

**Luis Ernesto Behares**

**SABER, SUJETO Y ACONTECIMIENTOS DE  
ENSEÑANZA**

## **INDICE**

1. PRESENTACIÓN: LA ENSEÑANZA COMO ACONTECIMIENTO, UN PROYECTO TEÓRICO

2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REVISITADOS. UN ANÁLISIS DE LA “FANTASÍA” DIDÁCTICA

3. MATERIALIDADES DEL SABER EN DIDÁCTICA, A PARTIR DEL CONCEPTO DE “TRANSPOSICIÓN”

4. DIDÁCTICA MODERNA: ¿MÁS O MENOS PREGUNTAS, MÁS O MENOS RESPUESTAS?

5. ENSEÑAR EN CUERPO Y ALMA: LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL SABER EN LA PULSIÓN

6. PARA UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA A LA ALTURA DEL SUJETO: LA ARTICULACIÓN APRÈS-COUP

7. DE UN CUERPO QUE RESPONDA A LA PALABRA: UN RETORNO A LA “TEORÍA ANTIGUA” DE LA ENSEÑANZA

8. PARA ALÉM DOS “ENCAIXAMENTOS”: A NOÇÃO DE ENSINO UNIVERSITÁRIO AFETADA PELA TEORIA PSICANALÍTICA

## PRESENTACIÓN: LA ENSEÑANZA COMO ACONTECIMIENTO, UN PROYECTO TEÓRICO

Los siete textos que integran este libro fueron escritos entre 2003 y 2011 en el marco de referencia de la Línea de Investigación “*Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*” (EDADI), que dirigí en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica del Área de Ciencias de la Educación<sup>1</sup> de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en Montevideo (Uruguay). Mi trabajo en esos años, y el de todos aquellos colegas y estudiantes que participaron en la línea puede concebirse como un ambicioso proyecto teórico de reconceptualización del fenómeno de la enseñanza, objeto de reflexión tan polifacético en sus manifestaciones como desgastado en las lecturas que de él se han hecho desde las corrientes didácticas y pedagógicas.

Si algo es aceptado casi universalmente en estos territorios es un sentimiento de poquedad, derivado probablemente de la sujeción demasiado evidente de la investigación didáctica a la inmediatez de las prácticas escolares, con una endeble reflexión básica de las cuestiones epistémicas y teóricas que las subyacen. En efecto, desde las primeras décadas del siglo XX el campo de estudios se somete bastante mecánicamente a su supuesta dimensión técnica y tecnológica, que en general se justifica como tal desde una argumentación ético-política de naturaleza pedagógica: “lo importante es mejorar la eficiencia de la enseñanza y favorecer a los aprendientes que son su centro”. El *fenómeno de la enseñanza* deja de ser así un objeto humanístico con interés intelectual propio para reducirse a un conjunto de pseudo-objetos evidentes: las metodologías, las prácticas, los aprendizajes, las mediciones, y otros que tienen la misma impronta inmediatezista.

Sin embargo, desde la antigüedad clásica occidental se observó siempre otra posibilidad, que se ha ido perdiendo en la época del predominio de los pragmatismos tecnocientíficos. Esa posibilidad se instauraba, y puede seguir instaurándose, en las escurridizas relaciones que a simple vista se presentan entre el *saber* y el *conocimiento*, o los saberes y los conocimientos, en lo que éstos tienen de anclaje en el *sujeto*. En este

---

<sup>1</sup> Luego de una reestructura ocurrida en 2008: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Universidad de la República. Ese tipo de investigaciones se llevan adelante actualmente en la *Línea de Investigación Indagaciones en el Campo Teórico de la Enseñanza (ICTE)*.

marco de referencia, la enseñanza y su espesura material invocan discusiones y dialécticas muy básicas.

Sin lugar a dudas, el campo de reflexión e indagación teórica sobre la enseñanza, al incluirse en el espectro de las discusiones y dialécticas básicas, se presentó siempre con los rasgos que actualmente se ha decidido incluir bajo el rótulo vago e impreciso de lo “interdisciplinario”. Pero esta calificación es ciertamente muy extemporánea; para validarla se requeriría aceptar retrospectivamente que las disciplinas, cuya naturaleza es contemporánea y derivada de su definición como circunscripciones académicas propias del siglo XX, y, por tanto, imposibles de ser siquiera pensadas antes, han existido como mapa “político” del conocimiento desde siempre.

Los acuerdos político-académicos que determinaron la escena pragmatista estadounidense se construyeron como pliegos de comercialización del conocimiento por “campos de aplicación”, que dieron sentido capitalista a la metáfora del corredor y de las habitaciones del “hotel interdisciplinario” de W. James, de amplio poder prospectivo: si bien las habitaciones son individuales, y las paga cada disciplina, el corredor es el vector de circulación común hacia un punto, que fue trazado por el arquitecto, según la necesidad del hotelero.

En la escena estructuralista europea, por su parte, el esquema recae en la necesidad de la determinación inmanentista del objeto, como fetiche que da sentido a la comercialización de un espacio intelectual recortable y que puede otorgar el derecho de permanencia en las secciones de la academia. No me caben dudas de que en referencia a la enseñanza el modelo estadounidense la ubicó fácilmente en las eficiencias integradoras de un hacer controlable, y por eso hemos asistido durante el siglo pasado al predominio estadounidense en el campo (teoría de la acción, pragmatismo escolanuevista, conductismo, teoría del aprendizaje, *curriculum* por competencias y otros recursos conceptuales mediante). Al pensamiento europeo la cuestión de la enseñanza (o de la “educación” en general), que Piaget denominaba sobriamente como “el problema americano”, se le escapó, porque las áreas de producción sobre ella fueron excluidas del conjunto de anaqueles académicos, y recludas a los ámbitos escolares, y por lo tanto se americanizaron en su propia substancia.

La teorización de la enseñanza para griegos y latinos, y para medioevales y modernos después, estaba muy lejos de los diseños que el siglo XX le dio. Como cuestión a ser pensada, discutida y formulada se incrustaba para ellos en el marco de referencia de otras indagaciones, en las cuales la enseñanza tenía siempre un carácter

circunstanciado, pero muy lejos del espíritu interdisciplinario de la actualidad. Debemos tener en cuenta las disparidades político-sociales de cada una de estas épocas, ya que enseñar (el *qué*, el *a quién*, el *para qué* o el *por qué*) ha sido algo muy diferente en cada una de ellas, pero hay en su conjunto una unidad en la disparidad que opone aquellas discusiones a las que el siglo XX ha predominantemente construido. De hecho, las discusiones de los últimos años poco recuperan de aquellos debates más antiguos, incluidos los del siglo XIX, por desconocidos o por supuestos como meros antecedentes precarios, al ser introducidos en una historia de la educación basada en la continuidad positivista, que las da por superadas. Sin embargo, las cuestiones que se “desconocen” o se reducen a notas al pie continúan insistiendo en el entramado de la productividad didáctica contemporánea.

La reflexión circunstanciada de la enseñanza, en la extensa variedad de siglos y sociedades que se despliegan desde la Grecia arcaica hasta los albores de la sociedad de masas, tuvo su asiento múltiple en los ejercicios de pensamiento posibles en cada momento. Sin ninguna pretensión de abarcar esta magnitud de circunstancias, se pueden señalar puntualmente algunos de estos momentos. Fue subsidiaria de la actividad filosófica ática desde el 400 a. c. y consustancial a la filosofía clásica, en sus intentos formalizadores ante la tradición naturalista anterior y enfrentada a la modalidad sofista. La *paideia* griega que en ese espacio se construye supuso pensar la enseñanza como uno de sus articuladores fundamentales. Desde la patrística, iniciada en el 300 d. c., la teología cristiana y luego católica le dio un lugar fundamentado en la teoría del conocimiento, la ética y la dialéctica o lógica, e inclusive en la teoría del lenguaje y de la significación. La modernidad, desde el 1500, le dio un lugar primordial en relación a la epistemología, sobre todo cuando se la elaboró como teoría de la ciencia y de las prácticas científicas, pero también a su formulación de nociones de sujeto que descansaban en una teoría política, a la vez que en una teoría de la naturaleza humana.

Lejos estamos de suponer la existencia de “teorías” antiguas, medievales y modernas de la enseñanza que puedan oponerse a las actuales. Sin dudas, son registros de pensamiento muy disímiles, con pretensiones muy diferentes. Aun así no es posible descartar un movimiento teórico, un campo de productividad teórica, en el cual en cada momento nos encontramos con formulaciones sobre el fenómeno de la enseñanza, que adquieren su sentido en cada una de las épocas, pero que también conservan su valor heurístico fuera de ellas.

En el conjunto de cuestiones que han debido debatirse para conceptualizar la enseñanza a través de los tiempos nos encontramos privilegiada e insistentemente con las referidas al *sujeto*, en sus innumerables formulaciones, al *saber* y al *conocimiento* y al *lenguaje*. Sin estos tres componentes es evidente que, en atención a los múltiples autores que durante dos mil quinientos años se han ocupado de ello, la representación teórica de la enseñanza resulta inviable. Lo son, aunque de manera muy diferente, también en las construcciones de los últimos cincuenta años, a pesar de que estén reformuladas (o disimuladas) por la experiencia “disciplinaria”. Quizá por esto, los debates se circunscriben a la oposición entre las diferentes corrientes psicológicas y el psicoanálisis, o a las diversas corrientes de la epistemología y de la metodología científica, o a las escuelas lingüísticas, o, muy marcadamente, a las disputas pedagógicas.

Como en muchas otras cuestiones, el bordeado conceptualizador de la enseñanza en el siglo XX se trasladó al encuentro acumulativo de las disciplinas que en él cobraron fuerza y presencia académica en el espacio contiguo al nuestro. Dos factores teóricos confluyeron en la generación del clima de opinión al que estamos acostumbrados: la concepción de la enseñanza como un componente más, indiscernible, del proceso general educativo, que debe ser conceptualizado en función de los elementos praxiológicos propios de éste (que se agrupan en un discurso “pedagogista”), y la representación de la enseñanza como un acto, o una actividad técnica que alguien realiza en un cierto espacio institucional sobre otro que es el centro del proceso (que cobra vigor como teoría en el “psicologismo”).

El “pedagogismo” es un discurso de amplio espectro conceptual, con énfasis en sus determinantes ético-políticos, que bajo la forma de un vasto programa dirigido a las masas, comienza a afianzarse en occidente en la segunda mitad del siglo XIX. Se caracteriza por ir dirigido a la formación de sujetos políticos y sociales funcionales a los proyectos emergentes, fundamentalmente la democracia burguesa, la homogenización de las poblaciones y las teleologías del igualitarismo positivista. Su objeto de acción principal son los niños, o los individuos en etapa del desarrollo, por lo cual presupone un accionar dirigido a su sujeción a ciertas expectativas y necesidades y a la intervención en su interioridad mental o en los mecanismos de su pensamiento e inteligencia. En general vinculado a acciones de los estados, el pedagogismo tiene como impronta, en lo que el positivismo llamó “sistemas educativos”, el gobierno de los sujetos en forma progresiva. En este marco de referencia, la enseñanza no podía ser

concebida sino como otro de los recursos y componentes del accionar de gobierno, y su diseño parte del programa más general e integrado de educación. A pesar de las múltiples discusiones que es posible encontrar en la bibliografía acuñada desde entonces, en la cual se generaron diversos recursos para calificar la relación enseñanza-educación, con el uso de nuevas terminologías que incluyeron entre otras la “instrucción”, el “entrenamiento” (training) y el “aprendizaje”, queda claro que la noción de enseñanza se diluyó.

El modelo pedagógico, que diluyó la noción de enseñanza en las acciones pedagógicas, se desarrolló en el marco propio del *normalismo*, formato discursivo fuertemente ligado, por un lado, a la formación profesional de educadores, principalmente maestros de educación “primaria” y luego “básica”, y, por otro, a la educación de los niños (y luego adolescentes). La limitación teórica de este movimiento hizo que la enseñanza comenzase a ser pensada en términos exclusivamente prácticos, como un conjunto de técnicas (la “didáctica”, o la “metodología de la enseñanza”) y que se la incluyera entre las “artes” de la educación “generalista”, o sea aquella que tiene como objeto formar los recursos básicos que los niños requieren para acceder al pensamiento sistemático y a las otras “funciones mentales superiores”, ya que el “asociacionismo” psicológico estuvo fuertemente presente en la consolidación de este modelo. Como correlato, fue necesario reducir cualquier relación entre el saber y el conocimiento y su enseñanza a lo que en estos discursos se denominó “contenidos”, generando una distancia evidente entre lo que se propone enseñar y lo que sea el curso normal del conocimiento producido en cualquiera de las regiones epistémicas.

El normalismo fue el ámbito de elaboración de tecnoteorías para la enseñanza y se estableció como el espacio institucional de todo pensamiento sobre ella, con efectos diversos, entre los cuales es posible señalar la imposibilidad de pensar la enseñanza superior, excepto como una continuación del proceso iniciado en la escuela primaria. En forma más determinante, alejó a la enseñanza, como conjunto fenomenológico, de los ámbitos de producción humanística y lo recluyó en el espacio creado para una ciencia nueva, la psicología. En efecto, a inicios del siglo XX, la cuestión de la enseñanza pasó a ser subsidiaria de la poderosa teoría del aprendizaje, gerenciada por la psicología conductista primero, y luego reformulada en versiones cognitivistas o soci-cognitivistas en la segunda mitad del siglo. En rigor, es a este movimiento conceptual al que se estila denominar *psicologismo*, para el cual es necesario pensar la enseñanza como un

procedimiento de características psicológicas de intervención en los procesos de aprendizaje, que se dan “naturalmente” en el individuo, llamado por esto “aprendiente”. Para decirlo con palabras sencillas: es el niño el que aprende, y lo haría así en su vínculo con la experiencia, sea ésta física o social, por lo cual la enseñanza es una acción premeditada de los profesionales de la educación sobre o en ese proceso que le es propio al niño para acelerarlo, redireccionarlo o completarlo. Esta composición da lugar a un espacio muy reducido para la enseñanza, que se restringe a la relación enseñanza-aprendizaje, representada como transparente, a pesar de que siempre se tuvo evidencia de que esa transparencia es extremadamente relativa.

No es nuestra intención reducir las relaciones entre la noción de enseñanza y los productos emergentes de la psicología del aprendizaje, de la psicología de la educación o de la psicopedagogía. Son éstas muy complejas y variadas en enfoques y resultados teóricos, pero no caben dudas de que se enfrentan en todos los casos a insuficiencias notorias. Dentro de este conjunto, el sector más destacado, empero, es el que en tiendas normalistas se ha denominado *tecnicismo*. Éste se define y se diferencia fácilmente en el conjunto por su mecanicismo y su sujeción a las pautas tecnológicas más estrictas. Sin embargo, las bases conceptuales de esta “escuela” no son otras que las que permiten la concepción del sujeto unitario, la concepción epistemológica empirista y la concepción instrumentalista del lenguaje. Todas ellas son imprescindibles para la existencia de la psicología, y apartarse de ellas indica que ya no estamos hablando de psicología, sino de alguna otra cosa, que mantenemos inadecuadamente dentro del territorio de lo que en las discriminaciones institucionales o académica caen en ese rótulo. Sin embargo, las construcciones de origen en la psicología cobran autonomía con respecto al campo científico cuando se desarrollan en el ámbito normalista, como préstamos de género próximo. Hay una psicología escolar (“psicología de la educación” se la suele llamar) que nada tiene que ver, en la gran mayoría de los casos, con la psicología científica que está en sus orígenes. Por este motivo, se aproxima siempre más al polo tecnicista que al poco científico *estricto sensu*.

Nuestro proyecto teórico se articula – *prima facies* - en las encrucijadas de los factores que hemos venido señalando. En primer lugar, en recuperar la productividad del pasado que da espesura a las discusiones. En segundo lugar, en terciar en algunas construcciones dadas por aseguradas y que, en términos generales, son simples aporías ideológicas, teóricamente heteróclitas y vagas.



Si debiéramos elegir, como básica y altamente determinante, una de estas aporías, nos inclináramos por aquella que define a la enseñanza como un *acto*. La caracterización de las acciones de enseñanza se fue construyendo en el entramado del campo teórico de la enseñanza, o “teoría de la enseñanza”; tiene una historia larga y, valga el neologismo, vericuetosa: son innumerables las formulaciones de lo que es enseñar, de cómo se produce la enseñanza y cuáles son sus efectos.

La antigüedad trató, con todas las *nuances* que le fueron propias, a la enseñanza como una relación ética, en un plano erótico de *filía* o *agapé* entre dos individuos, a los efectos de la producción de saber o a la búsqueda de la verdad. Sin dudas, hay enormes diferencias entre lo que elaboraron los platónicos y lo que luego recogieron y metabolizaron los agustinianos, pero en ambos casos el vínculo en el saber y la verdad se presentaba como un axioma indiscutible. De esta forma, la enseñanza se caracterizaba como el vínculo sujeto a la *palabra* entre el *docente* y el *discente*, a través del cual pudiera alcanzarse, aunque siempre en forma muy imperfecta, la *scientia* y la *veritas*. No sin un fuerte influjo estoico, la concepción antigua y patristica de la enseñanza se sustenta en una primacía del lenguaje y de los sistemas simbólicos.

En contraste, desde el siglo XVII (aunque con orígenes tan remotos como los del siglo XIII) la modernidad instituyó otra concepción, fuertemente afectada por el racionalismo y el empirismo. Para ésta, la enseñanza es un arte (*tejné*) compleja, que requiere de un método, consistente en un programa para completar al niño en su desarrollo como ente procesador del mundo, munido de su razón y de su experiencia. Se trató de una arrasadora empresa, denominada con el tiempo *pedagogía*, que se centraría progresivamente en ese ente procesador (el niño o *aprendiz*), con exigente énfasis en los procedimientos de enseñanza (*didáctica*). La noción de *aprendizaje*, que estaba ausente y era teleológicamente innecesaria para los antiguos, comenzó a ser requerida como *conditio sine qua non* para concebir la enseñanza. Es cierto que esta noción demoró mucho en ser introducida en un formato científicamente admisible, lo que no ocurrió hasta el siglo XX, como vimos, en el seno de la disciplina que se denominó psicología, con diferentes versiones posibles; sin embargo, las formulaciones primigenias de aprendizaje, generadas en el siglo XVIII, cercaron ya el asunto de la enseñanza, y lo determinaron como dependiente.

En la tradición francesa, expresada ya en forma explícita en las producciones teóricas a fines del siglo XVIII, el aprendizaje se situó en el interjuego de la razón universal cartesiana, la experiencia sensorial condillaciana y el conocimiento práctico o

empírico lockiano. Por su parte, en el pensamiento alemán el aprendizaje se formuló como posible en el marco idealista-intelectualista kantiano y herbartiano. En el caso de la tradición anglosajona, se introdujeron los parámetros empiristas-pragmatistas más característicos de la noción de aprendizaje, que supusieron más tarde la noción de conducta, central en el pensamiento posterior estadounidense y en el organicismo reflexológico ruso, metamorfoseado después en las discusiones vigotskianas. Sobre estas bases, que fueron cobrando en el siglo XIX cada vez más caracteres excluyentes de cualquier otra posibilidad, se asentaron las bases para restringir la teorización de la enseñanza a lo que podría permitirle el campo del aprendizaje, en el cual fue necesariamente reducida a un componente técnico de *intervención*. En este marco de referencia, la relación *enseñanza-aprendizaje* (con el *guión* como elemento principal de la proposición) fue el modo preferente en que el siglo XX pudo representar el *acto de enseñanza*.

El esfuerzo dentro del marco propio de la psicología para consolidar esta representación supuso partir de ciertos registros teóricos. En primer lugar, fue necesario en ese contexto que se concibiera un sujeto individual ampliamente previsible en lo cognitivo y en lo conductual; éste aspecto de la representación dio lugar a las variaciones teóricas de las diferentes escuelas psicológicas y a los reajustes propios de su reconstitución en el campo práctico de la enseñanza. En segundo lugar, fue imprescindible la incorporación de la concepción instrumental del lenguaje y de los sistemas de representación, para poder dar cuenta de la transparencia comunicativa fuertemente enfatizada en la diada enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar, fue necesario cercar las relaciones de saber-conocimiento a la estabilidad, en el sentido en que el “contenido” de la enseñanza fuera siempre del orden de lo conocido o de lo cognitivo, y por lo tanto fuera medible en el conjunto del proceso continuo supuesto. La didáctica propia del siglo XX se sustentó, y se sustenta actualmente, en los postulados teóricos propios de las psicologías conductistas e cognitivistas, conjugados con complementos oriundos de la teoría de la comunicación, de la “interacción” o de la “intersubjetividad”, que se suman a las concepciones del lenguaje como instrumento y a la definición del conocimiento a partir de su asiento en las mentes de los individuos.

El *acto de enseñanza* en esta composición de ideas implica acciones comunicativas o interaccionales entre entidades psicológicas enlazadas en instrumentos objetivos y manipulables, entre los cuales el lenguaje, que hacen circular objetos de conocimiento. Estos “objetos” se presentan como de naturaleza exclusivamente

representada, y serían el resultado de la sistematicidad teórica objetiva o de la correspondencia empírica, o de ellas asociadas. Más allá de sus variaciones y de las querellas académicas y, sobre todo, entre las escuelas didácticas contrapuestas (probablemente un resabio de las confrontaciones entre los metodólogos del pasado), las discusiones sobre el acto de enseñanza han tenido en los últimos cien años los márgenes predominantes que acabamos de resumir.

El ámbito privilegiado del desarrollo de este conjunto de ideas ha sido, con mucho, el que bordea a la enseñanza básica, principalmente la primaria, ya que en ella se ha originado, y sobre todo en el de la formación docente pedagógica. Aun así, la producción teórica y académica (las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje no necesariamente determinadas por el *problem solving*) puede ser incluida mayoritariamente en una dirección semejante. Sin embargo, en la actualidad la producción teórica sobre la enseñanza no puede ser encuadrada toda ella en esa tradición afectada tan dramáticamente por la psicología, aunque ella sea la que más claramente delimita el campo de exploración. Las “viejas cuestiones” reprimidas por la hipóstasis de la relación enseñanza-aprendizaje siguen perturbándonos en la modernidad tardía y nos obligan a poner en dudas las construcciones del tecnocientificismo didáctico, en la medida en que éste se muestra insuficiente, aporético, equívoco y tautológico en sus explicaciones.

