entre en signos, en representaciones, en episteme. Nada dirá acerca del cómo lograr que esta inscripción se haga mejor y más convenientemente, hasta por el hecho de que la enseñanza es para él, en su marco eidético platónico, más bien del orden imperfecto de lo que hoy llamaríamos "adquisición del lenguaje" y no del orden de las acciones humanas volitivas nuestro reciente "enseñanza-aprendizaje"). Nada indica que este punto de vista haya sido definitivamente descartado hasta bien entrado el siglo XVII, con la contradicción de Santo Tomás de la concepción platónica de la enseñanza de Agustín (unida a su reincorporación del "objetivismo aristotélico"), con los desarrollos inherentes al empirismo y con el efecto difusor de la obra de Descartes, que implicó una búsqueda muy fuertemente investida del "método", característica del siglo XVII que se revela abiertamente en la obra de Comenio.

La teoría propia de la tecnología de la enseñanza de la modernidad implica que admitamos en forma definida la posibilidad de concebir la transparencia intersubjetiva y la relación de enseñanza-aprendizaje, en sentido inicialmente prepsicológico (siglos XVII a XIX) y luego psicológico (siglo XX). Como resulta obvio al leer *El Banquete* de Platón, el "amor" es uno de los centros eidéticos fundamentales de la teoría clásica de la enseñanza, como nexo entre el saber y los sujetos que pasan de su vínculo con la doxa a la episteme, sin dimensión tecnológica. La presencia del saber en tanto que tal y del sujeto en tanto que tal es constante en ambas teorías de la enseñanza (la antigua y la moderna), pero en forma opuesta: en la antigua predomina el saber y en la moderna el sujeto.

En la relación entre teoría y tecnología de la Didáctica Moderna hay, más allá de las constantes que la definen, dos modalidades diferentes: por un lado, la versión más antigua, aunque sobrevive en el presente, que llamaremos "*teoría de la mediación*", donde el énfasis parece ponerse en el *método*; y la versión moderna, oriunda del siglo XX, que llamaremos "*teoría de la enseñanza-aprendizaje*", en la que predomina el sujeto psicológico.

La *teoría de la mediación* es mínimamente psicológica y máximamente epistemológica; el postulado psicológico mínimo necesario es que el saber se procesa en la mente de los sujetos y, por tanto, se puede transmitir transparentemente de uno a otro. En cambio, hay en ella un postulado, de naturaleza epistemológica, de expresión máxima: el saber puede ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en un orden. Tal vez aquí podamos, aunque muy elusivamente, distinguir "saber" de "conocimiento", en la medida en que en sí mismo el saber no tiene secuencia tanto cuanto no tiene asiento psicológico; al conferirle objetividad, al igual que al suponerlo asentado en un aparato psíquico igualmente objetivo, se trasforma en lo que llamamos "conocimiento". El conjunto

4 Vea, también, San Agustín (397-98), especialmente los Libros I y II.

de recursos que constituyen el método (de lo simple a lo complejo, de lo más cercano a lo más lejano, etc.) está implicando este viraje del saber al conocimiento. Aunque esencialmente esto no dice del sujeto, sino del saber para que sea “conocimiento”, requiere un postulado mínimo de posibilidad de objetividad de los procesos mentales.

La *teoría de la enseñanza-aprendizaje*, ya de marcado sesgo psicologista, implica un viraje esencial del saber (aun como “conocimiento”) al sujeto psicológico, colocando a éste en la posición central de proceso objetivable y controlable, transformando a la Didáctica en una rama de la Psicología Aplicada (¿Psicología de la Educación?). Aunque pueda parecer un “embolsado” demasiado ecléctico, todas las construcciones en teoría didáctica centradas en la enseñanza-aprendizaje como parámetro estructurador importado del género próximo de la psicología (psicogenéticas, histórico-culturalistas, conductistas o cognitivistas), se inscriben dentro de esta productividad discursiva. En gran medida, en estos enfoques predomina el *aprendizaje*, que sustituye al *método*, y se reduce a la enseñanza a un mero instrumento de intervención. Sin embargo, en los últimos años ha habido una torsión muy incipiente: la introducción del interés en la *subjetividad del enseñante*, un conglomerado bastante informe y teóricamente ecléctico situado a nivel de la preocupación por lo que le pasa al docente en relación con su práctica, en el cual se incorporan elementos muy disímiles de la pedagogía crítica, la investigación-acción, el subjetivismo relativista francés y algún psicoanálisis empirista.

De acuerdo a nuestro criterio, en la década de 1980 se produce una inscripción muy relevante en este panorama que venimos analizando: la publicación del libro de Chevallard (1991)⁵, en el que propone una teorización diferente sobre la enseñanza, al jerarquizar la cuestión de los saberes y al eliminar el factor psicológico. Su pregunta eje es: ¿cómo se diferencian modal y condicionalmente el saber de la ciencia (saber sabio) y el saber enseñado? En rigor, y en una lectura muy metateórica del libro de Chevallard, hay allí dos teorías bastante diferentes: la teoría de la *transposición didáctica* (la más conocida y la más reducida sistemáticamente al psicologismo tecnológico por sus lectores, según sus propios comentarios) y la que intenta dar cuenta, a distancia evidente del aparato psicologista-tecnológico, de las *relaciones entre enseñanza y aprendizaje*, que se expresa en la dupla *saber enseñado-saber aprendido*⁶.

En términos de la primer “teoría”, y siempre de acuerdo a nuestra interpretación, Chevallard enuncia tres modalidades del saber: el saber de la ciencia o *saber sabio*, regido por la presencia de la incógnita, el saber transpuesto o *designado*

5 Segunda Edición en Francés. La primerísima edición, de escasa circulación, fue de 1980, la primera edición de 1985.

6 Nuestra lectura e interpretación del texto de Chevallard puede consultarse en extenso en Behares (2004b) y Fernández (2004)

para ser enseñado, regido por la representación del conocimiento estabilizado, y el saber de los padres, regido por la doxa, o sea por lo que ni la ciencia ni la escuela producen. En esta discriminación hay claramente un punto de vista aristotélico, probablemente responsable de su propensión al “atajo” sociológico: en uno de los polos está el saber sabio (la episteme) y en el otro el saber de los padres (la doxa); el saber designado para ser enseñado estaría en el medio de esos dos polos.