En efecto, siempre fue, y continúa siendo, posible oponer a la concepción de la enseñanza como acto otros recursos de representación contrapuestos. Si la enseñanza se definiera (en uno de los mejores mundos panglosianos) como acciones transparentes de los participantes en ella, o como los recursos técnicos que le dan continuidad, incurriríamos en una falacia, incluso en el plano fáctico que parece justificarla. Las acciones volitivas, premeditadas y controladas (“planificadas” y “evaluadas”) existen, y no hay enseñanza sin ellas, los recursos didácticos circulan entre nosotros, sin lugar a dudas, y tampoco se puede prescindir de ellos, el conocimiento puede ser transpuesto para que se lo transmita sin que por eso deje de tener caminos inciertos. No *sin ellos*, claro está, pero no *por ellos*.

Ha existido siempre otra composición de ideas posible, a saber: aquella que se basa en que la enseñanza se escurre de lo que a simple vista es el acto que la contiene y que supera los haceres volitivos de los que en ella están incluidos. En los hechos, la caracterización de la enseñanza en tanto *acontecimiento* entre sujetos incompletos atravesados por las contingencias de la relación *saber/conocimiento* es muy anterior a la

aporía tecnocientífica, y tiene, como ya señalamos anteriormente una prosapia que la prestigia. Al colocarnos en ese “formato” de conceptualización, aparecen cuestiones que, en los hechos, son imposibles de ser representadas en términos psicologistas y didácticos. El acontecimiento ocurre, esencialmente, en las dinámicas propias del saber, en su juego material entre lo sabido (lo representable y estable) y lo no sabido (el equívoco y la falta); en él, los sujetos son incorporados a partir de su condición de divididos o barrados.

No sería aconsejable avanzar aquí en lo que en los textos que compondrán este libro se explora con detenimiento en esa dirección que acabamos de enunciar. Se trata de ocho textos presentados en forma consecutiva y cronológica de casi una década de trabajo, aunque se puedan leer por separado y en cualquier orden. En ellos desplegamos *dos tipos de ejercicios de indagación*, con presencia variable de ambos en cada uno de los textos.

El primero implicó “volver la vista atrás”, ya que el Señor Totalizador, convertido en Gestor del pragmatismo futurista, no tiene ningún derecho a coartar ese recurso curioso por el cual recapitulamos lo que como sujetos de un discurso milenario hemos podido preguntar. El “pánico de volvernos estatua de sal”, corriente en nuestra academia, no nos arredró, y nos permitió avanzar para atrás, recuperando formas de ver la enseñanza que el tecnocientificismo didáctico había “perimido”. Fueron recortes quizá esporádicos, sin la pretensión eruditísima de reconstruir el pensamiento pasado como si éste fuera homogéneo, pero que nos permitieron visualizar cuestiones que dichas de nuevo son novedosas.

El segundo se nutrió de algunos implementos contemporáneos en el pensar las cuestiones humanísticas. Sin ser exhaustivos, ya que el lector los verá desplegarse en los textos, cabe señalar los aportes imponderables de ciertas corrientes epistemológicas, de la filosofía del lenguaje, del psicoanálisis y del análisis del discurso. De todos ellos, y de ninguno en particular con exclusividad, nuestra indagación se ha beneficiado, para lamento de algunos colegas y regocijo de otros. Convengamos que, al menos, tuvimos un hallazgo: dar espesura humanística a una cuestión, la enseñanza, que el tecnocientificismo didáctico había secuestrado para sus fines.

*Setiembre de 2012*

## ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REVISITADOS. UN ANÁLISIS DE LA “FANTASÍA” DIDÁCTICA<sup>2</sup>

### 1. La relación enseñanza-aprendizaje y las tradiciones de investigación en didáctica.

Enseñar y aprender son dos fenómenos diferentes, caracterizables de múltiples maneras - y, de hecho caracterizados ya de múltiples maneras - que en términos educativos se han venido viendo en los últimos setenta años como dos caras de un mismo proceso. El siglo XX ha estudiado, descrito y teorizado sobre el aprendizaje y constituido en él, de formas siempre renovadas, una episteme. La didáctica moderna nace en el siglo XVII como un esfuerzo deóntico, pero no exento de reflexión sobre sus bases, que se refiere a la enseñanza. Sin dejar de hacerlo, no ha podido aislarse durante el siglo XIX de la exigencia de reunir en un único formato la enseñanza y el aprendizaje y de tomar durante la pasada centuria algunas teorías del aprendizaje como “datos” que se refieren al fenómeno que la enseñanza interfiere.

Sin lugar a dudas, el siglo de las ciencias humanas culminó bastante más seguro respecto a la relación enseñanza-aprendizaje, a la cual las didácticas psicologistas de los años sesenta atribuyeron una materialidad empírica. Esa *materialidad* que los une procesalmente ha constituido el punto epistémico de la Psicología de la Educación y de la Psicopedagogía), disciplinas factibles, a medio paso de la Psicología y a medio paso de la Pedagogía. La Didáctica adquirió de ese modo su estatuto académico, al confundirse en un campo de producciones de saber interdisciplinario.

Sin embargo, ese resultado no es, por lo menos para la mayoría de sus analistas, tan consistente como se lo ha presentado. Alberga innumerables dilemas, conflictos teóricos y, no menos importante, una endeble base explicativa que se pone de manifiesto en sus márgenes. Intentaré tematizar a lo largo de este trabajo algunas de estas cuestiones. Me propongo presentar algunas consideraciones propedéuticas confluente que dividiré en abstracto en tres niveles:

---

<sup>2</sup> Tomado de Behares, L. E. (Dir) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Psicolibros Waslala, Montevideo, pp. 11-30. 1ª Edición: 2004, 2ª Edición: 2008.

- El abordaje epistémico del fenómeno didáctico, entendido en un sentido muy restrictivo como acontecimiento discursivo-intersubjetivo.
- El abordaje de posibles vías nuevas, i.e. no psicológicas, para el acceso a la dimensión de enseñanza-aprendizaje contenida en el fenómeno didáctico.
- Un aporte a la caracterización de lo que llamo aquí “fantasía didáctica”, en la cual se inscribe un registro de naturaleza elusiva que llamamos “enseñanza-aprendizaje”.

Se trata, como se observa por el tamaño de este texto, de inscripciones, no de desarrollos.

## **2. Algunas distinciones básicas: la *Didáctica* y lo *didáctico*.**

Recojamos como punto de partida dos afirmaciones posibles y que se documentan en diferentes textos clásicos del siglo pasado:

1. Existe una disciplina. ciencia o circunscripción de saber, consistente teórica y metodológicamente, con un grado suficiente de sistematización y una episteme autónoma, clara y distinta, que llamamos Didáctica.
2. Existe un campo de saberes, prescripciones, prácticas descriptibles y evaluables y otras modalidades de registro en los cuales laten ciertas conformaciones inestables que llamamos Didáctica.

Son dos posiciones diferentes respecto al lugar epistemológico de la Didáctica. Sin entrar por ahora en detalles, me inclino por la segunda, ya que en la mayoría de las

tradiciones la Didáctica es y ha sido objeto casi exclusivamente del campo pragmático de la formación docente, con lo que éste tiene de finalismo inmediato. En efecto, la tradición terminológica en el campo educativo contiene una conceptualidad referida vaga y ambiguamente a la actividad interpersonal, más o menos institucionalizada, implicada en los fenómenos de enseñanza-aprendizaje. Esta conceptualidad está albergada en el término “Didáctica”. Algunas de las resonancias de este término, vinculadas al tecnicismo o a cierta trivialización de los contenidos de las materias de este nombre en los cursos de formación docente, han dado por resultado su paulatino descrédito. Sin embargo, mi intuición me dice que detrás de estas ambigüedades y trivializaciones hay un objeto de conocimiento científico posible, siempre y cuando se lo pueda prefigurar como un lugar sustancial de refutabilidad.

Para encontrar este espacio empírico prefigurable teóricamente podemos ensayar una distinción que parece obvia<sup>3</sup>:

Por un lado, la **Didáctica**, 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; y,

por otro, **lo didáctico**, fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin.

Normalmente, la Didáctica supone un grupo de *niños* en interacción con un docente, aunque este formato básico pueda variar. El discurso de la Didáctica, que tiene ya el grado de asentamiento de su propia materialidad histórica, supone necesariamente la “idea” de niño, toda vez que ésta es un prerequisite para poder pensar en el *desarrollo* y en la posible intervención en él. Desarrollo más adelante la justificación de ese carácter esencialmente “puericulto” de la didáctica, en el sentido de que todas sus formulaciones posibles parten de una inserción en el concepto dieciochesco de

---

<sup>3</sup> No obstante, se verá que lo es menos de lo que parece.

desarrollo, que supone la “niñez” y la “paido-logía” (y la “paido-gogía”), aunque luego lo extendamos, por error, hasta la esencialmente diferente fenomenología de la “didáctica universitaria”.

Sin lugar a dudas, y no sólo por este detalle, todo lo que intuyamos inicialmente respecto a los contenidos de la Didáctica es únicamente admisible como concepto rudimentario, que ha quedado *naturalizadamente* como representación en el discurso educativo usual. En cierta medida, uno de los mayores problemas del campo es que hay en él demasiada certeza doxástica, lo que es un impedimento fuerte a la hora de sugerir, aunque sea débilmente, que todo objeto debe ser “recortado” del continuo de su materialidad por una determinación teórica que lo prefigure *a priori*. No es que no haya habido autores en el pasado que intentaran satisfacer esta exigencia; de hecho contamos con diversos antecedentes para esto, sobre todo en Chevallard (1998), al cual volveremos más tarde.

El siglo pasado se ocupó de esta determinación mediante la estrategia del "género próximo": la captura de una figuración de su materialidad para la Didáctica se ha prefigurado desde la(s) teoría(s) psicológicas(s). Tendremos así un recorte "intelectualista", un recorte “conductista”, un recorte “cognitivista”, un recorte “constructivista”, un recorte “interaccionista”, y otros posibles siempre que se lo construya desde alguna teoría psicológica consistente. Es también cierto que casi nunca el "género próximo" evitó que este recorte acabe siendo engullido por el formato deóntico-preceptivo de la Didáctica, inherente a su historicidad.

La captura de "conceptos teóricos" de la psicología por la tradición didáctica para transformarlos en una suerte de adminículos prescriptivos (en un intento de *complementaridad* reductiva, en el sentido de Henry 1992) es una de las saliencias que primeramente se deben considerar. Con ella es bastante fácil caracterizar gran parte de la bibliografía didáctica desde 1960, la que normalmente se inscribe en la problemática ya muy debatida del "psicologismo", pero también de la que se vincula a lo que se ha dado en llamar "activismo pedagógico". Aun cuando una teoría didáctica parta de "conceptos primitivos" tomados de la psicología (o vía ésta, de la Lingüística, la Antropología, etc.), y asuma una forma externa de tipo *descriptivo-interpretativa*, invariablemente incluye preceptivas, explícitamente o en forma de *restos*. Obviamente, se trata de la necesaria distinción entre los niveles *descriptivo-interpretativos* y *praxiológicos*, inherente a las disciplinas que trabajan con objetos históricos (no naturales), lo que es por tanto un problema de la Pedagogía en general. Dependiendo de



la teoría que genere el análisis de lo didáctico, pero también de la Didáctica prescriptiva subyacente, tendremos, pues, objetos diferentes.

### 3. Didáctica y discursos deónticos sobre el enseñar.

Si es cierto que la Didáctica toma sus conceptos teóricos básicos de alguna corriente psicológica, en sí misma los reconstituye en el formato de un *corpus* deóntico (y, usualmente, prescriptivo) que rige un quehacer: el del maestro en su sala de aula. Así se la ha definido desde Comenio (1985):

“arte de enseñar todo a todos. Y de enseñar con tal *certeza*, que sea imposible no obtener buenos resultados. Y de enseñar *rápidamente* [...] Y de enseñar *sólidamente*, no superficialmente...”(45<sup>4</sup>)

Ya están aquí, en 1627, los postulados básico de lo que usualmente llamamos “método”. A pesar de los siglos transcurridos y del desarrollo y ramificación de esta arte o saber, su condición de elaboración conceptualizada para la práctica no se ha agotado. Podemos hipotetizar que esta característica deriva, por un lado, de un factor epistemológico inherente al objeto didáctico: un funcionamiento interpersonal de naturaleza praxiológica. Esta hipótesis de trabajo hace aparecer un amplio conjunto de cuestiones intelectualmente serias y de primera línea. Por otro lado, también sería posible remitirnos como hipótesis al recurrente “activismo pedagógico”, conflicto de tipo sociológico referido a algunos “*tics*” de la profesión docente, que no es a mi modo de ver del mismo grado de interés que el enunciado en primer término.

El *Corpus Didacticae* preside el accionar docente, la constitución de los sujetos en la escuela, los ritmos conceptuales de pensar lo didáctico y, en una palabra, la instanciación constante de un discurso a medias doxástico y a medias deóntico que puede identificarse con “la pedagogía”. La Didáctica, como discurso históricamente constituido puede incluir formulaciones teóricas, normalmente recuperadas y reconstruidas a partir de la Psicología, pero no son éstas las que le permiten formular

---

<sup>4</sup> Nuestra traducción.

una *episteme* ni su conjunto de *themas*, porque taxativamente son determinadas por su función praxiológica.

Método. Aunque nadie quiera aceptar que la didáctica descansa sobre esta realidad, tan vilipendiada en tiendas educativas en las últimas décadas “constructivistas”, no caben dudas de ello. Los siglos XVII a XIX fueron el reinado del método, o sea: de un instrumento cuya función es la de *mediar* entre el que enseña y el que aprende. A partir del siglo XX, esta mediación se constituyó en un enmascaramiento a través de las formulaciones psicológicas de la enseñanza-aprendizaje, que se postularon como ampliamente renovadoras (y no “metodológicas”) en la segunda mitad del siglo, aunque de hecho ya se habían iniciado en los comienzos del siglo XIX<sup>5</sup>. La Didáctica pudo de esta forma presentarse, por lo menos exteriormente, como la Ciencia de la Mediación, cuyo objeto es la relación enseñanza-aprendizaje, detrás de la cual se esconde más o menos bien su carácter de teoría de un método. En este sentido, y sin negar los factores teóricos en juego, tampoco se puede negar que se trata de una teoría claramente prefiguradora de una tecnología e, inclusive, de la utilización de esa tecnología.

Sería conveniente en esta instancia que estudiáramos con cierto detalle la instrumentalización de esta posibilidad, mediante un breve análisis de sus bases epistemológicas. La siguiente tabla reúne los elementos que son necesarios a una presentación mínima y simple de ellas.

<b>Postulado Primitivo</b>	Hay Proceso
<b>Definición 1</b>	El proceso es lineal
<b>Definición 2</b>	El proceso se da en una estabilidad subjetiva
<b>Definición 3</b>	El proceso es un continuo temporal regido por la relación causa/efecto
<b>Definición 4</b>	El proceso establece una progresión de complejidad
<b>Proposición 1</b>	Se puede controlar el proceso
<b>Proposición 2</b>	Se puede intervenir en el proceso
<b>Proposición 3</b>	Se pueden medir el proceso y la intervención en él

<sup>5</sup> Es importante señalar aquí la presencia, generalmente olvidada, de Itard y su influencia en la didáctica con base en una teoría del aprendizaje (ver Lane 1976 )

Que “haya proceso” es la importación básica, constitutiva desde la episteme psicológica, que viene, por otra parte, a cubrir en el siglo XX una aserción doxástica que anteriormente tenía un carácter menos enjundioso. Se parte de la existencia de un desarrollo psicológico caracterizable como lineal (Def.1) en el que hay una secuencia en *una sola dirección*. Por esto se requiere de una estabilidad psíquica (Def.2) autocontrolada, que se suele denominar “sujeto psicológico”, normalmente representado como unidad bio-psico-social. Esa estabilidad permite un continuo progresivo, que debe mucho a la idea de “progreso” de la historia decimonónica, mediante la concatenación temporal de causas y efectos (Def.3), en la cual se va de lo más simple a lo más complejo (Def.4). Aunque puedan variar las formulaciones explícitas de estas determinaciones básicas, al modo conductista, psicogenético, cognitivista, sociointeraccionista, etc., se puede decir que toda Didáctica regida por la proposición de la “mediación” como su materialidad parte de la aceptación del postulado de proceso.

Las tres *proposiciones* resumen minimalistamente el *quid* teórico de la propia teoría didáctica de la mediación: el proceso es controlable (Prop.1), lo que refiere a la posibilidad de saber de él y de ejercer sobre él una vigilancia *objetiva*, que lo objetiviza y permite la instrumentalización de su funcionamiento. Este “saber de” objetivo se refiere a todas y cada una de las características que las definiciones anteriores trazaron, desde el particular lugar que se vean desde las corrientes psicológicas. En cierta forma, “controlar” ya es intervenir en el proceso (Prop.2), pero esta intervención es el instrumento básico de la Didáctica de Mediación, en la cual se concibe la enseñanza como una intervención en el aprendizaje, que será planificada y puesta en práctica por el educador. En forma inherente, la intervención es un factor tecnológico en el dispositivo, por este motivo es posible medir el proceso y la intervención (Prop.3): establecer predicciones, evaluar y proponer reformulaciones tecnológicas.

Tardíamente, en los años 80, Chevallard (1998) introduce otra modalidad de abordaje de las cuestiones didácticas. Aunque no desarrollaré su interesante y fundador planteo aquí<sup>6</sup>, es necesario distinguir en este autor, normalmente reducido por los educadores a otro espécimen de la Didáctica como Teoría de la Mediación, un punto de vista radicalmente opuesto, que se caracteriza por:

---

<sup>6</sup> El lector puede seguir nuestra lectura detallada de este autor en Behares (2003) y los comentarios, que comparto, en Fernández (2003).

1. Una discusión de las cuestiones didácticas en el contexto del pensamiento francés estructuralista-posestructuralista, subtrayéndolas a las discusiones pedagógicas finalistas.
2. Propender a un ejercicio científico, que se exige la determinación de una materialidad y la construcción de una teoría en el campo didáctico, hasta entonces concebido como un mero territorio de aplicación o preceptiva, o como una teoría que se agota en su tecnología..
3. Apartarse meticulosamente de la investigación didáctica que se formula complementariamente en el género próximo con la psicología, en especial se aleja de la tradición del estudio de la enseñanza-aprendizaje
4. Apartarse, también, de la dependencia de la investigación didáctica con la utilidad pedagógica inmediata, que hacía de ella un mero campo aplicado, sin mucho interés “intelectual”.
5. Jerarquizar la cuestión del “saber”, con lo cual establece un conjunto de cuestiones nuevas, entre ellas la “transposición”, y elabora un nuevo panorama teórico que se abre hacia una visión epistemológica de la didáctica.

Como ya se ha indicado, la novedad del planteo de Chevallard y su fundación de un nuevo “paradigma” en el estudio de lo didáctico, pasó bastante desapercibida o, muy frecuentemente, fue fagocitada por la tradición didáctica y por la didáctica psicologista.

#### **4. El fenómeno didáctico.**

La Didáctica de la mediación sólo puede acceder al fenómeno empírico que le sirve de campo de refutabilidad (lo didáctico) por la vía de una configuración ejemplar de ella misma, casi como una respuesta mostrativa desde el campo de experimentación tecnológica. De esta forma, la diferenciación entre la Didáctica y lo didáctico se vuelve oscura e innecesaria. Al contrario, vista desde fuera de la tradición discursiva de la Didáctica, la distinción parece muy simple. Intuitiva y precariamente lo didáctico puede ser caracterizado como

*conjunto de fenómenos que se observan en la interacción  
que se da entre dos individuos cuando uno trata de  
transmitir un conocimiento al otro.*

Esta caracterización apunta a una fenomenología propia de cualquier grupo humano, cultura y época. De hecho, nada tiene que ver en su génesis con la escuela moderna y es de una inespecificidad tal que se le puede atribuir un carácter intemporal, primordial, *aeternus*. Se trata del dispositivo de transmisión y relevo generacional propio de la cultura humana para su permanencia, continuidad y cambio.

Algunos de los elementos de esta fenomenología ya han sido elaborados conceptualmente por otras disciplinas. Por ejemplo, en Antropología se ha tratado esta cuestión en el marco de las interpretaciones del proceso de **endoculturación**, en algunas de las vertientes teóricas posibles como el interaccionismo simbólico o el funcionalismo norteamericano. En los últimos años, las relaciones entre conceptualidades pedagógicas y antropológicas referidas al continuo entre los modos de endoculturación “naturales” o espontáneos y los más complejos y “dirigidos” de la aculturación y de la enseñanza institucionalizada han sido puestas de manifiesto, generalmente ante situación de conflicto entre unas y otras (ver García Castaño y Pulido Moyano, 1994, y Camilleri, 1985).

En los hechos, no puede haber una ciencia social para la cual no sea necesaria la inclusión de conceptos que hagan referencia al fenómeno que nos ocupa, ligado al desarrollo, al aprendizaje y al cambio/continuidad de lo cultural y social, aunque normalmente cada disciplina reacondicione el fenómeno para su estudio. En muchos de estos casos, luego de un análisis preliminar, las implicaciones con lo didáctico se vuelven evidentes. Una de las construcciones teóricas que vincula a varios de estos abordajes parece ser la cuestión de la **interacción**, ciertamente vinculada a la cuestión

del lenguaje, en particular la que sirve de base a la investigación de las relaciones entre los adultos y los niños en instituciones.

Si analizamos ponderadamente los textos fundadores de la Didáctica, nos encontramos también con la centralidad del acto interactivo y con la presencia central del lenguaje<sup>7</sup>. Históricamente, el reconocimiento del carácter lingüístico de la didáctica - la centralidad de la “palabra” en ella - no ha dejado de estar presente en cualquiera de los autores principales (ver Bordoli 2003).

Cada maestra y sus niños a través de secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos, o, por lo menos, de base empírica. La interacción maestra-niños y la interacción niño-niño en sala de aula son **acontecimientos interactivos**, que pueden ser estudiados como tales, en relación o no con los registros que las didácticas les proveen como formato. En esta dirección ya se han escrito excelentes análisis desde las perspectivas de la pragmática lingüística, de la etnografía del habla y de la teoría del análisis conversatorio. En general, en estos estudios se trata de individualizar etnográficamente un tipo de interacción social y de uso del lenguaje, caracterizado por la asimetría conversatoria y un cierto ejercicio de poder allí inscripto como acto lingüístico. Un buen ejemplo de estos ejercicios de análisis, donde además podemos identificar los orígenes de una tradición teórico-metodológica luego persistente, es el provisto por el volumen de Cook-Gumperz (1988) Es justo señalar que, en nuestro medio, Gabbiani (2000) representa un importante aporte.

Sin embargo, estas tradiciones analíticas no establecen relaciones conceptuales ni con la Didáctica como “discurso” conformador de esas interacciones, ni con lo didáctico como registro etnográfico convocante. Salvo excepciones (por ejemplo Young, 1993), el hecho de que niños y maestras están allí fundamentalmente para actualizar una secuencia de enseñanza- aprendizaje (para actualizar una Didáctica) no ejerce teóricamente ningún efecto en estos tipos de estudios. Es verdad que algunos de ellos han servido de asiento o complemento a las Didácticas de naturaleza sociointeraccionista, fundadas en los aportes de Vigotsky a través de sus lectores norteamericanos derivados de la “teoría de la instrucción”, entre los cuales se puede citar como característicos Bruner y Haste (1990), Coll, Palacios y Marchesi (1990),

---

<sup>7</sup> Recordemos, de paso, que el propio Comenio fundó una verdadera “didáctica de lenguas”, tal vez su preocupación práctica principal.

Gabbiani y Peluso (1993), estudios que incluyen una propedéutica didáctica centrada en el fenómeno interactivo.

El análisis conversatorio aplicado a la interacción en el aula, empresa de naturaleza etnográfica (con algunos elementos que se transponen de la episteme pragmática en los bordes de lo que suele reconocer como “Lingüística”), y el interaccionismo aplicado a la Didáctica de mediación permiten visualizar el fenómeno que hemos llamado “lo didáctico” y atribuirle una materialidad propia, no restringida a la aplicación evaluable de una Didáctica. Hay, para estos enfoques, algo más en el acontecimiento interactivo que la aplicación de una metodología. Ambas corrientes de análisis tienen en común la afirmación teórica de un pequeño conjunto de postulados básicos referidos al acontecimiento interactivo, que reduzco aquí a tres formulaciones básicas.

1. Maestra y niño son aquí representados como “sujetos pragmáticos”<sup>8</sup> o como “sujetos Psicológicos”<sup>9</sup>, unidades egoicas autoconsistentes y autónomas que se observan como tales en su accionar práctico, conformándose como interactuantes o **agentes**.
2. Lo que “circula” entre esas “subjetividades-agentes” puede concebirse únicamente como objetos externos, **instrumentos** con los cuales estos sujetos realizan acciones sobre el medio y el otro, instaurando así toda una dimensión utilitaria.
3. En el uso de estos instrumentos cada interactuante actualiza su subjetividad autónoma y controlada y, también, la direccionalidad de su utilización, constituyendo una secuencia **transparente** y especular.

---

<sup>8</sup> “isto é, cada um de nós, os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida” dice Pecheux (1990:33) que toma la expresión “sujeto pragmático” de Kant.

<sup>9</sup> Henry (1992:138): “A identificação entre sujeito e indivíduo (enquanto corpo orgânico, objeto natural) é a base de uma concepção teórica de uma subjetividade natural e irredutivelmente individual, ao mesmo tempo que universal, que é aquela do campo da complementariedade”.

El acontecimiento interactivo, como construcción de lo didáctico, puede caracterizarse así como un conjunto de actos empíricos, controlados por los interactuantes y transparentes para ellos, a pesar de las siempre posibles opacidades relativas o malas interpretaciones y de las ineludibles insuficiencias subjetivas.

## **5. Lo didáctico como acontecimiento discursivo**

Desde mi análisis actual, la conformación de lo didáctico como “acontecimiento interactivo” presenta más dificultades que beneficios para acceder a una intelección de los propios fenómenos interactivos que se pretende estudiar. Descansa demasiado en el sujeto autónomo, reduce la opacidad incluida en los instrumentos a casos patológicos o circunstanciales y no da cuenta, porque no tiene elementos para hacerlo, de la recurrencia constante entre la Didáctica y lo didáctico, además de no poder tampoco dar cuenta de lo que parece excepcional. Sin lugar a dudas, padece de las mismas carencias que cualquier enfoque empirista-factualista, a pesar de las a veces prolijamente ordenadas clasificaciones de apariencia teórica. Estos mecanismos de epistemización deficitaria pasan por alto demasiado fácilmente la *historicidad* constitutiva del acontecimiento.

La utilización en este contexto de las nociones de “discurso” y “historicidad” permiten cuestionar la aparente materialidad construida por las corrientes que analizamos y proponer una concepción distinta: la que albergaremos en la expresión “**acontecimiento discursivo**”, oriunda principalmente de Pêcheux (1990) y de otros autores provenientes del análisis del discurso francés, sobre todo en su última propuesta. El acontecimiento podrá así ser definido como:

*Instancia en la que se actualiza una discursividad  
impersonalmente constituida por su propia historicidad.*

En el texto de Pêcheux (1990) el concepto de *acontecimiento* es subsidiario del concepto de *estructura*. Como bien indica Leite (1994:171)



Como o próprio título indica [O Discurso. Estrutura ou Acontecimento<sup>10</sup>], visa refletir sobre um (aparente) impasse: como viabiliza um estudo teórico que, para além da reprodução de sentidos já-dados, referindo o discurso como estrutura, inclua a possibilidade de um sentido novo, virtualidade colocada em cena a cada vez que uma produção discursiva se dá? Vale dizer, como incluir na teoria a possibilidade de reviramento do sentido colocada em jogo pelo acontecimento? Como a teoria pode incluir o contingente, antes de sua transformação em necessário? Mais anda, o que esta indagação significa, do ponto de vista da relação do discurso com a língua, a partir da centralidade no texto da questão do real da história?”

La inclusión del acontecimiento *en* la estructura permite por un lado hacer de ésta una estructura abierta, viva y ligada a los avatares del sentido-sin sentido, pero además incorpora la flexión del *real del sujeto*, su falta y contingencia, ampliándose así hacia una dimensión psicoanalítica que siempre estuvo incluida, aunque no instrumentada en el Análisis del Discurso. Pêcheux (1990:17) ubica el acontecimiento en el “*ponto de encontro de uma atualidade e uma memória*”, que aleja la posibilidad de caer en las trampas de la interacción como transferencia entre unidades egoicas que dominan *Universos Lógicamente Estabilizados* (unívocamente representados) y nos enfrenta a la insistencia de la dispersión provocada por un real que *no puede no ser de otra forma* y que, al no admitir representación, dispersa las unidades egoicas:

“...a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando posições de apariência lógicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas“ (Pêcheux 1990:28).

---

<sup>10</sup> La traducción en Portugués que utilizamos, de Eni P. Orlandi, elimina del título el signo de interrogación (presente en la edición norteamericana: *Discours: Structure or Event?*).

Afirmar que existe acontecimiento didáctico es incluir, también y al estilo de la propuesta de Pêcheux, una serie de condicionantes teóricos al abordaje del fenómeno que aislamos al principio como *lo didáctico*.

- El acontecimiento didáctico supone una estructura. Lo que el niño o la maestra hacen allí, lo que formulan como evaluación de esos actos o lo que los convence de llevarlos a cabo son instanciaciones de una red de sentidos, un universo lógicamente estabilizado, que es anterior al acontecimiento en sí mismo: un discurso, el *discurso pedagógico occidental moderno* al decir de Orlandi 1987<sup>11</sup>. Este discurso es primordialmente una predeterminación, ubicada en el plano de la repetibilidad.
- Sin lugar a dudas, el niño y la maestra no sólo están allí en representación de unos sujetos didácticos en los cuales y a través de los cuales el discurso pedagógico se pone en funcionamiento. Lo están en función de su historicidad completa, lo que los incluye en discursos varios y polifacéticos. Un ejemplo de esta “polifonía discursiva” se observa en situaciones interétnicas, donde el discurso pedagógico entra en contradicción dialéctica con el discurso étnico o de la etnicidad.
- El acontecimiento didáctico incluye nuevamente, aunque en otra dimensión que las representadas en la Didáctica de Mediación y el psicologismo, la secuencia enseñanza-aprendizaje, ahora presente como conformación discursiva que emplaza

---

<sup>11</sup> Este texto de Orlandi define al discurso pedagógico como “autoritario”. En rigor, discordamos con su análisis a la luz del texto de Pêcheux (1990), que la autora desconocía. Sin embargo, cabe señalar que su visión de lo didáctico está ausente, porque Orlandi desarrolla únicamente las repetibilidades discursivas. En cierta forma la materialidad de su análisis se asienta en la Didáctica, quedando “lo didáctico” en una dimensión todavía inmaterial.

subjetividades y procesos subjetivos. Chevallard (1998) había optado por erradicar esta secuencia característica de lo didáctico, fiel a la estrategia estructuralista de forclusión del sujeto bio-psico-social, aunque le permite retornar a través de reacondicionadores secundarios en su teoría como crono y topogénesis<sup>12</sup>.

- El acontecimiento didáctico incluye, pues, sujetos, pero sujetos barrados, divididos, efectos de la “castración simbólica”. La manifestación y la respuesta del *Real* en él articulan el lugar de lo contingente, irrepetible, *unheimlich*, del lado de unos sujetos atravesados por el Simbólico y que aparecen allí como efectos de la presencia de este Real en la estructura. tanto la enseñanza, como el aprendizaje, como la posible (¿factible?) relación entre ambos “ocurren” en esta intersubjetividad barrada.

Así caracterizado, el acontecimiento didáctico se nos presente como un artefacto teórico fuerte, en el que es posible aislar una materialidad otra que la factual emplazada por la Teoría de la Mediación y el psicologismo.

## **5. El acontecimiento didáctico en el RSI.**

Una caracterización factualista de lo didáctico nos habla de un funcionamiento unidireccional entre sujetos psicológicos (sujetos Uno) autoconsistentes. Sin lugar a dudas hay una dimensión en el acontecimiento donde esto parece ser así. Un acontecimiento discursivo que se presenta en lo factual bajo la forma de la “interacción” se instancia gracias a *una ilusión de transparencia interactiva*, con sujetos psicológicos o unidades egoicas autónomas, en el *Imaginario*. Utilizo aquí esta palabra lacaniana sin definición; como sabemos refiere a uno de los registros inseparables del RSI de la

---

<sup>12</sup> Ver Behares (2003) y Fernández (2003) para un análisis más cuidadoso de esta “forclusión”.

teoría lacaniana (Lacan, 1974-5, véase también las aportaciones de Milner, 1983, que han sido ampliamente tomadas en cuenta aquí).

Esta “ilusión” permite capturar la factualidad del acontecimiento, donde se repite lo que se repite por representable. De hecho, toda Teoría de la Mediación ha tendido siempre a esta ilusión. Aquello que constituye lo didáctico en su materialidad, también se asienta fuertemente en esta ilusión, como un efecto discursivo conformador. Es la maestra que dice “Yo enseñaré xxxx a estos niños” y los niños que repican desde su lugar de sujetos didácticos “Yo aprenderé xxxx que la maestra enseña”. Lo más interesante es que xxxx se presente para ambos como un todo y que el enseñar y el aprender se representen como totalmente controlables. Esta ilusión emplaza lo repetible, que se impone a estos sujetos, como si fuera de su absoluta voluntad y posibilidad. No obstante, sabemos que la ilusión se agujerea constantemente por las faltas de una subjetividad precariamente estable y por la irrepitibilidad presente en el acontecimiento mismo, como ocurrencia singular que escapa a cualquier control egoico.

En este interjuego de la ilusión, necesaria como tal para todo sujeto pragmático que cree saber de sí y planifica su accionar, y la *falta* es que habría de incluir el acontecimiento:

*“Lo que faltó en Lacan [...] fue hacer depender radicalmente la verdad de la suplementación de un ser-en-situación, a través de un acontecimiento separador del vacío”*

La cita es de Badiou (1988: 476). He aquí una cuestión controvertible, desde la distancia entre el concepto de “acontecimiento” de Badiou, las formulaciones lacanianas y el concepto de acontecimiento de Pêcheux. Falta o no en Lacan, el “ser-en-situación” de Badiou se inscribe, creo, en la filigrana del acontecimiento didáctico, precisamente donde la ilusión del imaginario se transforma en “fantasía”. Aparte lo que diremos sobre este punto en la próxima sección, mucho es lo que todavía debemos pensar en ella. Una fuente de inspiración altamente recomendable para hacerlo es la provista por Milner (1995).

Estamos ya emplazados en la dirección psicoanalíticamente comprensible del acontecimiento, inherente a la teoría de Pêcheux. Se trata a mi modo de ver de una *Via Regia*, en la cual ya no es posible continuar con la aporía de la presencia linealmente

aplicada de la Didáctica en lo didáctico. Avanzar por esta *Via* exige algunas puntualizaciones.

La ilusión se rompe ante la presencia de lo *singular*, que introduce la falta y el deseo en el acontecimiento, posible en tanto que acto de “palabra” gracias a la dimensión simbólica del Significante. Si como dijimos al inicio, lo que pretendemos es el “estudio científico de lo didáctico” es evidente que habremos de preguntarnos lo siguiente:

¿es posible un abordaje científico de lo singular?

Si no se admite la ilusión de **interacción**, implicada como repetible, estable y representable como polo imantado de la intención didáctica la posibilidad de acontecimiento no existiría. Por otro lado, si no se admite el carácter singular de la manifestación de un Real, pero irrepetible y irrepresentable, la posibilidad del acontecimiento también quedaría anulada. El estudio de lo didáctico como acontecimiento tiene como uno de sus límites esta singularidad del real “*que no cesa de no se inscribir*”<sup>13</sup> y como otro la predeterminación, la repetición y la persistencia discursivas.

## 6. Fantasía didáctica.

Hemos dicho más arriba que lo didáctico se constituye en una ilusión de interacción en la cual la secuencia enseñanza-aprendizaje se inscribe cómodamente. Llamamos a esta forma de constitución “fantasía” (o “fantasma”<sup>14</sup>), utilizando un término de la teoría psicoanalítica. Laplanche y Pontalis (1979: 142) lo definen de la siguiente manera:

“Escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente”

---

<sup>13</sup> Milner (1980), reincorporando uno de los aforismos lacanianos..

<sup>14</sup> Ambos términos son sinónimos en psicoanálisis, correspondiendo uno a la tradición alemana y otro a la francesa.

Si tomamos la intención didáctica representada en la secuencia enseñanza-aprendizaje como “escenificación imaginaria”, es posible que aislemos un deseo que está allí representado. Es éste el *deseo de saber*. Recordemos que la idea fundadora de Chevallard (1998) 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.
- El **Saber**, o **falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente.
- El **imposible saber**, propio del Real.

Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que este tiene de vínculo desplazado con el imposible saber. He aquí la singularidad, que deviene manifestación del Real o “respuesta del Real” en el “*Sinthome*<sup>15</sup>” (Lacan, 1975 y 1975-6; Žižek., 1991). Es aquí, tal vez, que podamos incluir un nivel de intersubjetividad diferente a la interacción fantasmática: ante la presencia sintomática del Real y ante la emergencia del Saber lo didáctico se presta para un avance.

### **Referencias bibliográficas.**

Badiou, A. (1988) **L'Être e l'événement**. du Seuil, Paris.

Behares, L. (2003b): “Materialidades del Saber en didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’” (en este volumen).

---

<sup>15</sup> Ortografía empleada por Lacan (él dice: “antigua”) para el francés normal “*symptôme*”.

- Bordoli, E. (2003) Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para una polémica ineludible.(en este volumen).
- Bruner, J. y H. Haste (Comps) (1990) **La elaboración del sentido**. Paidós, Barcelona.
- Camilleri, C. (1985) **Antropología Cultural y Educación**. Unesco, Lausana.
- Chevallard, Y. (1998) **La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado**. Aique, Buenos Aires.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (Comps) (1990) **Desarrollo Psicológico y Educación II**. Alianza, Madrid.
- Comenio, J.A. (1985) **Didáctica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. (1627)
- Cook-Gumperz, J. (Comp.)(1984) **La construcción social de la alfabetización**. Paidós, Barcelona.
- Fernández Caraballo, A. (2003) “Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica” (en este volumen).
- Gabbiani, B. (2000) **Escuela, Lenguaje y Poder**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Gabbiani, B. y L. Peluso (1993) **Lenguaje, Pensamiento y Educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüísticas**. Amauta, Montevideo.
- García Castaño, J. y R.A. Pulido Moyano (1994) **Antropología de la Educación**. Eudema, Madrid.
- Henry, P. (1992) **A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso**. Editora da Unicamp, Campinas.

- Lacan, J. (1974-5) “El Seminario de Jacques Lacan R.S.I.\* Curso 1974-75. Texto establecido por J.-A. Miller” **Ornicar 3** (Buenos Aires).
- Lacan, J. (1975-6) Seminario 23 “El Síntoma” (Versión Crítica). Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1975) **Le Seminaire. Livre XX. Encore.** du Seuil, Paris.
- Lane, H. (1976) **The wild boy of Aveyron** . Harvard University Press, Massachussetts.
- Laplanche, J. y J.B. Pontalis (1979) **Diccionario de Psicoanálisis**. Labor, Barcelona.
- Leite, N. (1994) **Psicanálise e Análise do Discurso. O Acontecimento na Estrutura.** Campo Matémico, Rio de Janeiro.
- Milner, J.C. (1980) **El Amor por la Lengua**. Nueva Imagen, México.
- Milner, J.C. (1983) **Les Noms Indistincts**. du Seuil, Paris.
- Milner, J.C. (1989) **Introduction à une science du langage**. du Seuil, Paris.
- Milner, J.C. (1995) **L’œuvre claire. Lacan, la science, la philosophie**. du Seuil, Paris.
- Orlandi, E.P. (1987) **A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. Pontes, Campinas.
- Pêcheux, M. (1990) **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Pontes, Campinas.
- Young, R. (1993) **Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula**. Paidós, Barcelona.
- Zizek, S. (1991) **Looking Awry**. The MIT Press, London.



## MATERIALIDADES DEL SABER EN DIDÁCTICA, A PARTIR DEL CONCEPTO DE “TRANSPOSICIÓN”<sup>16</sup>

### 1. El texto de Chevallard (1998).

En este artículo pretendo realizar una lectura atenta y meticulosa de Chevallard (1998); atenta, por un lado, a su construcción teórica lineal y, por otro, a su interpretación en los marcos de referencia en que el texto leído se produjo, tanto en lo que se refiere al pensamiento francés como a las tradiciones de investigación en didáctica.

Elaborado antes de 1980, fecha de su presentación como curso, y publicado en 1985 en su primera edición francesa, este texto puede considerarse como un pivote en el tratamiento de las cuestiones didácticas. El curso se dictó en la Primera Escuela de Verano de Didáctica de las Matemáticas en Chamrousse. Lo que en la edición española de 1998 que utilizamos aparece como capítulos 1 a 8 constituye la versión de ese curso, que circuló ampliamente en Francia. El primer segmento del libro, “¿Por qué la transposición didáctica?”, fue escrito para la primera edición formal de 1985 y recoge críticamente las discusiones suscitadas en esos cinco años por sus puntos de vista. El “Posfacio” que apareció en la segunda edición francesa (reproducida en la edición española que utilizamos) incorpora giros de interpretación que modifican la intelección de varios aspectos de sus planteos de 1980 y 1985.

En primer lugar, el autor intentó una discusión de las cuestiones didácticas en el contexto del pensamiento francés estructuralista-posestructuralista, en el marco del cual propende a un ejercicio científico que se exige la determinación de una materialidad y la construcción de una teoría en el campo didáctico, hasta entonces concebido como un mero territorio de aplicación o preceptiva.

En segundo lugar, Chevallard se aparta meticulosamente de la investigación didáctica que se formula complementariamente en el género próximo con la psicología, en especial se aleja de la tradición del estudio de la enseñanza-aprendizaje y de su

---

<sup>16</sup> Tomado de Behares, L. E. (Dir) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Psicolibros Waslala, Montevideo, pp. 31-64. 1ª Edición: 2004, 2ª Edición: 2008.

dependencia con la utilidad pedagógica inmediata. Al jerarquizar la cuestión del “saber”, el autor consigue unir ambos aspectos en su ejercicio teórico y analítico.

Nuestra lectura, por lo tanto, hace pie en ambos parámetros. A lo largo de nuestro análisis, creemos que se podrá aquilatar la adecuación de los mismos como dispositivo de lectura, ya que por ahora, sólo los enunciamos. Al recuperarlos habrá, seguramente tantas “resistencias” a nuestro enfoque como él mismo señala que las hubo respecto a sus planteos. Sin pretender adelantarnos a esas voces virtuales, no caben dudas de que el grueso de esas opiniones han de provenir de la tradición didáctica - tal cual se la practica en los ámbitos de formación docente caracterizada prioritariamente por su uso - y de sus categorías habituales en la *investigación aplicada* o en las conflictivas ideologías de la *investigación-acción*.

Según hemos podido aquilatar, el texto es muy difundido en nuestro medio y en la región, sobre todo los desarrollos del autor - normalmente descontextualizados - sobre “triángulo didáctico”, “transposición” y “vigilancia epistemológica”. No obstante, la mayoría de las veces se trata de lecturas reductivas a la didáctica utilitaria y al tecnicismo psicologizante, precisamente lo que el texto de Chevallard rechaza con desprecio o proclama a gritos como peligros graves.

Hemos optado por subdividir nuestra indagaciones a partir de los conceptos fundamentales incluidos por Chevallard en su análisis, para luego discutir críticamente algunos de los aspectos generales y sistémicos de su teoría.