En términos de la segunda “teoría” está su versión no psicológica de la enseñanza y el aprendizaje, que supone la imposibilidad de la transparencia y la imposibilidad del control del proceso de aprendizaje por el enseñante. En el “Posfacio a la Segunda Edición” de su libro, Chevallard admite que esta teorización no hace referencia a la Didáctica, sino a *lo didáctico*. En su modo de producción teórica, Chevallard revela un notorio compromiso con los recursos estructuralistas, con respecto a los cuales la teoría de la transposición, exceptuando su “desliz” sociologista en el concepto de “noosfera”, puede considerarse característica. La fractura de la estructura históricamente constituida del discurso de la Didáctica del siglo XX se da en la segunda teoría de Chevallard, en la cual, sin salir del modo estructuralista de pensar, se echa mano a la noción de “estructura abierta”. La apertura de la estructuración se expresa en dos parámetros: el *topos*, la posición subjetiva frente al saber (topos + saber’ y ‘topos -saber’) y el *cronos*, el tiempo subjetivo de la relación con el saber (‘anticipación’ y ‘posterioridad’). En ambos casos, esa 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 enseñando).

En el recorrido de la Didáctica Moderna como teoría de una tecnología hubo siempre un espacio para la fenoménica del acto del enseñar y del aprender, que se aparta de su tendencia preceptiva. Está presente, por ejemplo, en la necesidad de incluir en el diseño de la teoría didáctica la cuestión de la evaluación, que intenta incluir la fenoménica: hay una teoría y una propuesta tecnológica, pero hay también un *resultado*, una instanciación, que es el lugar del monitoreo de la tecnología. También se hace presente en las discusiones complejas y multifactoriales acerca del éxito o fracaso del aprendizaje: ¿puede no haber aprendizaje? ¿puede no haber enseñanza? Más allá de la teoría didáctica y de la propuesta tecnológica hay un campo práctico fenoménico. Hay un campo material, la instancia del enseñar y del aprender, para el cual se puede establecer una teoría. Siguiendo a Chevallard (y a la lengua francesa, que le da la posibilidad de distinguir la *Didáctica* de *lo didáctico*), es posible definir un espacio fenoménico que se puede y se debe matemizar.

Concomitantes a las elaboraciones de Chevallard, nos encontramos con interesantes productos de investigación en el área de las ciencias humanas que se inscriben en ese campo fenoménico, como, entre otros, los llamados estudios sobre la interacción en el aula. En este caso, proveniente de la lingüística y de la

teoría conversacional, se trata de una productividad discursiva en torno a la *asimetría* y a los ejercicios de *control*, que muestra que “algo sucede allí”, algo que por lo menos puede describirse, del orden de ciertas constantes lingüísticas, sociolingüísticas y psicolingüísticas, aunque muchas veces las interpretaciones se introducen en consideraciones sociológicas (la noción de “poder” o de “roles”, por ejemplo) o psicológicas (entre otras, la cuestión de la “ZDP” vigotskiana). Hay, por tanto, una indicación de la existencia del fenómeno y un intento de caracterización epistémica del mismo⁷.

Cuando nos abocamos a la constitución de la *teoría del acontecimiento didáctico*, el espacio fenoménico ya estaba prefigurado y había intentos de teorización a su respecto. En Chevallard, se articula a partir de las posiciones en relación al saber, donde se determinan lugares subjetivos como efectos de esa relación (tópica y cronológica). En el caso del análisis conversacional, se articula a partir de sujetos psico-bio-sociales, que actualizan regularidades conversatorias propias del aula. En ambos casos se da lugar a algo que remite igualmente al término “instancia”, que se distancia de la tecnología didáctica: en ésta no hay instancia en sentido pleno, como devenir imprescriptible, sino meramente “instanciación de la tecnología”.

Llegamos, entonces, y de aquí partimos en el 2002 para articular nuestra *teoría del acontecimiento didáctico*, a otra línea de productividad discursiva propia del campo de la enseñanza, la de *la investigación de lo didáctico*. En *eso* estamos, como se suele decir coloquialmente, y, al parecer, en *eso* estaremos en el futuro. La razón de esta permanencia (¿pertinacia?) se vincula a la relación entre *preguntas* y *respuestas* que hemos incluido en el título.

La *línea de productividad discursiva de la tecnología didáctica* es, antes que nada, un *syllabus* de respuestas, una productividad indiscutiblemente deóntica, por cuanto preside un hacer. La teoría de la enseñanza que la acompaña es la responsable de producir incesantemente esas respuestas, que justifiquen, evalúen y corrijan ese hacer. Se instaura en este caso una ética del hacer: enseñar bien, lograr ciertos objetivos y ciertas recurrencias, seducir el espacio del otro (el aprendizaje) incansablemente.

La *línea de productividad discursiva de la investigación de lo didáctico* es un ejercicio esencialmente heurístico, productor de preguntas teóricamente orientadas. Su compromiso es con el saber y no con el hacer, y su *quid* se confunde con la *faute*⁸. Está regido por una ética intelectual del saber, en la que se revela la angustia y el deseo desplazado de la materialidad del real.

El campo de la enseñanza ha estado tensionado en la modernidad por el sueño utópico de la mejor enseñanza y por el compromiso personalizante con el cara-a-

7 Para ampliar información sobre estas corrientes, vea Gabbiani (2000).

8 Utilizamos el término en francés, en atención a la indicación del traductor de Lacan (1959-60) respecto a la ambigüedad no ocasional del término *faute* utilizado por Lacan (*Faute*=falta/culpa), diferentemente de *manque*, que no permite esta ambigüedad (*Manque*=falta).

para de la teoría de la enseñanza-aprendizaje, con su secuela de fracaso y éxito. Por cierto, hay en ella sufrimiento, *faute*, angustia y deseo, todos ellos inconfesos, en su enfrentamiento constante con la realidad catastrófica de que no siempre se enseña ni se aprende. Cuestiones evidentemente éticas⁹, que han de presentarse en forma cuidadosa para que no se resuelvan demasiado fácilmente. Probablemente necesitaremos muchas más preguntas y muchas menos respuestas para no cobijarnos cómodamente en la realidad, que es la “mueca del Real” (Lacan, 1973), para no restringir la ética a las personas.

9 Debemos el interés por estas cuestiones a Eloísa Bordoli, que se ha (nos ha) preguntado repetidamente acerca de la ética de la investigación de lo didáctico.

*“Una vida sin investigación, no es digna de ser vivida por el hombre”
(Platón, Apol. 38)*

Propósito

La Didáctica se ha constituido como una disciplina específica en el campo educativo. La misma se funda en la transmisión – e “inscripción” – de los saberes culturales a todos y cada uno de los sujetos. En este sentido, una teoría de lo didáctico, necesariamente, debe articular estos dos polos: saber y sujetos. En el devenir histórico, los diversos discursos didácticos no siempre han reconocido y valorado estos elementos como las fuentes generativas del pensamiento de lo didáctico.

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la naturaleza de los saberes que se ponen en juego en el campo de la Didáctica y la relación de ésta con lo didáctico¹⁰. Como adelantábamos, la otra cara de este objetivo la constituye el sujeto, en tanto que saber y sujeto articulan las dos facetas de una misma problemática. Como veremos en los párrafos sucesivos, la Didáctica como disciplina normativa de la “buena enseñanza”, no siempre ha analizado las concepciones de sujeto que sus preceptos implicaban. No obstante, los desarrollos metodológicos o conceptuales realizados en este campo producen como efecto una noción particular de sujeto.

La Didáctica y lo didáctico. Saber y sujeto

Para delimitar el campo de la Didáctica como disciplina y lo didáctico como espacio de actualización de una historicidad – memoria que se hace presente – consideramos fructífero introducir dos conceptos clásicos del pensamiento griego. Estos son los conceptos de *posibilidad* y de *necesidad*. A la vez, nos interesa rescatar otro concepto, el de *condición*. A diferencia de los anteriores, el término *condición* surge en la Modernidad para designar aquello que hace probable un acaecimiento. Este tiene por objeto construir un espacio de análisis teórico distante

10 Lo didáctico entendido como: “el fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender” (Behares, 2004a:13).

del indeterminismo absoluto – presente eterno – así como del determinismo mecanicista – pasado eterno –. Articulando estos conceptos, me referiré a la *condición de posibilidad* y a la *condición de necesidad* inscriptas en la constitución disciplinaria de un campo de conocimientos – el didáctico – y a las implicancias del mismo en los sujetos.

El primero de estos conceptos – la *condición de posibilidad* – refiere a lo factible, a lo posible, a lo que un corpus de conocimientos puede representar de un modo u otro sin capturar la “naturaleza” del objeto o del fenómeno del que se trate y sin afectar al sujeto. En esta dinámica una representación es pasible de ser sustituida por otra y por otra sin “tocar” a lo real¹¹ y por consiguiente sin poder constituir episteme. Este es el *modus operandi* de las disciplinas prácticas, normativas, doxásticas. Como intentaremos demostrar en los párrafos siguientes y a modo de hipótesis, planteamos que la Didáctica ha operado como una disciplina normativa, tecnológica, circunscripta a este orden de lo representable. En síntesis, inscripta en el registro de lo imaginario.

En tanto que la *condición de necesidad* alude a lo que es y no puede ser de otro modo, a las trazas materiales de un real que persiste y fractura las representaciones imaginarias que estabilizan el mundo de los conocimientos humanos. Como sostiene el último Pêcheux, indefectiblemente, estas fracturas convocan al sujeto, al sujeto dividido, marcado por el lenguaje, por lo simbólico. Éste introduce un corte en el continuo del real con el objeto de capturar algo del mismo. El proceso de significación, propio del registro simbólico, establece que “*es el mundo de las palabras lo que crea el mundo de las cosas en el hic et nunc del todo en el proceso del devenir-a-ser*” (Lacan, 1953). Si bien el sujeto tiene una imperiosa necesidad de homogeneidad lógica, ésta no puede coagular en tanto que el real arroja puntos de imposible, ausencia de saber, falta de saber que resquebraja el “universo lógicamente estabilizado” (Pêcheux 1988); y que, paralelamente, convoca al sujeto en falta, en falta de saber. De esta manera se moviliza el deseo de saber hacia la aventura de la búsqueda de saber.

Por consiguiente, el mundo humano, simbólico, está regido por discursividades que no pueden circunscribirse a la univocidad semántica. Las mismas están divididas por dos espacios: el de los significados estabilizados, normalizados de las representaciones y el de las transformaciones de sentido que escapan a cualquier norma establecida a priori. Este último es efecto de la lógica del significante¹². Por esta razón, las discursividades oscilan entre ese universo de las significaciones estables y las transformaciones de esos sentidos (Pêcheux 1988).

11 Aquí real está utilizado en el primer sentido conferido por Lacan (1936 : 86) y que toma de Emile Meyerson como un absoluto ontológico, una verdadera cosa-en-sí. “Lo real, también tiene una connotación de materia, implica una sustancia material que subtiende lo imaginario y lo simbólico” (Evans: 1997, 163).

12 Invirtiendo el planteo de Saussure, “Lacan llamará *la autonomía del significante* con respecto al significado, la cual sólo es posible cuando significante y significado no tienen una relación fija” (Dor: 1989, 37).

En otros términos, lo que deviene necesario excluye a lo posible en tanto que es imposible que no sea de ese modo. En este marco nos preguntamos: ¿qué es lo que deviene necesario en el espacio didáctico?; ¿qué es lo mínimo constitutivo de la enseñanza en tanto tal?; en otras palabras, ¿cuál es la *condición necesaria* para que una epistemología didáctica se configure?¹³ Avancemos en este análisis.

Un recorrido posible

Como hemos desarrollado en trabajos anteriores (Bordoli 2004 a; Bordoli 2004 b) en la Modernidad la Didáctica se ha constituido como tal y se ha definido como la disciplina de la “buena” enseñanza, o sea aquella rama de las Ciencias de la Educación que tiene por objeto mediar entre los saberes – la cultura – y los sujetos de aprendizaje. En un esfuerzo de análisis metateórico, consideramos que la problemática central que la Didáctica se ha planteado y ha buscado resolver a lo largo de casi cuatrocientos años es cómo hacer accesible la cultura a las grandes masas¹⁴, a todos pero también a cada uno de los sujetos (en latín *Omnes et singulatum*¹⁵). En esta búsqueda de inscripción de lo social-cultural a todos los sujetos y singularmente a cada uno, la Didáctica ha operado, oscilantemente, con dos lógicas: los saberes y los sujetos (Behares 2005).

Retomando algunas de las hipótesis que hemos trabajado en los dos últimos años, planteamos que en la Modernidad, la Didáctica ha construido cuatro grandes formaciones discursivas¹⁶: la didáctica “comeniana”, la didáctica “psicologizada”, la didáctica “curricularizada”¹⁷ y la didáctica re-inaugurada¹⁸ por I. Chevallard.