## **2. *Techné* y *episteme* en didáctica**

Chevallard inscribe sus discusiones en el marco de referencia de “la posibilidad misma de la existencia de una ciencia que llamamos *didáctica de las matemáticas*” (1998: 12), que caracteriza como la tensión entre *objeto real* y *objeto de conocimiento*, optando por una postura “*materialista mínima*” en la cual el *objeto real* es independiente de aquello que lo convierte en *objeto de conocimiento* e incorpora la exigencia determinista de ese objeto para la ciencia. Es evidente que ubicar un plano objetual de este tipo en la fonoménica de la enseñanza (sistema de enseñanza ~ sistema didáctico) no es fácil, ya que se tiende a pensar estas cuestiones en términos del “libre arbitrio de sujetos deseantes”, o sea al voluntarismo de un hacer que sólo se explica por la voluntad (e inteligencia) de los enseñantes o de los “sistemas” políticos y

burocráticos, a veces buena y a veces mala<sup>17</sup>. Tal manejo incluye a la didáctica entre los campos “de saber” de naturaleza “*precientífica*”, similar al campo de lo político anterior al empuje de la modernidad:

“Ha sido necesario, como muestra L. Althusser, esperar a Montesquieu para que empezáramos a tomar en serio - epistemológicamente - el sistema *político*, es decir, para que le concediéramos la consistencia de una necesidad decisiva, para que abriéramos los ojos a la existencia de un “espíritu” de las Leyes, que manifiesta su eficacia más allá de nuestras razonables prescripciones, nuestros ridículos voluntarismos, nuestro vano sentimiento de poderío doctrinario sobre la cosa pública” (Chevallard 1998: 13)<sup>18</sup>.

Según el autor que analizamos, el campo de lo didáctico y de todo aquello que reunimos bajo la expresión “sistema de enseñanza” sigue siendo el último refugio de los voluntarismos, caracterizándose por una hipertrofia de los deseos y de omnipotencia de voluntades, tanto buenos como malos, en donde es indiscernible aquello que allí haya de diferente a nuestras acciones particulares más o menos sumadas y contrapuestas. Como ejemplo de estos proceder, Chevallard refiere a lo que desde los años 60 se ha definido como “investigación-acción”, modalidad que se pretende “investigativa” y que ha sido (y es) muy prestigiosa en el campo educativo. Es necesario subrayar, para evitar equívocos, que respecto a ésta Chevallard es lapidario:

“Bajo este curioso vocablo se oculta algo muy diferente de un estilo particular de investigación, que desearía legitimarse en tanto dialéctica renovada entre *episteme* y *techné*. Allí se instala, enmascarada, toda una epistemología, o mejor dicho, toda una ideología del

---

<sup>17</sup> En nuestro medio, la alusión constante al “sistema” como entelequia de la mala voluntad, opuesto a la buena voluntad de tal o cual persona a él integrada, es moneda corriente. Siempre llama la atención la frivolidad de atribuir voluntades e intenciones a un “sistema”, que como menos es francamente indeterminado, si no indescriptible.

<sup>18</sup> La referencia es a Althusser (1974:16).

conocimiento que, sin embargo, entre sus más rigurosos defensores, se revela como lo que realmente es: un espiritualismo humanista que duda de la realidad misma de lo que se pretende aquí “estudiar-transformar”, y proclama, de manera coherente con su confesión antimaterialista, la llegada de un “nuevo paradigma científico” (Chevallard: 14)

La vieja y tradicional discusión, aunque generalmente presentada en términos triviales en los cursos de didáctica, acerca de la naturaleza del campo - en el sentido de que éste deba conformarse o admitirse como ciencia (i.e. *episteme*) o como arte o técnica (i.e. *techné*) - se evita en la “filosofía” de la “investigación acción”, para borrar sus límites y para superponer a una discusión de enorme interés intelectual una aporía afectiva y groseramente maniqueísta entre lo bueno y lo malo en nuestros accionares. Chevallard manifiesta la necesidad imperiosa de oponerse a estos puntos de vista con los que se mina todo posible acceso a la cuestión del “saber”.

Es necesario señalar, de paso, dos cuestiones a nuestro modo de ver importantes. En primer lugar, el “ensañamiento” de Chevallard con la corriente de “investigación-acción”, tan cara y prestigiosa para un amplio sector de los implicados en el proceso educativo, es meramente sintomática, ya que la toma como inmejorable ejemplo, por explicitado, de la tendencia precientífica (¿a-científica?) en el campo de la didáctica. En segundo lugar, en su indagación, la distinción entre *techné* y *episteme* es fundamental para la constitución de su tratamiento de la cuestión, que se centra, como ya mencionamos, en la naturaleza del “saber” que está implicado en ella.

### **3. Primera aproximación al “saber”**

Hay una declaración que debe tomarse como programática en este texto de Chevallard, que deriva de la discusión precedente y de la necesidad de oponerse a ella y superarla en dirección a la constitución de una dinámica científica respecto del objeto didáctico. A lo largo de todo el libro se insiste en este punto, a nuestro modo de ver crucial, que, ahora propedéuticamente, Chevallard caracteriza en estos términos:

“...con ello se juega fundamentalmente su inscripción misma [de la didáctica de las matemáticas] en el campo del conocimiento científico. Su postulado y, digamos incluso, su acto de fe, a partir del cual se ordena la perspectiva de sus esfuerzos, es que existe un objeto preexistente e independiente respecto de nuestras intenciones y dotado de una necesidad, de un determinismo propios: un objeto por lo tanto *cognoscible*, en el sentido en el que la actividad científica, en todas las áreas en que se ha desplegado hasta ahora, pretende conocer el mundo” (1998: 14).

Este postulado se enfrenta en ocasión de la didáctica con obstáculos que son distintos a los que encuentra una ciencia natural frente a su objeto. Sin lugar a dudas, como en el caso de cualquier otra de las ciencias sociales y humanas, la didáctica que se pretende “ciencia-de” no se enfrenta con un objeto enteramente natural, sino con un objeto *tecnocultural* cuya materialidad es producto de su propia historia.

Para caracterizar el campo fenoménico de la didáctica Chevallard recurre a establecer un *funcionamiento* de la didáctica como juego entre un *docente*, los *alumnos* y un *saber* (en su caso, un saber matemático) al cual denomina *sistema didáctico* (Chevallard 1998:15). Es necesario señalar que no se trata aquí, aún, de una afirmación teórica (la que aparecerá más tarde), sino meramente del reconocimiento de una fenomenología, un continuo funcional que se puede postular como documentable y del cual se puede partir para pensar el objeto de la didáctica.

En sus propias palabras, este esquema<sup>19</sup> es “tosco” y polémico, pero no obstante tiene algunas ventajas. La principal parece ser la muy imperante en las últimas décadas y que normalmente aludimos con el término “psicologismo”, donde la relación “enseñante-enseñado” parcializa lo que efectivamente ocurre en el fenómeno educativo. La incorporación del “saber”, curiosamente olvidado en el esquema diádico, aventa los peligros reductivos del psicologismo, pero introduce una dimensión sumamente inquietante: ¿cuál es ese saber? ¿El saber sabio, el de la ciencia que luego se enseñará y que es anterior a la enseñanza? ¿El saber enseñado con el que el investigador en

---

<sup>19</sup> La relación entre los tres términos se grafica en una figura “parecida” a un triángulo, lo que permite el uso “popular” de “triángulo didáctico”, que obviamente nunca utilizó Chevallard.

didáctica se encuentra invariablemente? ¿Ambos? ¿Qué relación habría, entonces entre esos dos “saberes”?

La cuestión del “saber” se instaura así en el texto en dos planos diferentes:

1. En el plano del saber en ciencia, tomando como ejercicio científico la posibilidad de constituir una teoría de un objeto: el didáctico.
2. En el plano del fenómeno, donde se pueden focalizar saberes circulantes en la ciencia a enseñar y en la dinámica propia de su enseñanza.

Sería, obviamente, necesario que más adelante el autor retome estas dos cuestiones en un formato común de tratamiento. Lo hace en cierta medida en el “Posfacio” a la segunda edición. Inicialmente, pues, se dedicará exclusivamente a explorar el segundo de los planos, el de los saberes implicados en el fenómeno. Lo hace en términos de un debate, casi de un *brain storming*, de “preguntas mínimas” respecto a la “génesis”, las “filiaciones” y las “legitimidades” de los saberes que circulan en el devenir didáctico.

#### **4. Primera aproximación a la “transposición”**

En el marco de este debate, aparece la necesaria mención de la “transposición”, como intermediación de los saberes a su ingreso en el sistema didáctico. La introducción, por ahora preliminar, de este concepto se hace en el contexto de dos actitudes encontradas: la “sospecha” y la “resistencia”. ¿Actitudes de quiénes?

La sospecha, como actitud epistemológica, del investigador de la didáctica, “se torna así policíaca y parece *a priori* hostil al funcionamiento *feliz* de la institución” (Chevallard 1998: 16). Sin embargo, esta “vigilancia epistemológica” es imperiosa como herramienta para despejar las características de su objeto y ocuparse teóricamente de él, constituyendo un dominio propio. Ante esto, en cambio, el docente opone resistencia, ya que “el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico” (Chevallard 1998:16). El concepto de transposición, aunque más no sea como una sospecha intuitiva, permite por

un lado constituir objetividad material para la investigación en didáctica y, por otro, negar las voluntades individuales en el funcionamiento del sistema didáctico. Encierra un secreto develado, insoportable en su enunciación:

“Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No basta sólo con que se profundice una brecha: es preciso que esa brecha necesaria sea negada y excluida de las conciencias como problema, si subsiste tal vez como hecho contingente” (Chevallard 1998:17).

Para el investigador de la didáctica la introducción necesaria del saber en la fenomenología de la enseñanza devela una materialidad - la transposición - que acabará siendo a lo largo del libro y en la teoría chevallardiana el *quid* de todo el andamiaje analítico. La aparición de esta materialidad quiebra una *ficción*, un secreto sigilosamente guardado, ya que deónticamente el saber enseñado es igual al saber a enseñar, pero materialmente no puede sino no ser igual. El docente experimenta así una negación del acto de enseñanza, que el concepto de transposición entraña para él agresivamente, que quiebra su ficción identitaria básica, que lo incita a negarse a escuchar. Por este intrínquilis a dos, el concepto de transposición se rearticula para el docente - masa crítica inmediata de su representatividad - como *resistencia*, a lo cual Chevallard dedica varias incisivas páginas. Permítasenos puntualizar su contenido en forma escueta.

1. En la tradición de la Didáctica “el saber enseñado debe aparecer conforme al saber *a enseñar*” dice Chevallard (1998: 17) y agrega: “O mejor, la cuestión de su adecuación *no debe formularse*”. Llama a este proceder, que es en realidad una constante epistemológica, “ficción de

identidad o de conformidad aceptable”. El enseñante y la enseñanza viven, por efecto de una necesidad de existencia, de esta “ficción”. El concepto de “transposición” se yergue como una contradicción - como una discontinuidad o desnaturalización - de la ficción constitutiva de la Didáctica, que el enseñante no debe escuchar si quiere que esta ficción se mantenga.

2. Tanto el concepto de transposición como la resistencia que provoca no pueden explicarse sino por la tensión que constituye al “Sistema Didáctico”, que Chevallard describe mediante una aparente paradoja: “no se comprende lo que ocurre en el interior del sistema didáctico si no se toma en cuenta su *exterior*” (1998:17). Recurriendo a la tipificación de los sistemas, Chevallard ubica al sistema didáctico como *abierto*, como un sistema de adaptación al medio, al proyecto social educativo, pero paradójicamente el sistema didáctico no presta atención a esta adecuación:

“La ficción de conformidad se instala y perdura debido a que el saber a enseñar (y el saber sabio de donde éste deriva por designación) se encuentra rápidamente olvidado en el curso del proyecto de transposición, en tanto que punto de partida, objeto de referencia, fuente de normatividad y fundamento de legitimidad” (Chevallard 1998:18).

La tensión abierto-cerrado tiene aquí su origen. El sistema didáctico - en un recurso que Chevallard llama “astucia” - se cierra sobre sí mismo para proteger su identidad, su ficción constitutiva, del exterior, desde donde ésta es constantemente puesta en duda<sup>20</sup>.

3. La cuestión del saber en el seno del sistema didáctico se resuelve eliminando las génesis, las filiaciones, las rupturas y las reformulaciones: se torna así un saber “exiliado de sus orígenes y separado de las

---

<sup>20</sup> Sin explicitarlo, este planteo de Chevallard coincide con las ideas centrales de la Teoría de la Reproducción . Ver Bourdieu y Passeron (1979).



condiciones de su producción histórica en la esfera del saber sabio” (Chevalard 1998: 18). Su legitimidad deriva de no ser, precisamente, de ningún tiempo, de ningún lugar, de ningún autor, sino intemporal y absoluto. El docente, los programas y los manuales transmiten, no producen, un saber que no tiene filiación alguna y que no se contrapone a variedades de sí ni a versiones contrapuestas, que *es* en sí mismo, que se *naturaliza*:

“El saber enseñado supone un proceso de naturalización, que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales; sobre esa naturaleza “dada”, la escuela espera ahora su jurisdicción, fundadora de valores que, en adelante, administran el orden didáctico” (Chevallard 1998: 18).

4. La resistencia al concepto de transposición se opera no solamente mediante su rechazo. Hay, sin dudas, un rechazo irritado por la inmiscusión de “otros” en el territorio secreto de la práctica del enseñar. El rechazo se enlaza al sentido común pedagógico que impone una actitud defensiva frente al “exceso de análisis” y a la desestabilización propios de la construcción científica del saber, pero se metamorfosea también de forma tal que el concepto de transposición pueda admitirse en los límites, frente a casos “patológicos”, con lo que se oscurece su valor sistemático.

En otro orden de reducción, el concepto de transposición puede también admitirse para el funcionamiento pedagógico, a veces con entusiasmo, en una suerte de antipedagogía crítica que podríamos llamar “nihilista” o por su banalización en expresiones menores y circunstanciales. No obstante, el modo de resistencia más interesante no es el rechazo o “la aceptación generosa”, sino la reconversión del concepto de transposición a un uso instrumental:

“Es verdad, se dirá, es verdad que hay transposición didáctica: ¡organicemos pues esas transposiciones

didácticas! El activismo obstruye el análisis y una cierta actitud reflexiva. Preparar una lección sobre el logaritmo se vuelve, entonces, *hacer* la transposición didáctica de la noción de logaritmo” (Chevallard 1998:20).

Preparar una lección es trabajar *en* la transposición didáctica, pero el docente reconvierte esta dificultad en un *hacer* la transposición, sintiéndose así *dueño* del instrumento de transponer, que estructuralmente no es suyo<sup>21</sup>. La transposición didáctica se opera antes del momento singular del docente que enseña o prepara su enseñanza y es totalmente ajena a sus posibilidades directivas. Chevallard (1998:21) introduce aquí la cuestión del “texto del saber”, entendido primero como “metatexto” o texto guía a partir del cual el docente “transpone” singularmente en su “texto” al enseñar. Con estos artilugios, el docente obtura su consciencia y recupera, al menos como engaño, su lugar de operante volitivo en la “ficción didáctica” en un juego sobre el texto del saber.

5. Según Chevallard (1998: 21 ss.) la reacción de los didactas, o sea los teóricos y analistas de la didáctica, fue diferente a la que acabamos de reseñar en los docentes. Para su sorpresa, estos aceptaron “analíticamente” el concepto, pero se preguntaron: “¿... por qué hacer partir el análisis del análisis del saber sabio?” (1998:21). En la resistencia docente al concepto, la exclusión del saber sabio hace posible el desfase entre éste y la dinámica didáctica, permitiendo la ficción autónoma de la didáctica y asegurando el espacio “voluntarista” del sistema didáctico cerrado sobre sí mismo. La exclusión del saber sabio por las lecturas de la transposición de muchos didactas “manifiesta la infiltración, en la problemática del didacta, de los valores que organizan el punto de vista del docente” (1998:22). A nuestro modo de ver, y sin dejar de reconocer con Chevallard la tensión en el didáctica entre el sentimiento de expatriación con respecto al saber sabio (*alma mater*,

---

<sup>21</sup> Volveremos más adelante acerca de este carácter “instrumentalizado” de la transposición y del saber-en-aula en ocasión de la secuencia enseñanza-aprendizaje.

según sus palabras), la necesidad de no confundirse con el activismo del enseñante y su búsqueda taxonómica de un campo propio de ciencia autónoma, no debe escapar a nuestro análisis también su lugar institucional: éste no está en la ciencia de origen (la academia científica) sino en el campo de la educación (aunque sea en la academia de ésta). El didacta construye para el docente, no para el científico.

Las relaciones entre el saber sabio y el saber enseñado son factibles de observación desde el saber sabio y desde el saber enseñado, y, en cualquier caso, no son sencillas. La “especificidad del tratamiento didáctico del saber” parece descansar en muchos autores en el olvido del saber sabio, lo que permite imaginarizar una identidad feliz entre ambos y hacer ineficaz el concepto de transposición, en la medida en que éste pretende discontinuar esa relación. Si la *materialidad* de la didáctica está en esa fractura (y es precisamente allí donde está para Chevallard), la intención de los didactas ha sido la de evitarla, prefiriendo imponer en el lugar de una materialidad una *convención de representación ficcional* que acomoda la episteme didáctica a la doxa voluntarista del campo educativo. Dice Chevallard a ese respecto:

“...cuando se le asigna al saber sabio su justo lugar en el concepto de transposición y, sin que el análisis de la transposición didáctica substituya indebidamente al análisis epistemológico *strictu senso*, se hace evidente que es precisamente el concepto de transposición didáctica lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico...” (1998:23).

Hay aquí varios puntos de la “problemática” de este tránsito que meramente enunciados por Chevallard serán objeto de nuestro propio análisis más adelante. Algunos de estos puntos corresponden más a la temática epistemológica, otros a la estrictamente pedagógica, aunque no siempre es posible una discriminación tan clara. Uno de ellos se refiere al fenómeno que Chevallard llama *despersonalización* del saber, que aunque - según él - se plenifica en el momento de la enseñanza ya comienza en el contexto de la comunidad académica. Nuestro análisis en este no poco importante

punto, que deberemos desarrollar en otro trabajo, difiere sustancialmente del de Chevallard y de la noción de ciencia y saber que imprecisamente ha venido manejando.

## 5. El “triángulo” Didáctico

“¿Por qué hay transposición didáctica?” se pregunta Chevallard y se responde dos veces:

“Porque el funcionamiento *didáctico* del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero no superponibles” (Chevallard 1998: 25).

“La transposición didáctica tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber”(Chevallard 1998:25).

El saber enseñado se conforma como tal en su autarquía, protegido por la “clausura de la conciencia didáctica” y muestra cierta capacidad de autoproducirse; en pocas palabras: el funcionamiento didáctico se provee a sí mismo del saber que requiere. El problema surge en el momento en que esta “fantasía” se quiebra y ese “funcionamiento aparentemente armonioso y sereno llega a entrar en crisis” (Chevallard 1998:26).

Por estos recursos del pensar es necesario volver al “sistema didáctico”, antes utilizado como concepto propedéutico y ahora propuesto por Chevallard (1998:26 ss.) como esquema teórico. El Enseñante (P), los Alumnos (E) y el Saber Enseñado (S)<sup>22</sup> se constituyen en los vértices de un triángulo<sup>23</sup>relacional. En esta instancia, Chevallard concibe estas relaciones como singulares (por aquello de que se constituyen en un cierto

---

<sup>22</sup> Las letras indican la palabras francesas utilizadas por Chevallard (*Professeur, Eleve, Savoir*) que el traductor no ha creído conveniente cambiar.

<sup>23</sup> El esquema gráfico de Chevallard no es, en rigor, un triángulo, sino tres puntos entre los cuales se establecen relaciones. Sin dudas, no obstante, estas relaciones son, en términos abstractos, triangulares. Nótese que esta “figuración” no es para nada nueva: desde la tradición aristotélica las relaciones entre un yo, un tú y el saber han constituido siempre el formato representacionalista a la vez del conocimiento y de la comunicación, que se incorpora fuertemente a la epistemología fenomenológico-estructuralista europea del siglo XX a partir del “modelo de Organom” de Bühler (1933).

momento) en ocasión de un saber designado para enseñar por un programa y un contrato didáctico que le da unidad y posibilidad de funcionamiento:

“se forma un contrato didáctico que toma ese saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos” (Chevallard 1998: 27).

Si el concepto y el contexto teórico de la transposición se había ubicado en el plano epistemológico, el “triángulo” se ubica en un cierto plano “sociológico” o “etnográfico”<sup>24</sup> en el cual, inductivamente, se generaliza una factualidad. Al darle forma al “sistema didáctico”, que en su primera versión revestía los caracteres deductivos de la necesidad teórica a partir del concepto de transposición, Chevallard lo sociologiza y lo vuelve espacio-temporal. Por estos motivos introduce también el trío Sistema Didáctico - Sistema de Enseñanza - Entorno. El segundo se define como la conjunción de los sistemas didácticos y, además, los recursos organizativos institucionales que permiten un cierto emplazamiento. El tercero abarca toda la sociedad y, particularmente, aquellos sectores de ella que están vinculados al sistema de enseñanza sin formar parte de ella. Como es obvio, esta segunda tríada empirista-factualistamente elaborada, aunque de sentido común, es escasamente operativa en el análisis, porque en cierta forma llevaría a la simple casuística. Es por esto que Chevallard reanaliza lo que está implicado en ella para proponer la díada “Noósfera - Sistema Didáctico”.

## **6. Noósfera y “Sistema de Enseñanza *stricto sensu*”**

Concibiendo al “Sistema de enseñanza *strictu senso*” como el espacio de funcionamiento de lo didáctico (incluyendo los “Sistemas Didácticos”), es necesario discriminar en su entorno un espacio más o menos específico, que Chevallard (1998:28) llamará “noósfera”:

“... suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero *tamiz* por donde se opera la interacción entre

---

<sup>24</sup> Chevallard no opta por ninguna de estas dos posibilidades, aunque parece vectorizarse más hacia la primera.

ese sistema y el entorno societal. Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis(en que ésta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y de debate de ideas - sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer - En resumen, estamos aquí en la esfera **donde se piensa** - según modalidades tal vez muy diferentes - el funcionamiento didáctico” (Chevallard 1998:28).