El discurso de la didáctica comeniana¹⁹ se posiciona en el saber, en el polo

13 Para ahondar en la configuración de la episteme moderna ver: Milner, 1989: 23 y ss; Milner, 1995: 35 y ss.

14 En los trabajos referidos (Bordoli 2004 a y b) hemos abordado el papel político que la universalización de la enseñanza cumplió en la conformación de los Estados Nacionales y el papel que la Didáctica desempeñó en ese marco. También hemos trabajado el contexto cultural y científico que permitió el surgimiento de esta disciplina en la Modernidad. En este escrito excluimos expresamente esas dimensiones de análisis.

15 “*Omnes et singulatum*”, concepto tomado de Foucault (1978). Dussel y Caruso (1999) lo trabajan con rigor y lo articulan con la función de la escuela en la Modernidad.

16 El concepto de *formación discursiva* es tomado de Foucault; pero, como advierte Pêcheux (1988), 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” (Pêcheux: 1988 : 53-54). (Traducción libre de la autora).

17 Permítaseme introducir este neologismo para aludir a la invasión epistemológica que la Teoría Curricular efectuó sobre el campo de la Didáctica.

18 El “re-inaugurada” alude a cierto paralelismo con los postulados de la teoría de la enseñanza de la Grecia clásica en lo referente a la centralidad del saber (Behares 2005).

19 Se debe recordar el origen religioso de Comenio y la incidencia que la reforma protestante tuvo en la educación en ese período. Para profundizar en la *Tecnología pastoral* y su incidencia en la educación ver: Hunter (1998).

epistemológico de lo didáctico. Los principales axiomas se ubican en torno al método de enseñanza y a sus posibilidades mediadoras. Por ello afirmamos que la misma se conforma como una *tecnología de la mediación*. “De esta manera la Didáctica se presenta como un artificio que tiene por objeto prescribir la práctica de enseñanza y garantizar el aprendizaje de “todo a todos”. (...) (Así) adquiere un carácter deóntico (...) cuya finalidad es intervenir en los procesos de enseñanza y controlar los procesos de aprendizaje” (Bordoli:2004 b).

Esta centración en lo metodológico, tiene – para el abordaje que estamos desarrollando – dos efectos capitales. En primer lugar y fundamentalmente, opera en el *texto del saber*. Los saberes son seleccionados y sufren un doble proceso: de *descontextualización* y de *recontextualización* (Bernstein: 1993). En este primer movimiento se recorta un “fragmento” de ese saber y se lo clausura sobre sí mismo *transformándolo en objeto de conocimiento*, representable y por lo tanto susceptible de ser enseñado por un sujeto a otro sujeto. En términos de Chevallard (1991) se efectúa la operación de *transposición didáctica*. Este exilio del conocimiento de su lugar de origen fractura el texto del saber. El segundo movimiento – *recontextualización* – lo restituye en un nuevo texto reconfigurándolo en otro que, necesariamente, deviene distinto. En esta *recontextualización* se producen tres nuevos movimientos: los objetos de conocimiento construidos en el momento anterior se fragmentan y se dividen, se ordenan y se secuencian y, finalmente, se inscriben en un discurso pedagógico-didáctico. Este, generalmente, tiene un fuerte contenido *moralizante*, político y disciplinador. En otros términos, estas transformaciones muestran la metamorfosis del saber en objetos, ya otros, representables y por ende susceptibles de ser enseñados. En este proceso se produce una *reificación*²⁰ de los conocimientos, una *cosificación* de los saberes.

En segundo lugar, la centración didáctica en lo metodológico tiene, secundariamente, incidencias sobre el sujeto en tanto tal y en los lugares que los sujetos asumen en la instanciación didáctica. Este enfoque presupone un sujeto-individuo, un sujeto de la conciencia, el cual es pasible de disciplinamiento, de control y, a su vez, de autogobierno, autocontrol, autodisciplinamiento²¹. Asimismo, la enseñanza comeniana implica la determinación clara y firme de quien enseña y de quien aprende. En esta época el eje se construirá en la figura del docente, en tanto poseedor de un saber y un método capaz de garantizar la “preparación de los espíritus” (Comenio: 1632) para que no sean “corrompidos”.

El segundo discurso didáctico, configurará la problemática del campo sobre otros ejes. El *quid teórico* se sitúa en el lugar de los sujetos de la educación, en el polo psicológico de la estructura didáctica. En el siglo XIX Herbart desarrolla la

20 Marx utiliza el término *reificación* (*Verdinglichung*) para referirse al proceso por medio del cual se objetivan los productos del trabajo convirtiéndose en cosas sociales. A su vez, al *reificarse* los productos del trabajo se *reifica* el hombre que los produce, convirtiéndose el mismo en mercancía y cosa social (*enajenación*).

21 Un interesante desarrollo de estas perspectivas se pueden rastrear en Foucault (1978; 1987).

Pedagogía como sistema y establece que la misma se debe basar en la ética y en la psicología. Para este autor, la primera de ellas indica los fines de la enseñanza en tanto que la segunda proporciona los medios. Esta nueva articulación discursiva del campo educativo configurará una nueva forma de entender la Didáctica y lo didáctico. Las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán las del objeto de conocimiento sino las del sujeto de aprendizaje. El axioma madre sobre el que se construirán los diversos enunciados didácticos es la concepción de desarrollo. Recordemos que en 1859 Darwin²² había escrito el *“Origen de las especies”* sentando las bases científicas de la evolución biológica. Las diversas escuelas psicológicas retomarán este postulado y lo articularán en sus configuraciones discursivas.

“En este momento el centro de reflexión didáctica, estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los diversos saberes en átomos de conocimientos, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” o “conductas” o “competencias” (Bordoli 2004 b). De esta forma se producirá una reificación, no de los objetos a enseñar, sino de los sujetos de aprendizaje. Estos se constituirán en objetos de conocimiento para las diversas ciencias sociales, especialmente para la Psicología y la Sociología.

La tercera configuración discursiva en el campo didáctico se genera a partir de la influencia de la Teoría Curricular y la Planificación Educativa. El desarrollo de estas concepciones tienen un punto de inflexión en 1949 cuando Ralph W. Tyler publica *Principios básicos del currículum*. Este pretende elaborar un *“método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa.... una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional, ..., y eficaz.”* (Tyler, 1973: 7).

Desde esta perspectiva, *“este método permitiría a los especialistas diseñar ‘eficientemente’ los planes y programas de estudio. Estos se elaboran en un a priori del acto de enseñanza y tienen por objeto regularlo y prescribirlo. A partir de la génesis de la Teoría Curricular los programas de enseñanza se configuran como la principal herramienta didáctica para el docente. El énfasis ya no estará en el polo epistemológico y / o psicológico sino en el procedimiento técnico mismo”* (Bordoli, 2004 b).