Chevallard, que llega a esta proposición en ancas de metodología fenomenológica, es consciente de que se trata de un conjunto muy heteróclito, donde distintos actores (maestros, padres, jefes burocráticos, científicos, didactas y algunos más<sup>25</sup>) actúan de muy distinta manera. Su intención declarada es *definir* un fenómeno, no *describirlo* exhaustivamente:

“La explicación científica no busca un hiperrealismo fenoménico; la ciencia es un añadido a lo real, no un facsímil del mundo, y lo que es poco significativo no debe ser tenido en cuenta” (Chevallard 1998: 29).

La cuestión básica que Chevallard impone a su noósfera es la de compatibilizar el sistema de enseñanza con su entorno, en múltiples dimensiones, de las cuales *sólo desarrollará la del saber*. Su ecuación a este respecto es simple: por un lado, la noósfera permite que el saber enseñado se mantenga en relación con el saber sabio, a fin de que no quede deslegitimado; por otro, aparta el saber enseñado del saber banalizado en la sociedad (que el llama “de los padres”) para que la educación continúe siendo

---

<sup>25</sup> Tal vez por pensar en la enseñanza primaria Chevallard no introduce en este círculo a los *estudiantes*, tantas veces determinantes en las críticas al “sistema” en los siguientes niveles educativos.

necesaria. Ambas funciones tienen en común impedir el “desgaste del saber enseñado”, que acarrearía la incompatibilidad del sistema de enseñanza con su entorno. La resolución de esta comedia (en el sentido de que siempre tiene un final feliz) se da de esta manera:

“El saber enseñado se ha vuelto viejo en relación con la sociedad; un nuevo aporte *acorta la distancia con el saber sabio*, el de los especialistas; y *pone a distancia a los padres*” (Chevallard 1998: 31).

La introducción de esta noción nueva de noósfera abre tres cuestiones respecto a igual número de conceptos, dos ya incluidas previamente - el saber y la transposición - y una nueva, la denominada al fin del capítulo (Chevallard 1998:44) *condición didáctica*, en particular sus variedades *crono* y *topogenéticas*.

## 7. El “saber”

Como vimos antes, en una primera etapa Chevallard destaca la cuestión del saber (en sus variaciones fenoménicas: *saber sabio*, *saber designado para ser enseñado*, *saber enseñado*) como punto de episteme para su composición teórica, del cual se deriva el concepto operativo principal que denomina *transposición*. Al introducir el concepto de noósfera, el punto de vista *epistemológico* que se nos presentaba como obvio (y que esperábamos ver desarrollado más adelante), deja lugar a un ejercicio *sociológico*. A nuestro criterio, Chevallard (1998) entra en las páginas 29-44 en una observación detallada de los *usos* del saber en sus contextos educativos, una indagación que sigue los caminos de la *sociología del conocimiento*, sin definir epistemológicamente la *naturaleza del conocimiento* en sí mismo<sup>26</sup>. Analicemos este nuevo percurso de Chevallard, que, a nuestro entender, conlleva una serie de peligros.

Chevallard (1998: 29) parte de una instigante pregunta respecto al *devenir* del saber en la educación:

---

<sup>26</sup> En su texto, Fernández Caraballo (2003) indaga cuál es (o *sería*) esta epistemología chevallardiana.

“¿Por qué, entonces, hay flujos de saber que van del entorno hacia el sistema de enseñanza pasando por la noósfera?”

Parte de la idea de que la posibilidad misma de la enseñanza se funda en la compatibilidad del sistema con su entorno; idea ésta que, bien entendida, es el eje de su indagación sobre el saber en la enseñanza. Sin lugar a dudas esta compatibilidad tiene diversos ámbitos de constitución (tal vez desde los administrativos, socioeconómicos, organizacionales, sociopedagógicos, sociolingüísticos...) pero en el ámbito del saber se articula en dos condiciones:

a- el saber enseñado debe presentarse como cercano al saber sabio,

b- el saber enseñado debe presentarse como alejado del saber socialmente “banalizado”.

La condición a- responde al ejercicio del poder de los “académicos”, quienes detentan la legitimación académica - científica - del saber. La condición b- es ejercida por “los padres”, expresión por la cual Chevallard se refiere a “esas fracciones de clases que en una formación social semejante ocupan el escalón más alto en materia de educación” (1998: 30). Se trata, pues, de acciones ejercidas por *agentes sociales concretos*, personas o clases que se pueden definir como entidades sociológicamente compactas y “volitivas”, que realizan acciones transparentes sobre una matriz de comunicación interpersonal.

En este plano de análisis, el saber enseñado puede aparecer correctamente tensionado por esos agentes, pero también - por defecto - *erosionado* o *gastado* en esa tensión: se aleja demasiado del saber sabio (que ahora no se define como algo diferente al *saber de los sabios*) y se acerca peligrosamente a la banalización, se confunde con un “saber” socialmente innecesario por socialmente “viejo”, obsoleto. El saber enseñado pasa en estos casos a ser la causa de la incompatibilidad del sistema de enseñanza con su entorno. Los agentes académicos lo declaran “falso” a la luz del avance de sus ciencias, los padres demandan por su escaso interés social y los docentes se angustian



por la pérdida de su lugar profesional derivado de la autonomía necesaria del sistema didáctico<sup>27</sup>.

Nuestra pregunta al texto de Chevallard en este punto es la siguiente:

¿Cómo se caracteriza esta ruptura de la incompatibilidad:

(a) en términos de la impotencia, inhabilidad o mala voluntad de los agentes situacionalmente emplazados (cuestión socio-psicológica o de “sujeto pragmático” kantiano), o

(b) en términos de algo que es del orden de la naturaleza misma de la diferencia saber enseñado/saber sabio en sus registros epistemológicos estructurales?

El texto de Chevallard responde a (a) con un *sí* enfáticamente argumentado en su explicación subsiguiente del concepto de *transposición*. A su vez, frente a (b) parece decir como en las encuestas de opinión “no sabe, no responde”.

## 8. La “transposición”

Leamos el texto subsiguiente:

“El saber enseñado se ha vuelto viejo en relación con la sociedad; un nuevo aporte *acorta la distancia con el saber sabio*, el de los especialistas; y *pone a distancia a los padres*. Allí se encuentra el origen del proceso de transposición didáctica.” (Chevallard 1998: 31)

En las páginas siguientes a esta “cláusula”, Chevallard ejemplifica largamente con la “reforma de las matemáticas modernas”, aparente puesta a punto del saber

---

<sup>27</sup> Aunque Chevallard no los nombre como agentes, los alumnos aparecen también aquí -según es corriente oír - en el lugar de la desmotivación, el fracaso, la desidia que los excluye como sujetos didácticos.

matemático enseñado (o designado para ser enseñado) en la educación francesa de los años 50 y 60. Permítase obviar el detalle del relato y de la discusión de esta “reforma”, que el lector puede leer directamente en Chevallard (1998: 32-33), para entrar de lleno en su sustento procedimental.

Hilvano este sustento en torno a dos elaboraciones del autor:

1. La aparición “salvadora” de los operadores en la educación matemática de las escuelas francesas está presentada en términos de una puja entre agentes sociales plenos (un conjunto heteróclito de proceder e intenciones), llevados por la ficción voluntarista de restituir el prestigio del sistema de enseñanza de las matemáticas.
2. Estas “tareas” salvadoras, descritas por Chevallard (1998) como multifactoriales y poco sistematizables, manipularon “una única variable: el saber”(34), procedimiento tal vez poco fiable para modificar el conjunto heteróclito de las relaciones sistema/entorno, pero cuya “efectividad no es menos cierta” (34).

A nuestro modo de ver, estas elaboraciones inauguran una retórica sociológica de eficacia: “renovar” el saber es eficaz para obtener un cuadro de conflicto pedagógico que asegure, transitoriamente, la estabilidad del sistema de enseñanza y legitime el sistema didáctico. Como en toda estrategia de eficacia también en este caso aquello que se “utiliza” para lograr efectos (el “saber”) importa menos que aquello que con él se haga o aquello que se pretenda hacer. Por esto resulta claro que el texto chevallardiano ha hecho un viraje epistémico: el saber y su transposición son únicamente útiles (instrumentos) que permiten una eficacia y sólo son interesantes para la teoría en ocasión de la eficacia que se produce en la noósfera. Este viraje permitiría a Chevallard tres opciones teórico-metodológicas:

1. Una teoría descriptiva estrictamente sociológica de la **noósfera** como “centro operacional del proceso de

transposición” (Chevallard 1998: 34), donde se estudie factualmente el devenir de esa operación.

2. Una teoría sistémica de la **transposición** que dé cuenta de sus procesos entre estructuras de saber contrapuestas.

3. Una teoría hermenéutica del **saber** y de sus operaciones en la ciencia y en su(s) transposicion(es) didáctica(s).

Según nuestra lectura, Chevallard ensaya un operativo de compromiso entre 1 y 2. De hecho, los capítulos centrales del libro (del 1 al 5), en forma de axionas, postulados y definiciones (no exentos en algunos casos de “comentarios”), intentan construir una teoría sistémica semejante a un “dispositivo” estructural fuerte, que se completa en los otros 3 (6-8) con un desarrollo descriptivo más nítidamente “funcional”.

## 9. Operatividad de la noósfera

Según Chevallard la noósfera es el

“...centro operacional del proceso de transposición, que traducirá en los hechos la respuesta al desequilibrio creado y comprobado (expresado por los matemáticos, los padres, los enseñantes mismos). Allí se produce todo conflicto entre sistema y entorno y allí encuentra su lugar privilegiado de expresión.”(Chevallard 1998:34)

Como un ámbito externo al sistema didáctico, la noósfera permite que éste se mantenga incólume al vehiculizar las discusiones y los conflictos . Tradicionalmente la noósfera opera mediante dos medios de acción: los *métodos* y los *contenidos*, ambos regidos desde la relación costo/eficacia. Según Chevallard (1998:35) los *contenidos* (el saber) como vía de acción de cambio son una “*variable de control muy sensible*”, con gran eficacia y bajos costos, que implican cambios de programas, directivas, manuales y otros instrumentos por el estilo. En cambio, los *métodos* son instrumentos de acción escasamente efectivos y muy costosos, ya que para alterarlos no se dispone usualmente

de medios directos y canales de comunicación fáciles de ser transitados. Según el autor, el siglo XX (por lo menos en Francia) muestra que las metodologías no son operativas y que el factor determinante ha sido casi siempre el cambio de contenidos.

La noósfera actúa mediante la “manipulación del saber” desde el saber sabio al saber designado para ser enseñado, produciendo de este modo la transposición didáctica *externa*, básica y determinante; mientras que, a posteriori, el sistema de enseñanza elabora los mecanismos internos, determinados, de la transposición. El sistema didáctico se mantiene a distancia saludable - según Chevallard (1998:37) - en relación a esta operatividad:

“puesto que un pleno reconocimiento equivaldría aquí a reabrir el campo de la conciencia didáctica de modo tal que se perciba la existencia de un más allá del sistema didáctico y a poner en peligro, más profundamente todavía, precisamente lo que se intenta restaurar - la autonomía relativa (es decir, ficticia) del funcionamiento didáctico.”

El profesor en su clase parece estar, pues, protegido de la “crisis”, lejos del conflicto que se instaura en la noósfera. Sin embargo, según Chevallard, esta crisis acaba encontrándolo aun dentro de su capullo didáctico.

## **10. La crisis de la enseñanza**

Para el profesor, la crisis se instaura con la existencia - obviamente necesaria - de sus alumnos:

“Existe algo así como una dualidad entre alumnos y saber enseñado; el desgaste del saber es el saber que deviene viejo en relación con la sociedad; es también, *dualmente*, *la sociedad que deviene vieja* (desgastada), a través de sus niños, *en relación con el saber.*” (Chevallard 1998: 37)

El desgaste del saber se observa, también, y prioritariamente para el profesor, en el no-aprendizaje de sus alumnos y, para él, cambiar el saber es la única opción. Desde aquí participan los profesores en el proceso de transposición: exigiendo a/en la noósfera un cambio de saber en ocasión de la enseñanza (y el aprendizaje) que elimine las “dificultades de aprendizaje”. Modificar el saber enseñado suprime las dificultades de aprendizaje mediante dos modalidades Chevallard 1998: 38):

(a) suprimiendo en el saber aquello que parece ser la fuente de la dificultad y

(b) reorganizando el saber para que su naturaleza no se encuentre con tropiezos al ser aprendido por los alumnos.

Aunque es posible encontrar ambas variedades de proceder de los docentes ante el no-aprendizaje en la soledad de sus aulas, la segunda es la más respetada entre ellos<sup>28</sup> y la que se transforma en refundación cuando logra llegar desde las aulas a los programas (o al saber-designado-para-ser-enseñado). Desde el aula se levanta una exigencia a la noósfera: “reescribannos el *texto del saber*, ya que con el actual nuestros alumnos no aprenden”.

## 11. El texto del saber

El texto del saber puede ubicarse entre el saber designado para ser enseñado, diseñado desde la noósfera, y el saber enseñado. De hecho, el texto del saber, que nosotros llamaríamos *texto didáctico del saber* para diferenciarlo de un indudablemente diferente *texto científico del saber*, es el que preside la enseñanza concreta (y el aprendizaje concreto), el que ocupa para profesores y alumnos el lugar del saber sin adjetivos: el que se enseña (mejor o peor) y el que se aprende (mejor o peor). La existencia de este texto pasa normalmente desapercibida, excepto cuando el *fracaso* escolar lo pone en tela de juicio y, entonces, se hace necesario cambiarlo. Sobre este

---

<sup>28</sup> No olvidemos que la tradición didáctica desde Comenio indica esta vía como la adecuada, mediante los ajustes metodológicos de secuencia, continuidad, de lo simple a lo complejo, de lo sabido a lo no sabido, etc.

último rasgo del texto del saber es que Chevallard (1998) trabaja sobre el final del capítulo propedéutico “Por qué la transposición didáctica” (págs. 40-44).

El nuevo texto del saber deviene de la detección diagnóstica de las dificultades para el aprendizaje del antiguo y de una actitud, que Chevallard (1998: 40) llama acertadamente *terapéutica*. Terapéutica respecto al texto del saber, *preventiva* (diríamos nosotros) frente al aprendizaje:

“Toda reorganización del texto del saber lleva en sí, orgánicamente, un reacondicionamiento de la gnoseografía en uso y abre de ese modo una vía de acceso, que se supone más eficiente, a la patología ordinaria del aprendizaje.” (Chevallard 1998:41)

Con el concepto de *texto del saber*, que Chevallard (1998) analizará más detenidamente en los capítulos 6 a 8, se cierra el ciclo de la transposición, iniciado en los niveles didactizados de la ciencia (en la presentación por el científico de sus hallazgos), articulado fundamentalmente en la noósfera (mediante la designación de un saber para ser enseñado) y concretado en el devenir del sistema de enseñanza. El concepto de *texto del saber* se ubica, por lo tanto, en la recomposición desde la noósfera de la dimensión *enseñanza-aprendizaje*, desestimada por Chevallard como materialidad didáctica en su versión psicologizada y metodológica y que, en el “Posfacio” reaparece como dimensión central de *lo didáctico*.

## 12. Texto del saber y tiempo didáctico

En el proceso didáctico *texto de saber* y *tiempo didáctico* se entrelazan:

“Esa *relación saber/duración* es el elemento fundamental del *proceso didáctico*. La puesta en texto del saber, previamente realizada, permite que se establezca esa relación: es más, el “texto” debe entablar una relación particular [...] con la duración y el tiempo didácticos. El proceso didáctico existe como *interacción de un texto y una duración*.” (Chevallard 1998:75)

La forma más inmediata de entender esta interacción, la más ingenua, es suponer que el texto se realiza en lo concreto en un tiempo, una duración de días y meses. No obstante, esta apariencia fenoménica -todo profesor sabe que tiene un programa y un número de clases para distribuirlo - no es tan obvia desde un punto de vista teórico. Para Chevallard (1998:76) para entender esa interacción hay que analizarla a partir de lo que él llamó *especificidad del funcionamiento didáctico*:

“Otra línea de investigación consiste en dar cuenta de la *especificidad* del proyecto de construcción didáctica de los saberes, de su heterogeneidad *a priori* respecto a las *prácticas académicas* de los saberes, de su irreductibilidad inmediata a las génesis sociohistóricas correspondientes.” (Chevallard 1998: 55)

En la comunidad académica el *avance* del saber, su progresión (su “tiempo específico” o “epistemológico”) descansa sobre la concatenación de *problemas* resueltos o por resolver, los que constituyen el andamiaje de la *historia intelectual* de una comunidad académica (de una disciplina científica). En referencia a Bachelard<sup>29</sup>, apunta Chevallard (1998:76) a la provisoriedad de toda representación científica en la ciencia misma y la contrapone al proceso de enseñanza y, por tanto, a los textos del saber didáctico. En éstos la provisoriedad no está presente ya que “los problemas no son el motor de la progresión” (Chevallard 1998:76). En este punto, podríamos reconocer una relativización de nuestra observación (ver 3 *in fine*) respecto al no desarrollo de Chevallard de “una teoría hermenéutica del **saber** y de sus operaciones en la ciencia y en su(s) transposicion(es) didáctica(s)”, que retomaremos más adelante.

El tiempo didáctico descansa para nuestro autor en una *contradicción entre lo antiguo y lo nuevo*. Todo objeto de saber introducido en el proceso de enseñanza aparece en él con dos caras contradictorias entre sí:

-Debe aparecer inicialmente como *nuevo*, o sea como cuestión inusitada “*que produce una apertura en las*

---

<sup>29</sup> Bachelard 1978 . Este texto clásico de la epistemología francesa se publicó originalmente en 1934 con el título **Le Nouvel Esprit scientifique**.

*fronteras del universo del conocimiento ya explorado”*  
(Chevallard 1998:77).

-Debe aparecer luego como *antiguo* para posibilitar una  
*“identificación (por parte de los alumnos) que lo inscribe  
en la perspectiva del universo de conocimientos  
anteriores”* (Chevallard 1998:77).

Este “movimiento”, propiamente didáctico, es lo que la tradición recoge como programa metodológico en la gran mayoría de los autores clásicos, quienes lo representan normalmente como secuencia de “tiempo real”, objetivo. Para Chevallard (1998:77), en cambio, el objeto de enseñanza incluye una contradicción subjetiva que “produce pues un ‘equilibrio’ contradictorio entre *pasado* y *futuro*: es un objeto transaccional entre pasado y futuro”, implicando una mistificación.

Al analizar más en detalle esta contradicción constitutiva del proceso didáctico, Chevallard está obligado a no perder de vista una representación de la *díada enseñanza-aprendizaje*, sin la cual la contradicción (aunque sea una mistificación subjetiva) carece de sentido. Obviamente sin representarla en términos psicológicos procedimentales (de aprendizaje, construcción cognitiva u otros), Chevallard (1998:76) la formula por sus resultados en relación a los tradicionales conceptos (vinculados a cualquier “teoría” de la *evaluación*) de *éxito* y de *fracaso*. En este marco de referencia, se encuentra con tres posibles “resultados” o “superaciones” de la contradicción, que son más bien recursos para “mediarlos” o “evaluarlos”:

1. El *éxito del aprendizaje*. En este caso la contradicción se superaría; no obstante, todo éxito conlleva una *tasa residual de fracaso*, que no puede ser medida cuantitativamente
2. El *umbral*. En este caso la *tasa residual de fracaso* será considerada “satisfactoria” y no considerada, ya que didácticamente la superación de la contradicción no puede implicar una tasa cero de fracaso.



3. El *bloqueo*. No se produce la superación de la contradicción, quedando el objeto siempre en la cara inicial de “nuevo” para el alumno. La tasa de fracaso se manifiesta, en este caso, como irreductible.

El ejercicio de la superación de la contradicción antiguo/nuevo instituye un *tiempo legal de la enseñanza*, que no es idéntico al *tiempo real de los aprendizajes*. Éste último se inscribirá en la dimensión subjetiva de los alumnos, que en relación al tiempo didáctico sólo son *sujetos didácticos*, sumidos, como sus enseñantes, en el *tiempo legal de la enseñanza*:

“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 del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste.” (Chevallard 1998:80)

Enseñante y alumno se inscriben, de este modo, como *sujetos didácticos* en la *ficción didáctica*, destinada a la superación de la contradicción *antiguo/nuevo* en un tiempo que le es propio.

### **13. Ficción didáctica, cronogénesis y topogénesis, preconstrucción y posterioridad.**

El tiempo legal de la enseñanza, el tiempo didáctico, es, entonces, concebido por Chevallard (1998:82) como una *ficción*, que instaura entre los participantes (profesor, alumno y saber) una especie de *otra escena*<sup>30</sup> que los recoloca en el espacio didáctico como *sujetos didácticos* y *saber a enseñar/enseñado*. Esta ficción da sentido unitario a los sujetos en sus lugares, emplaza al saber como temporalidad y unifica el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje. Jugando con el concepto, diríamos que el tiempo

---

<sup>30</sup> El término, obviamente es nuestro, y no esconde la afirmación de que el tiempo didáctico corresponde a un **imaginario** en el sentido lacaniano.

ficcional de la didáctica permitiría afirmar que “todo va bien, en el mejor de los mundos posibles”.