Este nuevo enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber y/o al sujeto que habían estructurado los discursos didácticos. El nuevo enfoque para pensar lo didáctico tiene cuatro características primordiales: exterioridad, centralidad de lo instrumental, minimización de los saberes y como efecto una

22 Ya en el siglo XVII se comienzan a articular las nociones de desarrollo, progreso y evolución. Pero es en el siglo XIX que estos discursos se despliegan con mayor fuerza. Comte afirmará que el eje rector de la ciencia es el progreso (éste entendido como el desarrollo de un orden) y Darwin dará la base positiva y científica al mito del progreso.

noción de sujeto “pragmático”. La primera de ellas hace referencia a los dos movimientos que la nueva tecnología educativa desarrolla. Temporalmente, planifica y configura en un *a priori* el encuentro didáctico. Topológicamente, es diseñado en otro lugar y por otros sujetos: los técnicos. El meollo de lo didáctico se representará en los instrumentos y recursos que se utilicen. A su vez, los saberes, los conocimientos ocuparán un lugar secundario, en tanto que lo medular se ubicará en las *actividades de los sujetos de aprendizaje*. *Performativamente*, este discurso produce como efecto un sujeto. Este sujeto (docente o educando) es representado como un individuo práctico, hacedor, como un *homo-faber*. Por esto, el énfasis se ubicará en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos.

En un trabajo anterior sintetizábamos esta nueva estructuración de lo didáctico en tres ideas: “ (...) a) *El discurso didáctico es desplazado por el discurso curricular. Este, esencialmente, tiene un carácter performativo en tanto que sus enunciados prefiguran la acción del docente y de los estudiantes. Estos son “capturados” por el discurso curricular y la didaxis es encorsetada por el mismo.* b) *A su vez, los documentos curriculares se presentan reificados, o sea como objetos “naturales” y no como construcciones discursivas históricas. En otros términos, el currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica. A su vez, se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen.* c) *El discurso curricular se impone a los sujetos; en síntesis, los docentes y educandos son efectos de este discurso, son producidos por el mismo” Bordoli (2004 b)²³.*

La cuarta configuración discursiva sobre lo didáctico la ubicamos a partir de los trabajos del IREM²⁴ y fundamentalmente de Chevallard en las últimas décadas del siglo XX²⁵. La *teoría de la transposición didáctica* formulada por este matemático re-centra en el saber la discusión en torno a lo didáctico. Las dimensiones psicológicas o técnicas son excluidas del orden epistémico y ubicadas 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. 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: 2005).

El discurso de la transposición didáctica configura un lugar desde donde desarrollar una episteme al producir un quiebre en la representación de la Didáctica

23 Para ampliar estas ideas se pueden consultar: Bordoli (2003) y Bordoli (2004 c).

24 IREM, sigla correspondiente a los Institutos de Investigación de la Enseñanza de la Matemática de Francia.

25 Un análisis detallados de los aportes de Chevallard ver: Behares (2004 b) y Fernández (2004).

como disciplina normativa. A partir del mismo es que desarrollamos la teoría del *acontecimiento didáctico*^{26 27}.

Lo didáctico como acontecimiento discursivo. El sujeto del deseo. Acontecimiento

Con esta breve y sucinta historización de los discursos didácticos en la modernidad hemos procurado dibujar el estado de situación del campo. A su vez, hemos intentado identificar las redes de sentido que están inscriptas en las estructuras discursivas y que son convocadas en un acontecimiento didáctico presente. Acontecimiento, que no puede pensarse sino dentro de la estructura, formando un engarce con ésta. Tomando algunos conceptos prestados de Milner (1995) podríamos decir que la relación estructura-acontecimiento muestra la relación de lo contingente con lo eterno, o de lo pasajero con lo inmutable. De esta manera, el acontecimiento está en la estructura para impedir que se cierre sobre sí misma y se eternice en una reproducción sin fin. Este fractura la estructura para evitar su inmutabilidad y habilitar su re-estructuración, su re-significación (Pêcheux, 1988).

Los discursos didácticos enunciados en el apartado anterior, se configuran como tales en un tiempo cronológico anterior, no obstante, no están ausentes, sino que inscriptos en la estructura se “actualizan” en el suceso didáctico. Memoria que se hace presente para producir un sentido y un quiebre en la estructura. Pero, ¿qué es lo que produce la emergencia de un acontecimiento? Más específicamente, ¿qué es lo que convoca un acontecimiento didáctico? El saber, pero no el saber-cosa, representado en un conocimiento “acabado”, sino el saber en falta. La causación de esta falta de saber es la emergencia del real que horada la estructura y como efecto produce una falta de saber en el sujeto, produce el deseo de saber en el sujeto.

De esta manera, la circularidad de la reproducción de la estructura se rompe y como efecto es convocado el sujeto en falta, el sujeto del deseo.

26 Este planteo se inscribe en la línea de investigación desarrollada en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica del Área de Ciencias de la Educación (FHCE, UdeLaR) *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e Intersubjetividad (EDADI)*. La misma es dirigida por el Prof. L. E. Behares.

27 No es objeto de este trabajo, pero consideramos menester señalar que, en los últimos años, en el terreno pedagógico se han desarrollado otros dos discursos sobre lo educativo. Estos han tenido incidencia en lo didáctico; los mismos son: la teoría de la investigación-acción y la “sociologización” de la educación. En el ámbito didáctico producirán un nuevo discurso psicologicista centrado en la figura del docente y un discurso didáctico compensatorio centrado en las “carencias” sociales y psicológicas de los educandos.

La enseñanza y el sujeto del deseo

Así como la lengua es necesaria para que el sujeto se constituya como tal, es decir, devenga sujeto simbólico, humano²⁸, la enseñanza – y el aprendizaje – son necesarios para que éste continúe en la inscripción de la cultura. Esta cultura lo precede y lo contiene, nos precede y nos contiene, nos inserta en su funcionamiento. De esta manera, indefectiblemente, nos marca como humanos. La enseñanza “opera” con y sobre este sujeto capturado por lo simbólico, dividido²⁹, irremediamente, de lo real. Esta escisión absoluta, indeleble, marca la aventura humana y por ende la aventura educativa. Desde esta perspectiva, la enseñanza –entendida en su más tradicional acepción: como transmisión– coadyuva en esta dialéctica humana de apropiación de la cultura. Dialéctica del sujeto signada por un apropiarse y ser apropiado por la cultura. Lemos, siguiendo los planteos lacanianos, sostiene que en el niño primero está la palabra ajena, la palabra del otro (madre) que a su vez representa la palabra de ese Otro (cultura). Es a través de esta inscripción en el orden de la cultura que el individuo se constituye en sujeto escindido, sujeto de la falta y por consiguiente sujeto del deseo. Deviene en el orden simbólico, es decir en el orden significante. Esta es una operación estructural en tanto conforma sujeto. En este devenir, el individuo interpretado por un otro particular se transforma en sujeto intérprete (Lemos, 1995). Desde esta perspectiva, metafóricamente, la enseñanza podría representarse como un arco que tensa sujeto-cultura. Arco que habilita el movimiento, el acercarse y el alejarse de un sujeto que inscripto en su cultura se resiste en su singularidad e irrumpe allí donde el sentido se quiebra y se anuda el sin sentido. Es allí, donde el sentido y el saber se pierden que la enseñanza puede devenir acontecimiento. Acontecimiento que habilita la posibilidad de que la falta de saber emerja.

Primeras reflexiones finales

Los hilos conductores de este trabajo han sido un interés por el lugar de lo epistémico en los discursos didácticos y las nociones de saber y sujeto que se articulan explícita o implícitamente en las discursividades didácticas.

En función de estos dos ejes y retomando las categorías presentadas en el inicio de este trabajo planteamos que los discursos didácticos se han constituido como *condición de posibilidad*. Esto, en tanto han “trabajado” sobre un texto del saber o sobre un sujeto de aprendizaje o sobre los instrumentos tecnológicos

28 Para profundizar estos conceptos ver: *La metáfora paterna. El Nombre del Padre. La metonimia del deseo* en Dor (1985).

29 El sujeto dividido, *spaltung*, es, para Lacan, lo que inaugura la subjetividad. Esta división proviene del propio vínculo del sujeto con el tercer orden, el simbólico. Este es el orden que va a mediatizar la relación del sujeto con lo real, uniendo para el sujeto lo imaginario con lo real. Esta operación se realiza con la instalación de la Metáfora Paterna. (1974–1975).

reificándolos, cosificándolos, fragmentándolos en múltiples objetos de naturaleza cuasi-natural. En otros términos, la Didáctica se ha constituido como una disciplina normativa caracterizada por el saber pleno, deóntico, sin falta. De esta manera deviene tecnología, la cual tiene por objeto el análisis y la reflexión de la instancia triádica en la cual se interrelacionan dos o más sujetos mediados por un conjunto de conocimientos certeros, naturalizados por los procesos de *transposición didáctica* y *recontextualización* discursiva.

El quiebre que deseamos resaltar es que en este “trabajo” operado por la Didáctica, la misma ha excluido de su campo de indagación la dialéctica del saber / no saber. Dialéctica que constituye la *conditio sine qua non* para que se produzca un saber epistémico (saber provisorio, saber en falta). El imposible saber de un real que convoca al deseo de saber del simbólico y la falta de saber constitutiva del sujeto en tanto tal (es decir en tanto sujeto escindido) configuran la *condición necesaria*, imposible que no sea, para que acontezca lo didáctico. Por esta imposibilidad de absoluto saber es que como planteaba Platón: “*una vida sin investigación, no es digna de ser vivida por el hombre*”.

SABERES ESCOLARES E IDEOLOGÍA. LÍNEAS DE PENSAMIENTO A PARTIR DE LA TEORÍA DEL ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO

Juan Pedro Mir

Gran parte de la investigación educativa, pero también, de las acciones sociales que se construyen en torno a ella (planes de gobierno, discusiones político-ideológicas, estrategias de mercadeo, etc.) están basadas en representaciones que ponen el centro en lo que “se enseña”. Construcción de planes y programas, elaboración de sesudos proyectos de “medición de resultados educativos”, desarrollo de libros de textos, extensión de una densa red de “apoyos” ante el fracaso de adquisición de contenidos (desde profesores particulares a verdaderas clínicas psicopedagógicas), tienen una de las fuentes principales de construcción a partir de un texto que socialmente se establece como imprescindible de enseñar (y por lo tanto de aprender).

Los “contenidos” educativos no son un mero producto escolar, en nuestras sociedades modernas son la expresión de un proyecto cultural que permea al conjunto de la formación histórica. Es por eso que en las páginas siguientes pretendemos abrir un espacio de reflexión sobre un tema puntual, que se inscribe en la línea de trabajo que estudia “Lo Didáctico, como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetivo”. Nuestra pregunta central es *¿qué características establece Ives Chevallard que estructuran el “texto de saber” donde se inscriben los contenidos escolares?*

Para ello, intentamos “cruzar” categorías construidas a partir de la didáctica estructuralista planteada por Ives Chevallard con conceptos provenientes de un enfoque materialista de análisis de discurso, explicitados fundamentalmente por Michel Pêcheux.

Los saberes escolares construidos en un “texto”

Yves Chevallard afirma que los saberes escolares se presentan en un “texto de saber” Este es otro de los aspectos que lo caracterizan como un teórico estructuralista, capaz de poner al lenguaje y su unidad básica de sentido (el texto) como mojón esencial para comprender e investigar en educación.

Este autor parte por reconocer que el saber que produce la transposición didáctica será un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legítimándose en tanto saber enseñado como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar (1991:18). Esto implica que el saber enseñado supone un proceso de naturalización.

La naturalización es una propiedad intrínseca del texto que se construye como propuesta de saber y permite darle una estabilidad imprescindible. Por un lado, aísla a los saberes de los permanentes cambios que se producen en el entorno (sería impensable una construcción de saberes que viva en permanentes transformaciones, fruto de inminentes “modas” o “crisis”), pero también de los conflictos de intereses de diversos sectores que se presentan en cada formación social. Este aspecto de la educación moderna que la hace pública y “neutral”, posicionándola en un discurso que le permite ir más allá de los conflictos estructurales del sistema, tiene un componente relevante en la construcción de texto del saber.

Para que ese proceso de naturalización se produzca, se debe realizar una selección de saberes que puedan ser efectivamente objetos de tratamiento didáctico. En este sentido, Chevallard establece una caracterización que marcaría la frontera entre lo que puede y no puede ser designado para enseñar. Los saberes insertos en el proceso de transposición didáctica deben ser: *desincretizables, despersonalizables, programables, posibles de ser puestos en público y sometibles al control social de los aprendizajes*. Si cumplen estos requisitos, podrán ser puestos en un proceso de “preparación” didáctica que ha denominado la *puesta en texto del saber*. (1991:69)

¿Qué caracteriza a ese “texto” donde se presentan los saberes?