Sin embargo, Chevallard (1998: 82) es extremadamente cauto (¿crítico?) respecto de su autoconsistente hipóstasis. Analizando una cita de Descartes, que se inscribe en el aparato racionalista-innatista-instantaneista cartesiano, establece claramente una ruptura en esta ficción aparentemente unitaria: hay siempre un *retraso* del enseñado respecto al enseñante en su relación con el saber. Si ambos pueden estar unidos en el saber antiguo (como *supuesto saber* ficcional), jamás lo están en cuanto al saber nuevo (como *supuesto saber anticipable*). El enseñante “puede dominar el futuro” (Chevallard 1998:82), no así su enseñado:

“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*”  
(Chevallard 1998:83)

Hay, entonces, el *tiempo de la enseñanza*, caracterizado por la anticipación, y el *tiempo del aprendizaje* de naturaleza retroactiva. Esto pone a ambos sujetos presentes en la unidad ficcional en posiciones diferentes en relación a la *diacronía*, dando lugar a una *cronogénesis*; pero ambos sujetos están también en posiciones diferentes en relación a la *sincronía* ficcional, a la construcción del saber en ella, que denomina *topogénesis*. Sin lugar a ninguna duda, estamos ante una presentación de naturaleza estructuralista, de un tipo claro y distinto<sup>31</sup>, para abordar la tan transitada “asimetría” didáctica o pedagógica. Chevallard (1998:84) hace referencia crítica a la más frecuente formulación interpretativa de las relaciones de asimetría y poder en el contexto didáctico, típicamente norteamericana o anglosajona, vinculada a la “action theory”, que reduce el “conflicto” a las figuras de “roles” antagónicos interconectados instrumentalmente por la interacción<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Recordemos que la distinción **diacronía/sincronía** (oriunda de de Saussure 1915) es fundadora epistémica en el estructuralismo francés.

<sup>32</sup> Chevallard (1998:83) señala la presencia de estas interpretaciones en Francia en los 60. De hecho, en los últimos años se ha establecido todo un campo de investigación, situado convenientemente entre la etnografía de la comunicación, el llamado enfoque del “*Discours strategies*” y el interraccionismo de base bruneriana. En nuestro medio, Gabbiani (2000) es un inmejorable y sistemático ejemplo de las interpretaciones de la “interacción en el aula” desde este punto de vista hermenéutico (que, no obstante, se presenta explícitamente, como “descriptivo”).

Prístinamente, Chevallard (1998:85) argumenta que tales poderes conferidos de una vez para siempre por una instancia fundadora no existen, y son más bien una red de micropoderes concretos, al estilo de los estudiados por Foucault en sus textos arqueológicos, y para reconstruirlos hermenéuticamente no puede prescindirse de la cuestión del saber (lo que según Chevallard relativiza el valor de los textos de Foucault). En el planteo general de Chevallard, esta cuestión es fundamental y estructuralmente central, pues constituye un intento de reinterpretar todo el fenómeno de la relación enseñanza-aprendizaje, excluyendo los atajos psicologistas e “interaccionistas” y emplazando la cuestión del Saber como su epicentro. Eso justifica que lo citemos en extenso:

“Para que el poder del docente sea reconocido en la clase, ese poder debe reafirmarse siempre y la hegemonía que él manifiesta debe descender constantemente a los niveles más concretos de realización: solamente se trata de poder cuando es llevado (porque es probado) por *actos concretos de poder* al plano mismo de *los contenidos específicos del saber*. Puesto que no solamente el docente, que se supone sabe y anticipa, debe mostrar que puede conducir la cronogénesis didáctica, afirmando así su poder en la diacronía, sino que incluso, en sincronía, afirma el carácter singular de su propio lugar en la construcción del saber; no conforme con saber más y programar el futuro, él sabe *de otro modo*. El saber del enseñado y saber del enseñante no difieren sólo *en el plano de la cantidad*. La transposición didáctica tiende a organizar cualitativamente la diferencia de los lugares: tiende a instituir dos “maneras” de saber, a producir dos registros distintos de actos epistemológicos. Así, una vez que la transposición didáctica opera sobre los objetos a enseñar, según la diferenciación empirista entre el “dato” y la “teoría”, el alumno se encontrará del lado de la empiria, de la “comprobación”, de la “verificación”, de la

“aplicación”, etc. Al maestro le será reservada la teoría”  
(Chevallard 1998:86)

Saber a enseñar, saber enseñado, saber a aprender o “a saber”. Las relaciones entre estas conformaciones de saber dan lugar a una “heterogeneidad por naturaleza”, en la cual el objeto de saber aparece y reaparece dicotomizado en versiones para enseñado y enseñante. Esta dicotomía se da a la vez en la **cronogénesis** (entre pasado y futuro del saber) y en la **topogénesis** (entre dos regímenes de saber) en forma de situación doblemente *transaccional*.

Las cuestiones introducidas por Chevallard en los Capítulos 7 y 8 de su libro son fundamentales para entender la estructura general de su teoría y del lugar que en ella ocupa el saber y la transposición del saber. Son, por otro lado, las menos tomadas en cuenta en las lecturas pedagógicas (i.e. “aplicadas”), tal vez porque son arduas y complejas y, aparentemente, muy alejadas de los modos prácticos de reflexionar sobre lo que sucede en el aula. Para el enseñante, la ficción no es tal, de hecho para él el desconocimiento de la ficción es imprescindible para que haya un proceso de enseñanza, el enseñante “debe creer, de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa” (Chevallard 1998:94). Usualmente esta “creencia” se revela por psicologismos varios, en los cuales se atribuyen conductas a sus alumnos. La distorsión entre el tiempo didáctico y el tiempo del aprendizaje sólo se observa, por tanto, desde fuera de la relación didáctica concreta y muy excepcionalmente cuando el fracaso del aprendizaje obliga a un cierto análisis. La “norma” que impone el tiempo didáctico legal (a veces de aceleración del proceso, otras como “freno”) es naturalizada en la práctica (y así se suele sugerir en la formación) del enseñante. Pero esta norma “se apoya en la delimitación del saber que resulta de la puesta en texto que funda el tiempo didáctico” (Chevallard 1998:97), en la reducción de los saberes a un *texto*.

Una pregunta interesante que surge en este contexto de discusión (el de la crono/topo-génesis) se refiere, pues, a la relación entre el tiempo didáctico y al tiempo de la enseñanza (o del enseñante); pero ¿qué hay del tiempo del enseñado? En este caso, es interesante reflexionar con Chevallard acerca de la aporía de un lugar epistemológico (o de relación con el saber) legal topogenético para el enseñado, tomado como un absoluto, cuando de hecho sabemos que aquel que una vez fue alumno ahora es profesor:

“Si el tiempo del aprendizaje fuera verdaderamente el tiempo simplemente progresivo, acumulativo, que fija la dinámica de la enseñanza, eso no sería posible; el saber, así acumulado sería una estratificación de capas de saber *cada vez más arcaicas*, que se verían remontándose temporalmente en la historia didáctica del sujeto. Pero contrariamente este fenómeno se percibe cuando, en efecto, hay *arcaísmos*...”(Chevallard 1998:98).

¡Menuda cuestión! Leo, entre líneas, una presencia innegable de un Real del Saber y de un Real del Sujeto del Saber<sup>33</sup>, insistente desde lo no capturado por el imaginario ficcional de la didáctica. Chevallard no los nombra así. Luego de enumerar el poco interés que esta cuestión provoca en epistemología y de las desencaminadas explicaciones subjetivistas de la psicología cognitiva, sugiere que “lo cierto es que la psicogénesis no deja de plantear una temporalidad irreversible, mientras que el *tiempo del enseñado* parece estar constituido también por reorganizaciones que anulan las representaciones anteriores para reinsertar los materiales en construcciones inéditas” (Chevallard 1998:99). Es aquí donde incluye el concepto freudiano de *posterioridad*, como otra vía conceptual para tratar la cuestión, o como bien dice, de aplicarlo “a las organizaciones *cognitivas*” (1998:100). Al importar para el estudio de la didáctica este concepto desde la teoría freudiana, Chevallard podría estar incurriendo en algo desatinado. *Mutatis mutandis*, no se trata de reinsertar su reflexión en el marco del pensamiento psicoanalítico - y a pesar de que esto no sería totalmente imposible - lo que lo llevaría a la obligación de reescribir todo su libro, sino de una afectación, en este caso, tangencial y terminológica.

Partiendo exclusivamente de Laplanche y Pontalis (1973), hace referencia (1998:100-102) a la comprobación de que las huellas mnémicas son modificadas por nuevas experiencias, adquiriendo nuevos sentidos y *otras* eficacias psíquicas, evitando caer en una concepción lineal del determinismo del pasado sobre el presente. Los docentes conocemos muy bien la ocurrencia de una posterioridad, toda vez que un alumno nos presenta una reestructuración de su conocimiento a partir de una nueva adquisición, con lo cual descubrimos que recién en ocasión de esto acabó de entender lo

---

<sup>33</sup> Ver Behares (2003a y 2003b) y Fernández Caraballo (2003).

que se suponía completado hace mucho tiempo en su proceso de construcción del conocimiento. Como señala Chevallard, esto nos asusta, en la medida en que pone en entredicho nuestro avance regido por la programación en un tiempo didáctico. Sin embargo, el susto es injusto, se asienta en una falso diagnóstico, ya que el tiempo didáctico acaba realizándose todo, reconstruyéndose todo, en ese instante y no se puede imaginar que estuvo detenido por completo. Algo es *resignificado*; el sentido del todo, que estuvo siempre, también, por tanto en el tiempo del alumno se reproduce resignificantemente el tiempo ficcional didáctico, pero sin la naturalizada coincidencia temporal y de duración esperada por su docente (lo que para él se presenta como *impensable*). Se trata de lo que Chevallard llama “*problema de la enseñanza misma*”:

Dicho problema ha sido formulado por algunos de nosotros, en términos de elaboración de *situaciones* y *series de situaciones* apropiadas para la construcción de tal o cual concepto (cuya adquisición se procura). En la medida en que hagamos depender ese proyecto de una *concepción lineal* del tiempo, nos condenamos a intentar respetar condiciones realmente insostenibles, proponiendo una definición demasiado rígida de los procesos didácticos, concebidos según el modelo dominante de una flecha temporal irreversible. La construcción de una teoría adecuada de las situaciones supone un cambio de temporalidad o más bien la *asunción del problema de la articulación entre muchas temporalidades isomorfas*”. (Chevallard 1998:102)

En esta línea de raciocinio y siempre para interpretar el tiempo del enseñado, Chevallard (1998:103) incorpora, como par del concepto de *posterioridad*, el de *preconstrucción*. En este caso, incluye una importación desde el análisis del discurso “teoría de los discursos”<sup>34</sup>, de lo que habría que anotar lo mismo que en el caso de la teoría freudiana. La preconstrucción, que es inherente a toda ontología, a toda “representación espontánea del mundo” e, incluso, a la “construcción científica de lo

---

<sup>34</sup> La referencia global es “Pêcheux, Henry, etc.”, reconociendo la paternidad del concepto en Henry. En la bibliografía aparece únicamente Pêcheux (1975).

real”, también lo es específicamente en la “construcción didáctica del saber”. Se trata de que cada nueva formulación, cada nueva proposición abordable en la producción o en la comprensión, ya ha sido construida con anterioridad y, simplemente, se formula ahora de forma singular.

#### **14. Nuances de posfacio**

El posfacio, escrito en 1990, es un texto muy complejo, con un orden de progresión en algunos aspectos errático, en el cual se tratan en forma abierta innúmeras cuestiones. En esta sección comentaremos sólo dos de ellas.

##### **14.1. Didácticas específicas y didáctica general.**

En este trabajo, hemos leído e interpretado el libro como el desarrollo de una teoría **general** de la didáctica, a partir de la delimitación de su materialidad transpositora del saber. Por lo tanto, hemos adoptado el criterio de no suponer que el contenido matemático de los ejemplos de Chevallard es otra cosa que eso, y que fácilmente sus ejemplos pueden ser cambiados y muchas veces mejorados con ejemplos de otras “ciencias” o “disciplinas”. Subyace a esta elección, en lo que me es personal, una concepción de la ciencia unitaria. Ahora bien, la disputa tan frecuente en nuestro medio entre didácticas generales y específicas (muchas veces frívolas y no siempre académicas) están fuertemente emparentadas con las discusiones que en la Francia de los 80 provocó este libro de Chevallard. No es fácil -empero- en el posfacio encontrar la respuesta a este enfrentamiento excluyente.

Más allá de las dinámicas de poder que implica y de la posible circularidad de las formas de saber disciplinarias - que llevan a muchos a defender bourdieuanamente los adjetivos con los cuales bautizan excluyentemente a sus ciencias, en especial si son -*sociales* y -*humanas*<sup>35</sup> - Chevallard (1998:142) reconoce un deseo de librarse de la vieja pedagogía especulativa y de contrarrestar el advenimiento de los psicólogos y otros advenedizos (“*squatters* arrogantes”) que colonizaron la relación enseñanza-aprendizaje. Esta “epistemología proteccionista” de la didáctica también lo fue de las didácticas específicas, ya que a la pregunta de si para estudiar la didáctica de la Ciencia

---

<sup>35</sup> Reinserto aquí una lectura que deriva del Prólogo de Milner (1989).

A que contiene el Saber A debo exclusivamente utilizar los Conceptos Didácticos A (diferentes a los B o C, de las Ciencias B o C) se respondió “sí”. Y Chevallard (1998:145) contesta “Claro que no”. Sin embargo, a párrafo seguido sugiere “torcerle el cuello: a la idea de una *didáctica general*”.

Refiere primero a los cursos de este nombre en los “institutos normales”, lo que parece obvio ante la teoría esbozada, y luego a las diferentes materias escolares que se llaman “general” (Matemática General, por ejemplo), efectos de la transposición didáctica y carentes de otro objeto que la propedéutica didáctica. Luego señala el solipsismo de la “didáctica de las matemáticas”, sin correlatos inmediatos y sin lugar (*atopos*) en el universo de los saberes. Finalmente, en un desenlace insospechado, Chevallard (1998:147) propone instalar la didáctica en la Antropología.

#### **14.2. Didáctica y Antropología: lo didáctico.**

No se refiere Chevallard a ninguna corriente académica definida, sino a un campo de saberes que atañen al hombre o a lo humano. Es allí donde se podría inscribir un posible objeto de esta nueva ciencia. Las didácticas se fueron creando a sí mismas en la cultura, abriendo en ellas su lugar de existencia, **lo didáctico**. Para Chevallard, lo didáctico<sup>36</sup> atraviesa a toda cultura, mientras que las didácticas se ofrecen como especímenes de ello. El *conocimiento*, en tanto que centro neurálgico de lo didáctico, existe en toda cultura, en lo “*real antropológico*” (Chevallard 1998:149). En este marco, entre sujetos y objetos hay relaciones, que llamamos “conocimiento” y ocurre lo didáctico cuando

“cuando un sujeto Y tiene la intención de hacer que nazca o que cambie, de cierta manera, la relación de un sujeto X con un objeto O”. (Chevallard 1998:159)

El oficio de “antropólogo de lo didáctico” consiste en la “sensibilidad didáctica”, que permite desentrañar el componente didáctico en la cultura. Llamemos la atención acerca del hecho de que Chevallard no se refiere aquí a la didáctica como tecnología a utilizar, sino como episteme a ver, fiel a su intención inicial del libro de construir o

---

<sup>36</sup> Vea un tratamiento de esta cuestión en Behares (2003a).



proponer una “Ciencia Didáctica” definiendo un objeto propio. Ahora comenta su hallazgo: el saber como “noción primera” de su ciencia, el interjuego entre la *presunción de no-saber* y la *presunción de saber* que constituye su materialidad, el carácter hipostático de los saberes que padecen una transposición constante. Sin embargo, su antropología de lo didáctico no es otra cosa que una antropología epistemológica, una antropología de los *usos* del saber, como ya hemos mencionado antes (aunque llamándola “sociología”), que iría mucho más allá de lo que las actuales epistemologías hacen.

#### 14. Revista a la teoría

A modo de conclusión inconcluible de este trabajo exegético y hermenéutico, propongo simplemente seis cuestiones mínimamente argumentadas y claramente derivadas de nuestro análisis, que pueden constituirse en puntas de lanza en futuras indagaciones.

1. Chevallard propone la construcción de una **ciencia didáctica**. Su propuesta se aparta de la tradición de la didáctica como tecnología utilitaria del enseñar, aunque ésta podrá seguir existiendo, para elaborar una teoría descriptivo-explicativa de la materialidad didáctica, a saber: la transposición del saber desde su ámbito de producción, la ciencia, a la instancia de designación del saber a enseñar y a la realización en la enseñanza. En 1990 sugiere interpretar esta ciencia como ciencia de lo didáctico, en el contexto de una epistemología antropológica.

2. Su construcción teórica es, a nuestro entender, primariamente **estructuralista**. Define un sistema didáctico y segrega de él, como centro organizador de la materialidad conformada, el concepto de transposición, básicamente ordenado en término de relaciones sistémicas entre el saber sabio y el saber designado para ser enseñado. A esto acopla una representación de la enseñanza, a partir de un texto de saber y un tiempo ficcional y los recursos formales crono y topo genéticos que los formalizan. En el tránsito de todo este proceso de construcción teórica, debe rigurosamente excluir toda apelación al sujeto psicológico (o pragmático), como es normal en el estructuralismo.

3. La exclusión forclusiva del sujeto psicológico, a veces “militante”, lo lleva a proponer una estructura abierta y dinámica a partir del concepto de “**noósfera**”, de clara raigambre sociológica. La fenomenología de la noósfera es descrita en el Posfacio como una indagación de los usos del saber, una “epistemología antropológica”, aunque en ciertos trechos incorpora terminología de tipo discursivo.

4. La descripción de la noósfera reduce la propuesta inicial e incorpora su trabajo a la tradición sociológica, que **no elabora la interioridad del saber**, sino que lo describe funcionando en base a los parámetros sociológicos de agentividad y transparencia. En el posfacio, reconoce este hecho explícitamente.

5. El posfacio trae también a colación el concepto de **lo didáctico**, entendido aquí como el corpus fenoménico que soporta la materialidad empírica correspondiente a su teoría.

### **Referencias Bibliográficas**

Althusser, L. (1975) **Montesquieu, la politique et l'histoire**. PUF, Paris

Bachelard, G. (1975) **Le Nouvel Esprit Scientifique**. PUF, Paris.

Behares, L.E. (2003a) “Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica” (en este volumen)

Behares, L.E. (2003b) “En torno a lo que llamamos didáctica en relación a las dimensiones de lo didáctico” en **Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica**. Sesiones I y II, FHCE, Montevideo.

Bourdieu, P. (1980) **Le sens pratique**. Minuit, Paris.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1970) **La Reproduction**. Minuit, Paris.

Buhler, K. (1934) **Sprachtheorie**. S/E, Jena.

Chevallard, Y. (1998) **La transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado.** Aique, Buenos Aires.

de Saussure, F. (1916) **Cours de linguistique générale.** Payot, Paris.

Fernández Caraballo, A. (2003) “Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica” (en este volumen).

Gabbiani, B. (2000) **Escuela, lenguaje y poder.** FHCE, Montevideo.

Laplanche, J. y J-B. Pontalis (1973) **Vocabulaire de la Psychanalyse.** PUF, Paris.

Milner, J.C. (1989) **Introduction à une science du langage.** de Seuil, Paris.

Pêcheux, M. (1975) **Les vérités de La Palice.** F. Masperó, Paris.



## DIDÁCTICA MODERNA: ¿MÁS O MENOS PREGUNTAS, MÁS O MENOS RESPUESTAS?<sup>37</sup>

Juan Amós Comenio (1627) nos dice desde el siglo XVII que *podemos y debemos* enseñar todo a todos, y nos dice *como*. 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 pié 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 2002 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 ellos hay. Como cualquiera de esos otros componentes, el campo de la enseñanza tiene su

---

<sup>37</sup> Tomado de Behares, L. E. y S. Colombo de Corsaro, **Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 2005, pp. 9-15.

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 naturaleza<sup>38</sup>. 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 Aristóteles<sup>39</sup>. 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 substanciales. 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,

---

<sup>38</sup>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 proponemos como válida por las mismas razones entre la teoría moderna de la enseñanza y la clásica.

<sup>39</sup> Vea Jaeger (1923): cap. IV.

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.

Si bien el punto de vista de San Agustín (359)<sup>40</sup> 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 pre-psicológico (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

---

<sup>40</sup> Vea, también, San Agustín (397-98), especialmente los Libros I y II.

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 transforma en lo que llamamos “conocimiento”. El conjunto 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 substituye 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)<sup>41</sup>, 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*<sup>42</sup>.

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 para ser enseñando*, 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 enseñando 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 “noósfera”, 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 hecha mano a la noción de “estructura abierta”. La apertura de la estructuración se expresa en

---

<sup>41</sup> Segunda Edición en Francés. La primerísima edición, de escasa circulación fue de 1980, la primera edición de 1985.

<sup>42</sup> Nuestra lectura e interpretación del texto de Chevallard puede consultarse en extenso en Behares (2004) y Fernández (2004)

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 mismo<sup>43</sup>.

Cuando nos abocamos a la constitución de la *teoría del acontecimiento didáctico*, el espacio fenoménico ya estaba prefigurado y había intentos de teorización a

---

<sup>43</sup> Para ampliar información sobre estas corrientes, vea Gabbini (2000).

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*<sup>44</sup>. 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 cara 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 éticas<sup>45</sup>, que han de presentarse en forma cuidadosa para que

---

<sup>44</sup> 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).

<sup>45</sup> 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.

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”<sup>46</sup>, para no restringir la ética a las personas.

### **Referencias Bibliográficas**

Behares, L. (2003a): “Lo didáctico como acontecimiento”. **Psicología en la Educación. Un campo epistémico en construcción.** Facultad de Psicología - Trapiche, Montevideo.

Behares, L.E. (2003b) “En torno a lo que llamamos didáctica en relación a las dimensiones de lo didáctico” en **Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica.** Sesiones I y II, FHCE, Montevideo.

Behares, L. (2004): “Materialidades del Saber en didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’” en Behares, L.E. (2004) (Dir.):31-64.

Behares, L.E. (Dir.) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber.** Psicolibros Waslala, Montevideo.

Behares, L.E. (2005) “Acontecimiento Didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y su análisis” (en preparación).

Chevallard, Y. (1991) **La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado.** Aique, Buenos Aires [1998].

Comenio, J.A. (1627) **Didáctica Magna.** Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa [1985].

Fernández, A. M. (2004) “Un estudio sobre el lugar del saber científico y del saber enseñado en la didáctica” en Behares, L.E. (2004) (Dir.): 85-121.

---

<sup>46</sup> Lacan, J. (1973).

Foucault, M. (1984) **L'Usage des plaisirs**. Gallimard, Paris.

Gabbiani, B. (2000) **Escuela, Lenguaje y Poder**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.

Jaeger, W. (1923) **Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual**. Fondo de Cultura Económica, México [1995].

Lacan, J. (1959-60) El Seminario. Libro 7, La Ética del Psicoanálisis. Paidós, Buenos Aires [1988].

Lacan, J. (1973) "Televisión" en **Psicoanálisis, radiofonía y televisión**. Anagrama, Barcelona [1977].

Milner, J. C. (1997) **Le triple du plaisir**. Verdier, Paris.

San Agustín (359) De Magistro. In \_\_\_\_\_ **Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone**. Paris: Librairie de Louis Vivès, 1873. Tome III, p. 254-291.

San Agustín (397-98) **Confesiones**. Alianza Editorial, Madrid (1999).



## ENSEÑAR EN *CUERPO* Y *ALMA*: LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL SABER EN LA PULSIÓN<sup>47</sup>

### 1. Teoría de la enseñanza, saber, cuerpo y lenguaje

El primer enunciado del título invoca un *desideratum* reductivo del inmemorial dualismo, que no se expresa sin un dejo de soberbia, o al menos de inmodestia. Es posible que achaquemos este pecado de exceso a configuraciones eidéticas que nos vienen discursivamente dadas en la tradición, en la medida en que se formula el irrefrenable goce delirante de “enseñar todo a todos” o se supone la posibilidad de controlar a los individuos gracias a los efectos lineales de la enseñanza en el aprendizaje. De una u otra forma, o tal vez de muchas otras formas, éste ha sido el “credo pedagógico” (¿o “de los pedagogos”?) de casi todas las épocas y sociedades, a pesar de las múltiples voces, generalmente minimizadas, de quienes han entrevisto que el *desideratum* es más bien una dificultad, desde la sobria alerta estoico-paulina de Agustín de Hippona (1873) a fines del siglo IV D.C., hasta la manida y maltratada enumeración de 1937 de las profesiones imposibles enunciada por Freud (2004d). No muy lejos de las conceptualizaciones relativistas - aunque normalmente expresada en términos de un relativismo empirista - está la expresión diaria de la dificultad de enseñar y de aprender que proviene desde cualquier espacio educativo. Entre otras derivaciones del exceso de este *desideratum* está, obviamente, el atajo cognitivista que, excluyendo tanto al “cuerpo” como al “alma”, nos ofrece como único espacio de acción lo que desde Descartes nos acostumbramos a llamar “**mente**”.

La inmodestia que vislumbramos en nuestro título tal vez consista también en pretender apresar conceptualmente una dimensión esencialmente oscura de las relaciones del sujeto con el saber y constituir allí “teoría”, en el sentido moderno de este término, lo que de hecho no es asunto específico de una posible Teoría de la Enseñanza (en adelante, TE), sino de la teoría del conocimiento y de la teoría del sujeto. De todos modos, para abordar la cuestión que hemos expresado en el segundo enunciado del

---

<sup>47</sup> Tomado de **ETD. Educação Temática Digital** (Campinas) V.8, n. esp., pp. 1-21, jun de 2007. Disponible em [www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd).

título es necesario partir de la existencia de una TE. No es obvio que se deba admitir la existencia de una teoría de ese tipo, aunque, sin dudas, podría parecer imposible su ausencia, ya que su necesidad está sugerida por la comprobación universal de prácticas llamadas “enseñanza” y por la presencia de textos que se refieren a ellas. Sin dudas, ni la necesidad y ni un conjunto de textos son francamente suficientes, pero tampoco plenamente insuficientes. En nuestro criterio, y recorriendo una cierta vía milneriana<sup>48</sup>, sí parece posible tomar en consideración un nutrido corpus doctrinal referido a la enseñanza que merezca el título de “teoría”. Como hemos sugerido en otro trabajo (BEHARES 2005), estudiando este corpus, su historia y sus hitos, parece posible hacer alusión a dos variantes de la misma, una antigua y otra moderna, e incluir diferenciadamente diversas cuestiones que están implicadas en ella.

Admitiendo pues la posibilidad de una TE de cuño occidental, desde sus formas originales en el pensamiento presocrático hasta sus reformulaciones sucesivas hacia la Modernidad, nos encontramos con tres ejes conceptuales imbricados entre sí y que le otorgan cierta estabilidad:

1. Un eje que refiere al **saber**, en el cual se explora el vínculo del hombre con la materialidad de las cosas y sus relaciones (incluido su “cuerpo”), no siempre sin descartar una Verdad anterior a este vínculo, exploración que permite considerar las posibilidades del pensamiento y del conocimiento.
2. Un eje que se refiere al **lenguaje**, donde se ponen en juego las posibilidades de la representación estabilizadora del conocimiento humano en su encuentro con la dispersión y la contingencia del establecimiento de diferencias y semejanzas en base a un “*mauvais outil*”<sup>49</sup>.
3. Un eje referido a la conceptualización del **individuo** humano, en tanto amo de las relaciones construidas en el conocimiento establemente representado, en oposición a su condición intrínseca de efecto **sujeto** de la inestabilidad del lenguaje.

---

<sup>48</sup> O sea: siguiendo un modo de trabajo ya recorrido por Milner en algunos de sus textos (1996,1999), aunque referidos a otros objetos teóricos.

<sup>49</sup> Expresión tomada de Henry (1992)



Estos tres ejes han dado forma a diferentes variantes de organización teórica en la antigüedad, todas ellas en un marco de referencia estrictamente filosófico (“¿Qué es enseñar?”)<sup>50</sup>. En la Modernidad, principalmente desde el siglo XVII<sup>51</sup> se han introducido algunas variaciones nuevas, de entidad preponderantemente tecnológica (“¿Cómo enseñar?”) y psicológica (“¿Cómo se interviene en el aprendizaje?”). En efecto, la teoría antigua de la enseñanza, de orientación platónica en su mayor parte, se construyó en torno a la conceptualización del **ser** como efecto de las relaciones del saber y del lenguaje, en virtud de la postulación de las ideas innatas (reminiscencia platónica) o del *anima* de origen divino (iluminación agustiniana). Es por esto que no es inusitado afirmar que para los antiguos la relación enseñanza-aprendizaje es irrepresentable, y que, por tanto, el guión con que solemos enlazarlas modernamente es un sinsentido.

La teoría moderna de la enseñanza, en cambio, partió de la formulación de la concepción de **individuo**, como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje y, por tanto, productora de ambos en tanto instrumentos. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de un otro que está en un proceso de desarrollo. El siglo XX, aunque con antecedentes que se remontan al siglo XIX, hizo entrar en este contexto con mucha fuerza a la psicología, y en particular a las teorías del aprendizaje, en el seno mismo de la teoría de la enseñanza, que se redujo así a un componente de intervención. De esta manera se logró formular la imprescindible transparencia interactiva que implica para el pensamiento psicopedagógico la relación enseñanza-aprendizaje, ahora con un guión que se supone pleno de sentido.

Es necesario preguntarnos ahora, en el contexto de la TE de los últimos cien años, cómo se reconstruyó el inmemorial dualismo a que hacíamos referencia al comienzo. Por cierto, el “alma” o el “animus” dejaron progresivamente de ser parte del esquema dual, quedando excluidos, remitidos a un espacio místico o religioso, o admitidos como un tercer término difícil de integrar. El dualismo quedó reformulado en base a la distinción entre **cuerpo** y **mente**, construida a partir de postulados racionalistas o en el ejercicio de premisas positivistas. Como demuestra la recorrida bibliográfica por los textos señeros de la teoría moderna de la enseñanza, que no

---

<sup>50</sup> Un hito importante en esta dirección está en Agustín de Hippona (1873).

<sup>51</sup> Puede tomarse como un punto de partida en este redireccionamiento la obra principal de Comenio (1985), publicada en 1607.

haremos aquí por razones de espacio, ambos términos adquieren objetividad y se los presenta las más de las veces como dimensiones separadas, aunque en muchos casos se tejan continuidades o integraciones.

El cuerpo es identificado cómodamente con lo orgánico, con la carne viva y funcionante, de la cual nos habla la biología y la medicina. La mente está conceptualizada como otro funcionamiento igualmente vivo, pero de distinta naturaleza, generalmente construida como un modelo hipostático, que en los últimos cincuenta años se tiende a concebir como un aparato formal y mecánico, o en el mejor de los casos “Psicológico”. Es también cierto que ha habido múltiples intentos de establecer **relaciones**, lo cual es sintomático: hay relaciones sólo entre lo que es distinto, lo que se reconoce o ha sido establecido como separado. Por un lado, están los intentos organicistas-positivistas de suponer que el cerebro es el órgano de la mente, tan frecuentes como difíciles en las correlaciones localizacionistas de la neuropsicología. Por otro, el axioma racionalista innatista, formulado con extremada claridad por Chomsky en los 60, muy caro a los cognitivismo, según el cual esa relación es lógicamente necesaria y no requiere demostración, y por tanto es posible usar la expresión mente-cerebro como una unidad apriorística. Sin lugar a dudas podemos también incluir aquí a las visiones empiristas - propias de las psicologías sociales anglosajonas - que sitúan la relación en un *in-crescendo* constructivo de experiencia, en expresiones como “el conocimiento del propio cuerpo”, “la formación de la imagen corporal”, etc., y hacen del cuerpo un producto representable por la mente, con un cierto grado de particularismo intrasubjetivo.

La representación psicológica que ha venido substituyendo a la Teoría del Conocimiento y a la Teoría del Sujeto se nos presenta así como una aporía omnipresente, a partir de la cual la TE logró descarrilarse tercamente por casi un siglo completo. Es en este sentido que en los ochentas, Chevallard (1998) nos alertara a no confundir “Didáctica” (entendemos que como TE) con psicología o con la utilización instrumental de metodologías. De hecho, una mínima revisión a los programas de las asignaturas llamadas “Didáctica General” y a la producción de investigación en este campo muestran estas dos tendencias: por un lado el intento de construir teoría de la enseñanza a partir de la teoría psicológica del aprendizaje, con un fuerte desplazamiento hacia el cognitivismo innatista y a la “subjetividad mecanicista”, y el intento de transformar la acción de enseñanza en un mero recurso de intervención.

Ahora bien, en este contexto resulta imposible pensar vías para incluir lo corporal en una TE estándar, porque su apropiación teórica sólo puede hacer referencia a “eso” como entidad objetiva excluida, exterior a la enseñanza, o por lo menos controlada-fuera de lo que constituye TE. En otras palabras, podemos pensar cómodamente en un cuerpo representable como lo hacen la biología y la medicina, o en un cuerpo ausente de entidad material, aunque lógicamente imprescindible, o en un cuerpo imaginizado por los sujetos sociales a través de su experiencia, pero nada de esto puede ser incluido o afectar en forma importante a la TE estándar.

## 2. Sobre los orígenes pulsionales del saber o los orígenes del saber en la pulsión

Hemos creído posible, en forma propedéutica, explorar la siguiente afirmación: **la dimensión de lo que mal conseguimos llamar cuerpo está forcluida de la TE en virtud de un equívoco.** Decir que este equívoco se llama “cognitivismo” puede resultar extremadamente certero; aun así, requiere de alguna puntualización. Por “cognitivismo” en relación al cuerpo se entiende que todo saber sobre éste deriva de la mente, ya por la vía científica, ya por la vía de las “creencias”, en todo caso siempre en base a su representación desde el otro término del dualismo. Dicho por la positiva: no hay lugar para el saber **en** el cuerpo. Esto ya lo sabemos desde Descartes en 1641:

“Supondré que no soy aquella estructura de miembros que se llama cuerpo humano; que no soy un cierto aire impalpable difundido en mis miembros, ni un viento, ni un fuego, ni un vapor, ni un soplo, ni cualquier cosa que pueda imaginarme, puesto que he considerado que estas cosas no son nada” (DESCARTES 2002 p. 37).

Para concluir luego en el “*cogito, ergo sum*”, que ocupa el lugar del saber en sí.

¿Se puede afirmar que para Descartes hay algo en el orden del cuerpo que se substraer al *cogito*? Sin dudas, es larga la preceptiva de interpretaciones que indican eso, sobre todo si se completa la lectura de **Meditaciones** con la de **Pasiones**, lo que permite a Lacan en 1957 decir: “Freud por su descubrimiento [el inconsciente] hizo entrar dentro del círculo de la ciencia esa **frontera** entre el objeto y el ser que parecía señalar su límite” (LACAN 1971 p. 508, negrita de L.E.B.). “Frontera” que, como hemos señalado, hace de la “relación” entre cuerpo y mente un lugar de ausencia de sentido

con pretensiones de verdad, de equívoco, y que está sin dudas en esos intersticios que Descartes incluyó (¿como equívoco?) en su filosofía. Esa “frontera” algo debería decirnos, para ser consecuentes con el padre del Psicoanálisis, de su concepto de **pulsión**. ¿Hay alguna relación en Freud entre pulsión y saber?

Lemérer (1999)<sup>52</sup> ha explorado una dimensión poco trabajada de la obra de Freud, que formula como “orígenes pulsionales del saber”. En su texto, hace referencia a algunas cuestiones de mucho interés para la discusión que pretendo en este trabajo.

En primer lugar, rescata del texto freudiano de 1908 sobre las teorías sexuales infantiles (FREUD, 2003c) la aparición del término *Wissbegierde* (en la expresión *sexuel Wissbegierde*), que no se convirtió en un término técnico importante del psicoanálisis freudiano, ya que aparece sólo en contadas ocasiones en su obra, y que ha sido traducido como “curiosidad intelectual”, “avidez de saber” o “**deseo de saber**”. Esta última traducción ha sido la utilizada por Lacan en varios de sus **Seminarios**, siempre ligando el “deseo de saber” a lo sexual, y más tarde suele aparecer en la bibliografía como una cuestión lacaniana fundamental, en la que sexualidad y saber están íntimamente ligadas. El deseo de saber, decíamos en otra oportunidad (Behares 2003), convoca el acontecimiento de enseñanza o **acontecimiento didáctico**, en lo que este tiene de dimensión de sujeto.

En segundo lugar, siguiendo a Freud, la autora interpreta la “curiosidad” infantil frente a lo sexual y a los cuerpos con la **investigación** (la labor intelectual, las actividades teóricas, etc.), según su reconstrucción de la frase de Freud, “en la manera genial de un teórico” (LEMÉRER, 1999, p. 13). Por un lado, el niño se enfrenta a las “urgencias de la vida”, a las necesidades egoístas de su pulsión, a su *Lebensnot*, y, por otro, a las respuestas insuficientes y a las inhibiciones provenientes del mundo adulto: entre estas dos tensiones se instaura el *Wissbegierde*. Para Freud esta posibilidad funda una escisión psíquica:

“Desde este conflicto psíquico puede desenvolverse pronto una ‘escisión psíquica’; una de las opiniones, la que conlleva el ser bueno, pero también la suspensión del reflexionar, deviene la dominante, consciente; la otra, para la cual el trabajo de investigación ha aportado entretanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia, deviene sofocada, ‘inconsciente’ (FREUD, 2003c, p. 191).

---

<sup>52</sup> Leo este texto en la línea que introdujo Leite en su encuentro con nuestro grupo de trabajo en Montevideo (LEITE, 2005).

Si podemos hablar de una “epistemología freudiana”, en su principio está la pulsión, no sólo para el niño sino también para el sujeto humano en general. Sin embargo la pulsión no es una mera expresión natural de los cuerpos, un impulso de saber (*Wissendrang*) biológico, sino un efecto de su escisión psíquica, en la que las construcciones consagradas por otros del mundo humano externo, las explicaciones que se reciben hechas y estabilizadas, y que luego identificaremos con el **conocimiento**, se oponen al **saber**. Dice Freud:

“Estas falsas teorías sexuales que ahora elucidaré poseen, todas, un curiosísimo carácter. Aunque grotescamente falsas, cada una de ellas contiene un fragmento de verdad, y son análogas en este aspecto a las soluciones tildadas de “geniales” que los adultos intentan para los problemas del universo cuya dificultad supera el intelecto humano. Lo que hay en esas teorías de correcto y acertado se explica por su proveniencia de los componentes de la pulsión sexual, ya en movimiento dentro del organismo infantil. En efecto, tales supuestos no han nacido del albedrío psíquico ni de unas impresiones casuales, sino de las objetivas necesidades de la constitución psicosexual” (FREUD 2003c, p. 192).

Ese “fragmento de verdad” encierra la dimensión propia del **saber**. Sin embargo, sería inapropiado suponer, en el contexto de las afirmaciones de Freud, que el niño disponga de un saber (entendido como posesión estable y definitiva, de verdad correspondentista) sobre **eso**, aunque está muy preocupado con ello, mediante la exploración autoerótica de su cuerpo. El adulto, en la narrativa freudiana, tampoco se lo ofrece inmediatamente, constituyéndose en un saber prohibido que el otro parece guardar para sí, como un goce que atesoraría en su propio enigma. Para el niño, entonces, el saber se constituye en el lugar de su falta y de su demanda insatisfecha:

“Nesse ponto em que o Outro, fonte de saber para a criança, se revela falho, a criança o restitui como sujeito-suposto-saber, como sujeito suposto gozar do saber sexual, como sujeito suposto saber o gozo sexual, gozo de que ela própria está excluída. Esse saber proibido, de que gozariam os adultos, suscita como tal um desejo de saber sexual, um desejo sexual de saber que precipita a criança em

investigações pessoais onde se elaboram as teorias sexuais infantis” (LEMÉRER, 1999, p. 15).

Para el sujeto la falta de gozar y la falta de saber son, en realidad, la misma falta, la falta en el **orden pulsional**. El saber, prohibido e insatisfactorio, que el niño “desea” porque le falta, es del orden pulsional, y está en los orígenes - según vimos en Freud - de la actividad intelectual posterior de todo sujeto. O lo que es lo mismo: todo saber (y obviamente su falta y su deseo) es de origen pulsional.

Para mejor introducir aquí la dimensión pulsional del saber se requiere hacer algunas observaciones sobre los orígenes del concepto que Freud introduce bajo el término “pulsión” (alemán *Trieb*). En una suerte de definición acotada, podemos acompañar a Roudinesco y Plon: “carga energética que está en la fuente de la actividad motriz del organismo y del funcionamiento psíquico del inconsciente humano” (ROUDINESCO y PLON, 2005, p. 883). Sin embargo esta definición genérica es poco fiel a la complejidad de la(s) “teoría(s) de la(s) pulsion(es)” freudiana(s) y a los callejones sin salida en que su autor debió meterse para construirla(s), los que a veces son en sí mismos insospechadas sendas para nuevas indagaciones.

Freud utilizó este término por primera vez en 1905, en sus ensayos sobre la teoría sexual (FREUD, 2003a). Entre las muchas consideraciones que allí establece, nos interesa enfatizar la que se refiere al **carácter desplazado de la pulsión**, que sería uno de los rasgos más importantes de su teoría. El desplazamiento se explica básicamente porque la pulsión, a diferencia del instinto, no concurre ni puede concurrir plenamente a su satisfacción, en tanto se vincula con la **represión**, lo que en sus casuísticas psicopatológicas de aquella época de su trabajo se dirige ya al síntoma, ya a la “aberración”, o tal vez a la “sublimación”. Dice:

“Por ‘pulsión’ podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante (*Repräsentanz*) psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir; ello a diferencia del ‘estímulo’, que es producido por excitaciones singulares provenientes de afuera. Así, ‘pulsión’ es uno de los conceptos del **deslinde de lo anímico respecto de lo corporal**” (FREUD, 2003a, p. 153, negrita de L.E.B.).

Diez años más tarde, dice:

“Si ahora desde el aspecto biológico pasamos a la consideración de la vida anímica, la “pulsión” nos aparece como un **concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático**, como un representante (*Repräsentanz*) psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico en su trabazón con lo corporal” (FREUD, 2003b, p. 117).

Sin lugar a dudas, este lugar “fronterizo” (tal vez de “deslinde” y, por qué no, de “escisión psíquica”) que Freud entiende como evidente en su trabajo inicial sobre el concepto de pulsión, implica una dificultad esencial para trasformarlo en componente de la teoría psicoanalítica. La dimensión “fronteriza” de la pulsión implicó, para muchos, una opción entre la predominancia de la dimensión biológica y la dimensión psíquica, lo que está claramente presente en la elección de los términos con que se ha intentado traducir el alemán *Trieb* freudiano<sup>53</sup>. En su nota introductoria a “Pulsiones y destinos de pulsión”, Strachey comenta:

“En una cantidad de pasajes, Freud expresó su insatisfacción con el estado del conocimiento psicológico acerca de las pulsiones. No mucho antes, por ejemplo, en ‘Introducción del narcicismo’ (...), se había quejado de ‘la total inexistencia de una doctrina de las pulsiones que de algún modo nos oriente’. Más tarde, en *Más allá del principio de Placer* (...) aludió a las pulsiones como ‘el elemento más importante y oscuro de la investigación psicológica’, y en su artículo para la *Encyclopaedia Britannica* (...) confesó que ‘la doctrina de las pulsiones es para el psicoanálisis, sin duda, un ámbito oscuro’” (STRACHEY, 2003, p. 109).

Como es obvio, sólo queremos señalar esta dificultad, cuya exploración meticulosa no puede ser objeto de este trabajo. De sus *nuances* se ha nutrido, en muchos textos y a lo largo de varios años, la obra de Lacan y de sus seguidores posteriormente. La “cosa lacaniana” introduce la cuestión del lenguaje, con todo el poder que ella tiene. Como nos hemos dispuesto, para este texto, a explorar la cuestión a partir de la obra de

---

<sup>53</sup> Véase Roudinesco y Plon (2005, p. 883) y Laplanche y Pontalis (1979, p. 335) los detalles acerca de la “polémica sobre las traducciones de *Trieb*.”

Freud<sup>54</sup>, aunque no podemos dejar de leerlo lacanianamente, no avanzaremos decididamente en los desarrollos lacanianos, tarea que ha de quedar para futuros trabajos.