Autonomiza los saberes de su contexto de producción.

La creación de un texto de saber, autonomiza los contenidos a enseñar. Se produce el desarrollo de una nueva red semántica y sintáctica, que más allá de los “sentidos”, rigé estructuralmente lo que se pretende enseñar y por lo tanto, lo que el alumno debe aprender.

Primeramente permite una delimitación de saberes “parciales”, cada uno de los cuales se expresa en un discurso (ficticiamente) autónomo. Este proceso produce una “desintrincación” del saber, o sea su *desincretización*. (Chevallard, 1991:69)

Identificar a la desintrincación o desincretización de los saberes a enseñar como una propiedad del texto que rigé los contenidos en la enseñanza implica la operación básica de separar, aislar a los saberes constituidos en un proceso de producción propio, “desanudarlos” de la madeja o red que les dio un sentido primero, para insertarlos en el proceso de transposición didáctica y reordenarlos en otro texto.

Esto es posible gracias a la característica esencial de discurso educativo, ese que Michel Pêcheux (1988:31) identifica como lógicamente estabilizado. Aquí se puede dar la construcción de un texto de saberes donde se constituyen 100% representables (por lo tanto caracterizables en el registro del Imaginario conceptualizado por Lacan) y aislables en sí mismos.

¿Sería pensable construir un programa de estudios que establezca referencias permanentes a saberes previos a aquellos que pretende enseñar, evaluar y por lo tanto acreditar? En el texto de saberes a enseñar, estos se presentan como un universo en sí mismos: detallados, caracterizables y alisables. De no ser así, la misma idea de una educación institucionalizada, sumativa, representable, es decir la misma idea de una educación moderna, sería imposible.

Ese universo que constituye cada saber, establece una frontera también con otros no saberes, o mejor dicho, con saberes que no son necesariamente educables, como ser aquellos que se presentan como saberes totales o con pretensión de totalidad, cuyos aprendizajes se resistirían también a las programaciones organizadas y en secuencias progresivas; los saberes personales, en tanto estarían consustancialmente vinculados con personas; los saberes empíricos, en tanto su síncretismo los conduce precisamente a la adquisición global y personal, por los medios intuitivos de la familiaridad mimética, sin que se sepa nunca precisamente cuándo se aprende ni exactamente qué se aprende. (Chevallard 1991: 68-69, tomado de Verret, 1975: 147-148).

*Marca las reglas estructurales de la transposición didáctica.
Los sujetos no gobiernan.*

De esta manera se presenta otra de las características esenciales de la transposición didáctica (¿o podemos decir “la característica principal”?), que es su *estructuralidad*. Sabemos que en el proceso de difusión de la teoría de Chevallard, esta ha sido considerada como un insumo más de la instrumentalización didáctica. Es por eso que es posible escuchar a docentes que creen “hacer una buena transposición didáctica”, o “preparar la vigilancia epistemológica”, convirtiendo a este fenómeno de traducción de saberes, en un problema de actitud o planificación. Como lo dice Chevallard claramente, el docente no hace la transposición didáctica, sino que “trabaja en ella” (1991:20).

El texto de saber donde se organizan los saberes a enseñar, tiene una unidad de sentido en sí mismo, marca las reglas de la transposición y tiene la particularidad de establecer un marco para lo que se puede realmente seleccionar. En este esquema no entra por ningún intersticio, la idea de un docente o incluso de alguna institución educativa, que “pueda enseñar lo que quiera”. A la hora del trabajo de aula, lo que se hace es la redacción de un texto del saber previamente delimitado (1991:21). Hay un “metatexto” de saber, que no está escrito en ningún lado, pero que ofrece la matriz de variantes que el docente tendrá para dar forma concreta a su texto de saber.

El docente tiene una “cómoda ignorancia” de esta situación y aniquila las fases del proceso que no sabe gobernar (y que de hecho “gobiernan” su elección). “(...) ese movimiento de clausura de su campo de conciencia le permite sostener la ficción de la transparencia vivida –actuada– del funcionamiento didáctico (es

decir, de lo que percibe de éste), y de su capacidad de asumir su control a partir de las únicas variables directrices de las que dispone – en primer lugar, el juego sobre el texto del saber.” (Chevallard 1991:21).

Constituye una nueva unidad de análisis que evidencia el hiato estructural entre saber sabio y saber enseñado y posibilita la conformación de la didáctica como ciencia.

Para Chevallard (1991:71), la delimitación del texto de saber produce la descontextualización del saber, su desubicación de la red de problemáticas y problemas que le otorgan su “sentido” completo, la ruptura del juego intersectorial constitutiva del saber en su movimiento de creación y de realización.

Lo que caracteriza a la didáctica como ciencia es el estudio del nuevo registro de saberes que se presenta en la educación. Este se diferencia (en su proceso de construcción, en sus reglas de funcionamiento, en su función social y en los contenidos efectivos de los saberes que trata) del saber sabio que por su parte tiene un “sentido” completo en sí mismo.

Aquí se da a entender que los dos saberes (el saber “sabio” y el saber “designado para enseñar), son tomados como totalidades textuales analíticamente separables, con sus propias lógicas y dinámicas. En este sentido, cuando se habla de una “contextualización” de los saberes en la enseñanza, se puede decir que aquella es siempre una reconstrucción del saber que tuvo un origen distinto.

En el proceso de transposición didáctica existen dos niveles de producción de ese saber, uno, en el momento que nace dentro del proyecto de la ciencia (saber sabio) y otro, en el momento en que es enseñado (saber enseñado). La contextualización dentro de la lógica estructural de la enseñanza, es necesariamente una recontextualización que lo pone por fuera de su espacio de nacimiento.

Esto puede cambiar en los espacios universitarios donde las lógicas de la enseñanza y la investigación no son claramente segmentables ya que para que la enseñanza universitaria exista como tal, debe estar vinculada a procesos de investigación. Esto problematiza todo el esquema teórico chevallariano, ya que los textos (el del saber sabio y el del saber a enseñar) comenzarían a confundirse y a perder unidad y segmentación. En este sentido se abre todo un campo de investigación y reflexión sobre la existencia (o no) de una “didáctica universitaria” que interpela y proyecta la teoría de la transposición.

Despersonaliza el saber. Expulsión del sujeto e idea de progresión.

La construcción de un texto de saber, base estructural de los contenidos que la educación pretende transmitir, implica para Chevallard la disociación entre el pensamiento, en tanto expresado como subjetividad, y sus producciones discursivas: el sujeto está expulsado fuera de sus producciones; el saber está entonces sometido a una transformación en el sentido de despersonalización. (1991:71)

El saber a enseñar no se puede “adherir” a las condiciones históricas en que fue creado y menos aún a los sujetos (la idea de qué a “sujeto” se hace referencia sería de por sí misma todo un proyecto de investigación) implicados en su proceso de producción. La construcción de un proyecto de enseñanza y la creación de los administrículos tecnológicos que lo presentan en el proceso didáctico (planes, secuencias, libros de texto) necesita de un saber cosificado, estable, despersonalizado. Su puesta en texto autoriza esencialmente aquello que M. Verret designa por medio de la expresión *programabilidad de la adquisición del saber* (Chevallard 1991:73).

¿Qué reglas estructuran la secuencialidad de los saberes puestos en cuestión a la hora de un proyecto educativo? En este aspecto, la construcción del texto de saber (con autonomía, reglado sintácticamente y semánticamente, coherente, visto como unidad de análisis) es determinante de la propuesta de enseñanza, pero también del aprendizaje ya que este será visto como una aprehensión *isomorfa* de la norma de progresión propuesta. Un texto tiene un principio y un fin (provisorio) y opera por encadenamiento de razones. Para que ese aprendizaje sea posible, ese texto también me determina una Didáctica, es decir una serie de acciones que vehiculizan la propuesta de enseñar.

En toda esta exposición, lo que se evidencia claramente es la centralidad del saber y particularmente de la *puesta en texto* de ese saber, como determinante de ese proyecto llamado enseñanza.

¿Sólo es un tema de estructura?

En nuestro análisis nos hemos centrado en ver qué elementos identifica Chevallard como estructurales en la construcción de un “texto de saber”. A partir de aquí abrimos una serie de temas que creemos pueden ser teóricamente potentes para seguir pensando en torno a los contenidos presentes en la educación.

Lo primero que identificamos, es que *las categorías teóricas desarrolladas por Ives Chevallard generan una profunda tensión epistemológica en las didácticas centradas en la mediación y que apuntan a una instrumentación automática de las prácticas docentes*. Por supuesto que no existen lecturas únicas y menos aún postulamos que la nuestra sea “la” correcta, pero sí nos atrevemos a cuestionar la fragmentación que se ha hecho de algunos de los postulados centrales de este autor para incorporarlos en discursos teóricamente muy distintos.

No se pueden introducir categorías estructurales como “trasposición didáctica”, “vigilancia epistemológica” o “texto de saber” en instrumentaciones pragmatistas que se basan en la existencia de un individuo absolutamente soberano de los actos y determinante de las prácticas, tal como suele presentarse en los discursos educativos, por ejemplo en la formación docente.

Como segundo aspecto a pensar, creemos que *la formulación de “texto de saber” significa un gran aporte para pensar uno de los temas medulares en una*

didáctica que se pretenda construir como ciencia. En el campo educativo (continente donde se centralizan las “prácticas” y donde hay una escuálida producción teórica), es de particular relevancia encontrar una propuesta que logra una formulación densa. Como lo ha explicitado Althusser “(...) sólo se puede acceder al conocimiento de objetos real-concretos con la condición de trabajar también y al mismo tiempo sobre objetos formal-abstractos” (1970:25).

Estos aportes no dejan de hacernos pensar sobre un punto central en la teoría de Chevallard, donde contradictoriamente creemos que convive su fortaleza teórica, con un obstáculo importante a reflexionar; estamos hablando de la *absolutización de la estructura.*

Cada uno es en cierta forma, hijo de su tiempo. El programa de investigación que se pueda establecer está en cierta forma pautado por sus lecturas, los antecedentes del campo y el espacio intelectual y material donde se desarrolla. En este sentido es indudable que Ives Chevallard es hijo del pensamiento estructural francés de tanto peso en la década del 70 (Gregolin, 2004), tiempo donde realizó el grueso de sus investigaciones, y para comprenderlo cabalmente es imprescindible remitirse también a autores como Bourdieu, Althusser y Lacan. Así se puede ver que el concepto de estructura, tomado primigeniamente del modelo de Saussure, se convierte en la construcción teórica fundamental para explicar el funcionamiento del sistema didáctico y el insumo central que permite abrirse a la construcción de un modelo científico (Pêcheux, 1988).

Pero ¿qué estructura es la que se hace presente en Chevallard? Una estructura sin sujeto. Absolutizada en un sistema de transformaciones donde los cambios que se producen provienen como influjos de un entorno (noosfera), esencialmente impersonal e inaprensible. Aquí hay uno de los puntos centrales a profundizar y cuestionar teóricamente, fundamentalmente en lo que respecta a la idea de cambio y transformaciones dentro de la categoría de estructura.

¿Alcanza con la idea de que el saber “envejece” para identificar las raíces de su cambio? ¿Sólo es una cuestión de transformaciones sociales externas? No vemos clara la relación entre una categorización tan formal de las propiedades intrínsecas de los “textos de saber” y la explicación sociológica de los principales cambios. (Como acotación al margen, vale mencionar que las “transformaciones” han sido siempre el flanco más débil del estructuralismo.)

La estructura planteada por Chevallard deja por fuera la idea de sujeto y marca las reglas que establecen la textualización de los saberes, es así que su formalización tiene la virtud de aclarar el marco donde ingresan los contenidos a enseñar, pero por otro lado, establece una rigidez casi extrema.

¿Es tan clara la segmentación entre los saberes posibles de enseñar y los que no?

¿Qué modelos educativos se basan exclusivamente en textos que identifican los saberes, con la propuesta didáctica y hasta el modelo de aprendizaje? ¿Qué lugar se deja a las rupturas, las disfunciones, los “ruidos”?

Estas preguntas no van por el camino tan conocido en educación del reinado del voluntarismo de los actores, menos aún de desarrollar posturas que bajo el discurso de asentarse en la práctica terminan por desechar cualquier análisis estructural. Se trata de encaminar el análisis de la estructura hacia una posible historización, de permitirle teóricamente la emergencia de sujetos que tengan lugar en ella.

En este sentido la teoría de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetivo (Behares, 2004a y b; Bordoli, 2004a; Fernández, 2004), asume lo mejor de Chevallard (su intento de una construcción científica de la didáctica) y a su vez, lo proyecta.