### 3. Ese oscuro concepto limítrofe: el lenguaje

En una sección de “Pulsiones y destino de pulsión” Freud, en el contexto de su discusión entre lo activo (hacia otro) y lo pasivo (hacia la persona propia) en los destinos de pulsión, y en referencia al “desplazamiento” de uno al otro, ejemplifica con la tensión sadismo-masoquismo. Define sadismo como acción violenta contra otra persona en tanto objeto (a-), refiere a la resignación de este objeto que es sustituido por la persona propia, con mudanza de la meta pulsional activa en pasiva (b-), y, como tercer paso, el nuevo pasaje a la persona ajena en tanto objeto, aunque ahora convertida en sujeto, en el sentido de “agente de acción” (c-). Luego introduce este comentario:

“El caso *c* es el del masoquismo, como comúnmente se lo llama. La satisfacción se obtiene, también en él, por el camino del sadismo originario, en cuanto el yo pasivo se traslada en la fantasía a su puesto anterior, que ahora se deja al sujeto ajeno. Es sumamente dudoso que exista también una satisfacción masoquista más directa. No parece haber un masoquismo originario que no se engendre del sadismo de la manera descrita. El supuesto de la etapa *b* no es superfluo, como lo revela la conducta de la pulsión sádica en la neurosis obsesiva. Aquí hallamos la vuelta hacia la persona propia sin la pasividad hacia una nueva. La mudanza llega sólo hasta la etapa *b*. De la manía de martirio se engendran automartirio, autocastigo, no masoquismo. **El verbo en voz activa no se muda a la voz pasiva, sino a una voz media reflexiva**” (FREUD, 2003b, p.123, negrita de L.E.B.).

Traemos este párrafo a colación no por su contenido específico, sino por la forma que Freud utiliza para dar cuenta de los desplazamientos pulsionales a que hace referencia: ¿acaso no hay aquí una evidente presencia de cierto carácter lingüístico, de

---

<sup>54</sup> Nuestro trabajo actual en el Grupo de Trabajo “Cuerpo y Enseñanza” correspondiente a la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad* (EDADI) nos ha permitido llegar con cierta seguridad sólo a este punto en lo atinente a la cuestión específica que tratamos aquí.



deriva de representación? La referencia a las tres “voces” del griego clásico no es injustificada para Freud e implica mucho más que un intento de mera defensa ante términos tan obtusos y confusos en el texto como “activo” o “pasivo”. Es nuestra opinión que en este texto, y en muchos otros que no traemos a colación ahora, Freud se enfrenta constantemente a los equívocos (¿desplazamientos?) de lenguaje como intrínsecamente vinculados a la pulsión y a las posibilidades de su captura teórica. En otros textos (Freud, 2004a, 2004b, 2004c) este aserto está ahí para ser colectado como una fruta casi madura. Por supuesto, jamás formuló nada parecido a que la pulsión es intrínsecamente del orden del lenguaje, pero esta formulación estaba allí para ser hecha con un mínimo de teorización.

En esta misma dirección consideramos que está la determinación freudiana de los conceptos técnicos **representación** (*Vorstellung*), con sus distinciones entre representación de cosa y de palabra (*Sachvorstellung*, *Wortvorstellung*), **representante** (*Repräsentanz*) y otros que integran esta serie, y que aparecieron en las citas que reproducimos más arriba. ¿Qué de lo que concebimos como lenguaje está siempre implicado en la tradicional *Vorstellung* de la filosofía alemana incorporada por Freud? ¿Cuánto de lo que Freud bautizó como “pulsión” sólo puede inscribirse en la dimensión equívoca propia del lenguaje?

Se puede decir, con algo de vaguedad, es cierto, que en la obra de Freud la conceptualización del lenguaje es “precaria”, o para ser menos duros, “indefinida”. A veces da la impresión de una conceptualización “intelectualista”, al atribuir al lenguaje todas y sólo las propiedades del fenómeno consciente, otras se presenta como marcadamente “instrumentalista”, reduciéndolo sólo a un mecanismo de intercambio, y, en otras casi cae en los límites del concepto de “hábito”. No sería nada nuevo afirmar que en lo que se refiere a la línea anglosajona en Psicoanálisis estas concepciones del lenguaje tuvieron amplia difusión y utilización teórica. No obstante, conviene no ser tan taxativos con el vienés: en algunos de sus desarrollos teóricos introduce una visión diferente a aquéllas, a saber la que se vincula a las dimensiones propias de la estabilidad representacional en oposición a la inestabilidad inherente a un medio estructurante “convencional”. Baste para esto hacer referencia a algunos trechos de su “Psicopatología de la vida cotidiana” publicada en 1901 (FREUD, 2004b, sobre todo las secciones I a V).

La mayoría de las observaciones que Freud introduce allí en relación al lenguaje están ciertamente prefiguradas en ciertos abordajes tradicionales de las dimensiones del

signo lingüístico. Entre las más importantes, hasta porque Lacan le confiere una entidad muy grande<sup>55</sup> en relación a una posible distinción significado/significante en los “lapsus” freudianos, está la de Agustín de Hippona, de donde extraemos: “cum alia pro aliis verba praeter voluntatem nostra lingua ipsius errore prosiliunt; nam hic quoque non earum rerum signa quas in animo habemus, audiuntur” (Agustín de Hippona 1873, p. 282)<sup>56</sup>.

En el contexto de la *Vorstellung* (representación) de la filosofía alemana<sup>57</sup>, Freud ha debido ciertamente incluir este desfase propio del lenguaje. En efecto, en su uso por Freud “representación” se opone a “afecto”, la primera ligada a la vez a las composiciones eidéticas conscientes y a las “huellas mnémicas” (cualitativas) inconscientes, el segundo a las descargas cuantitativas de tipo pulsional. “Representación” en sus múltiples contextos freudianos recubre el campo del significado (en relación a la consciencia) y del significante (en relación a las composiciones pulsionales de naturaleza inconsciente) al mismo tiempo, y, a su vez, se opone a la dimensión de descarga corporal propia de la pulsión, que no se inscriben como inconsciente. Como vimos antes, Freud utiliza luego el término *Repräsentanz* (o *Vorstellungrepräsentanz*, traducido por “representación-representante”) para dar cuenta de esa dimensión en la cual algo del orden pulsional está siendo reprimido, arrastrando consigo representaciones que otrora fueron conscientes, y que, por tanto, pasan al sistema inconsciente, como lo expresara en 1915:

“El destino general de la *representación* representante de la pulsión difícilmente pueda ser otro que este: desaparecer de lo consciente si antes fue consciente, o seguir coartada de la consciencia si estaba en vías de devenir consciente. [...] El factor *cuantitativo* de la agencia representante de pulsión tiene tres destinos posibles, como nos lo enseña una ojeada panorámica a las experiencias que nos ha brindado el psicoanálisis: La pulsión es sofocada por completo, de suerte que nada se descubre de ella, o sale a la luz como un afecto coloreado

---

<sup>55</sup> Lacan, 1988.

<sup>56</sup> “sin quererlo nosotros, brotan de la lengua unas palabras por otras, pues tampoco aquí las palabras se oyen como signos de las cosas que tenemos en el ánimo”. Sobre un análisis de este texto, véase Behares 2006.

<sup>57</sup> Se ha señalado que un autor importante, que fue contemporáneo del joven Freud, Johan Friedrich Herbart, estaría en las bases de este concepto tomado por Freud. Herbart ha influido en forma importante también en ciertos aspectos de la filosofía del lenguaje y de la teoría de la enseñanza.

“cualitativamente de algún modo, o se muda en angustia” (FREUD, 2003d, 147-8).

Resulta obvio que hay una dimensión freudiana de la pulsión (que él llama “cualitativa”<sup>58</sup>) que no puede concebirse sin la composición representativa propia del lenguaje, aunque ciertamente no abiertamente signica o de sentido estabilizado. Es aquí que se instaura el inconsciente, posible para la escucha analítica. Sin embargo hay otra dimensión propia del pensamiento freudiano (de tipo ahora “cuantitativo”) que parece substraerse a la representación, y que se expresa como “afecto”, “que se muda en **angustia**”, en la que la cuestión pulsional parece excluirse de los efectos del lenguaje.

Como recuerda Leite (2006, p. 117), siguiendo a Lacan, la angustia es el único afecto, el que no engaña, si se parte de “uma definição de afeto como o efeito irredutível do significante sobre o corpo”. Según esta autora, es necesario tomar en cuenta el carácter dislocado del afecto, según el propio Freud:

“Retomando o que Freud elaborou no texto de 1915 intitulado “O recalque”, Lacan afirmará que o afeto está desarrimado, vai à deriva,; podemos encontra-lo deslocado, louco, invertido, metabolizado, mas não recalcado, ele insiste. É sobre os significantes que o amarram que incide o recalçamento. Os afetos assim produzidos irão deslocarse ao longo da cadeia de significantes, e deste modo só podem se distanciar de seu lugar de origem. Constituem-se necessariamente como enganadores; reside aí a falta de valor epistêmico a eles atribuida” (LEITE 2006, p. 120).

Sin embargo, es necesario distinguir una excepción entre lo que se denomina “afecto”: **la angustia**. Siguiendo a Lacan, Leite señala que - lejos de estar desprovista de objeto - ésta sólo se sustenta por la presencia del objeto *a*:

“Não devemos esquecer que Lacan serve-se da abordagem da angústia para elaborar o estatuto do objeto *a* - este objeto que é causa do desejo. A força deste

---

<sup>58</sup> Esta sujeción al principio biológico de “energía” pulsional que tiñe toda la concepción freudiana de la pulsión ha sido cuestionada por Lacan (2006, cap XII), para quien es imposible establecer esta dimensión teórica fuera del marco de referencia de la estructura.

gesto teórico já estaria indicando o quanto a angústia serve aí de índice ou sinal de objeto, sinal do real cujo traço o significante apaga” (LEITE, 2006, p.120).

Para hablar de ese afecto llamado angustia, por lo tanto, es imprescindible colocarse en un lugar diferente de aquello que el significante reprime y engaña, presentándose como “marca del real”, remitiendo a otro significante en la oblicuidad del lenguaje. La angustia es lo que se resiste al significante, a la ley del deseo inscrita en su deriva:

Portanto não se pode dizer que há angustia porque falta o objeto causa do desejo, não é a falta do desejo que produz angústia, pelo contrário, é a iminência de nos aproximarmos demasiadamente do objeto, e, deste modo perdermos a própria falta. A angústia surge quando falta a falta, ou seja, quando se perde o apoio da falta, suporte necessário para a sustentação do desejo. Na iminência de desaparecimento do desejo e na aproximação de um gozo ameaçador, surge o sinal inequívoco da angústia. É quando algo vem tamponar a falta simbólica que surge, então, a angústia” (LEITE, 2006, p.121).

La angustia está ahí cuando el “*simbólico fracassa*”, en feliz expresión de Leite. Por lo tanto, la angustia nos dice diferentemente del cuerpo y de la pulsión que el inconsciente y el juego de los significantes, nos dice de otra relación con el **Real**.

Es necesario señalar, a esta altura de nuestro texto, tres construcciones teóricas freudianas que creemos fundamentales en nuestra comprensión de las relaciones entre **saber y pulsión**.

1. En la escritura de la pulsión, Freud es capaz de hacer una distinción fundamental. Por un lado, constituye la figura referida a la dimensión de **conocimiento**, o sea la representación establecida y estable, lograda por “el ser bueno, pero también la suspensión del reflexionar” ante ella, ante la demanda enseñante del adulto, que constituye en su terminología la dimensión de lo “consciente”. Por otro, abre la posibilidad de un **saber** cuyos orígenes están en una substracción a ese influjo, mediante “el trabajo de investigación”, que “ha aportado entretanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia”, y que, por tanto, “deviene sofocada, ‘inconsciente’”.

Esta bifurcación se da como una verdadera escisión psíquica, que constituye al sujeto y a su vida anímica.

2. La escritura de la pulsión freudiana no puede substraerse al **lenguaje**. Al incluir en su tratamiento de ella los conceptos de representación-representante, Freud introduce un aporte determinante a la diferenciación entre conocimiento y saber, la que luego podrá subsumirse cómodamente en la distinción Imaginario/Simbólico lacaniana, que atendería a la dimensión de significado y de significante respectivamente.
3. En su escritura de la pulsión Freud debió reconocer un tercer término, ubicado en forma no diádica (o no “dialectizable”) en las relaciones entre lo consciente y lo inconsciente, que bautizó como **afecto**. De esto puede desprenderse, no sin una lectura lacaniana que separe el afecto de la descarga cuantitativa de energía que le atribuía Freud, que el “único afecto, la angustia, está en una relación diferente con el imposible **Real**, no afectada por la represión del Simbólico y el orden del deseo.

#### **4. Pulsión, saber y conocimiento en teoría de la enseñanza**

A lo largo de nuestro trabajo en TE, que ha ido dando por resultado lo que denominamos **Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi)**, hemos podido establecer algunos parámetros, creemos que novedosos (si bien *nihil novum sub solem*), que permitan abordar cuestiones esenciales de la enseñanza con asiento en una teoría del sujeto y del conocimiento no afectada por el cognitivismo o el empirismo psicológicos. Esta teoría, pretende situarse en el plano de las afectaciones propias del psicoanálisis y del análisis del discurso, para retomar viejas cuestiones que ya la antigüedad clásica había logrado aislar muy bien. En una formulación temprana de esta indagación<sup>59</sup>, decíamos:

“Si tomamos la intención didáctica representada en la secuencia enseñanza-aprendizaje como ‘escenificación imaginaria’, es posible que aislemos un deseo que está allí representado. Es éste el *deseo de saber*. Recordemos que la

---

<sup>59</sup> El texto apareció en 2004, pero estaba ya escrito en 2003.

idea fundadora de Chevallard (1998) 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.
- El **Saber**, o **falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente.
- El **imposible saber**, propio del Real.

Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que este tiene de vínculo desplazado con el imposible saber. He aquí la singularidad, que deviene manifestación del Real o ‘respuesta del Real’ [...] Es aquí, tal vez, que podamos incluir un nivel de intersubjetividad diferente a la interacción fantasmática: ante la presencia sintomática del Real y ante la emergencia del Saber lo didáctico se presta para un avance” (BEHARES, 2004, 28).

Desde este mapa inicial de la cuestión hemos avanzado mucho, en trabajos de varios de los participantes del grupo<sup>60</sup>, de los cuales ha ido surgiendo, aquí y allá, la demanda de explorar esas dimensiones de saber en relación a la **presencia del cuerpo en el acontecimiento de enseñanza**, en tanto que cuestión vinculada a la dimensión de ese “imposible saber”. Es también verdad que en nuestro trabajo hemos ido un poco a los tumbos contra los muros de la TE, fuertemente influida por la teoría del aprendizaje y el cognitivismo, sin descontar la fuerte dosis “pedagoga” que la ha afectado tan intrínsecamente. De hecho, como ha mostrado Fernández (2006), el mismo psicoanálisis estuvo varias décadas perdido en los meandros psicopedagógicos, que se plantean esencialmente la cuestión de la enseñanza como intervención en el aprendizaje, para poder hacerse de alguna composición posible de lo que la autora denominó “lo niño”, inseparable del aprendizaje y de la pedagogía. Rodríguez Giménez decía:

“Tal vez, de lo que ha pecado la enseñanza de aquella serie de objetos que entran en el campo de las definiciones (teóricas y prácticas) del cuerpo, es de una

---

<sup>60</sup> Algunos de ellos compilados en Behares (Dir, 2004) y Behares y Colombo (Orgs., 2005).

especie de ex-abrupto: el de una fantástica ilusión de que en el discurso (escrito) de las pedagogías del cuerpo existe la posibilidad de una enunciación plena y con ello la no menos fantástica ilusión de que esa enunciación tendría escondida la manera definitiva del control definitivo del cuerpo, la ilusión de que en la descripción podría representarse (controlarse) plenamente el cuerpo del que aprende” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2005, 100).

En este marco de referencia se hizo necesario volver a Freud, y a su noción de pulsión, que para él se sitúa, aunque “oscuramente”, en la “frontera” entre lo psíquico y lo corporal. Como hemos visto, el concepto de pulsión, y sobre todo “las oscuridades” y el **equivoco** que en su tratamiento se introducen, están íntimamente relacionados con una revisión de la teoría cartesiana del conocimiento y del sujeto, en la que se funda la forma más aceptada de la teoría del conocimiento y del sujeto moderna, y, por lo tanto, la teoría de la enseñanza, que es su correlato inmediato. De nuestro análisis en este texto hemos avanzado en dos direcciones, que amplían nuestras miras en la TAcDi.

Hemos afirmado en este contexto la necesidad de establecer una distinción, que consideramos imprescindible en nuestra visión teórica de la enseñanza, que situamos en la oposición de los términos “conocimiento” y “saber”. La enseñanza se opera en la dialéctica del acontecimiento, entre estos dos territorios, en la dimensión del sujeto dividido en su palabra, y mediante la convocatoria del deseo. El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el significante se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible con el Real. Sin embargo, de este Real nada se podría presentir desde un tratamiento dicotómico y dialectizante de la cuestión, que lo forcluiría sin la amarra a una dimensión de angustia, introducida como tercero en discordia, y sin la cual no se saldría del círculo de la representación.

A partir de las lecturas de la **estructura triádica del saber pulsional** freudiano podemos introducirnos en esa condición de “ignorancia” o saber-en-falta” del cuerpo - ¿la angustia? - que Lacan en su seminario de 1976 (LACAN, 2001, p.167) denominó, a partir de la filosofía alemana, *Unbekannt*: otra cosa que el Inconsciente de Freud. Pero este desarrollo deberá quedar para futuros trabajos.

Sin lugar a dudas, y en término de nuestro trabajo teórico actual, esta interpretación introduce una cuestión legítimamente inquietante en la TE: ¿qué hay más allá de la interacción cognoscitiva y de una suerte de intersubjetividad inconsciente entre el alumno González y el maestro Pérez (que, por algo, responden a Nombre Propio), ambos “dotados de cuerpo y alma”, para usar una expresión usual para nada obvia?

## Referencias

AGUSTIN DE HIPONA. De Magistro. In \_\_\_\_\_ **Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone**. Paris: Librairie de Louis Vivès, 1873. Tome III, p. 254-291.

BEHARES, Luis Ernesto. Lo didáctico como acontecimiento. In: (Sin Compilador) **Psicología en la Educación. Un campo epistémico en construcción**. Montevideo: Facultad de Psicología - Trapiche, 2003, p. 507-512.

BEHARES, Luis Ernesto. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica. In: \_\_\_\_\_ (Dir.) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004: 11-30.

BEHARES, Luis Ernesto. Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?. In: \_\_\_\_\_; COLOMBO DE CORSARO, Susana (Orgs.) **Enseñanza del Saber - Saber de la enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, p. 9-15.

BEHARES, Luis Ernesto. “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza de Agustín. IN: INTROINI, Juan (Comp.) **Voces Relegadas del Mundo Grecolatino**. Montevideo: FHCE-Unión Latina (2006, en prensa).

BEHARES, Luis Ernesto (Dir.). **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.



BEHARES, Luis Ernesto; COLOMBO DE CORSARO, Susana (Orgs.) **Enseñanza del Saber - Saber de la enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado**. 3ra Edición, Buenos Aires: Aique, 1998.

COMENIO, João Aмос. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DESCARTES, René. **Meditaciones Metafísicas - Pasiones del Alma**. Barcelona, Biblioteca de Filosofía Folia, 2002.

FERNÁNDEZ, Ana María. Lo “niño” y el psicoanálisis: posibilidad o imposibilidad. **Educação Temática Digital** (Campinas, SP) V.8, p.20-48, Diciembre 2006. ISSN: 1676-2592.

FREUD, Sigmund. Tres Ensayos de Teoría Sexual. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 13ra. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003a, Tomo VII, p. 109-222.

FREUD, Sigmund. Pulsiones y destinos de pulsión. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2da. Edición, 10ma. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003b, Tomo XIV, p. 105-139.

FREUD, Sigmund. Sobre las teorías sexuales infantiles. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2da. Edición, 6ta. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003c, Tomo IX, p. 183-200.

FREUD, Sigmund. La represión. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2da. Edición, 10ma. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003d, Tomo XIV, p. 135-152.

FREUD, Sigmund. La interpretación de los sueños. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 10ma. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004a, Tomo IV completo.

FREUD, Sigmund. Psicopatología de la vida cotidiana. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2da. Edición, 7ma. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004b, Tomo VI completo.

FREUD, Sigmund. El chiste y su relación en el inconsciente. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2da. Edición, 6ta. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004c, Tomo VIII completo.

FREUD, Sigmund. Análisis terminable e interminable. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2da. Edición, 7ma. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004d, Tomo XXIII, p. 212-254.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

LACAN, Jacques. La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. In: \_\_\_\_\_ **Escritos I**. 17ma. Edición, México: Siglo XXI, 1994, p. 473-509.

LACAN, Jacques. “De Locutionis Significatione” In: \_\_\_\_\_ **El Seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud**. 7ma. Reimpresión. Paidós, Buenos Aires, 1992: p. 357-378.

LACAN, Jacques. **Seminario 10 La Angustia 1962 ~ 1963**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

LACAN, Jacques. **Seminario 23 “El Síntoma” (Versión Crítica) 1975 ~ 1976**. Buenos Aires: E.F.B.A., 2001.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand **Diccionario de Psicoanálisis**. 2da. Edición, Barcelona: Editorial Labro, 1979.

LEITE, Nina. Encuentro de la Línea de Investigación “Estudio de lo didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad con Nina Virgínia de Araújo Leite en Montevideo (9 y 10 de Diciembre de 2005). Documento de audio, no publicado.

LEITE, Nina. Da obra ao ato: quando o simbólico fracassa In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Corpolinguagem. A angustia: o afeto que não engana.** Campinas SP: Mercado de Letras, 2006: 117-124.

LEMÉRER, Brigitte. Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. **Letra Freudiana** (Rio de Janeiro) XVII, nº 23, 1999, p. 13-20.

MILNER, Jean Claude. **La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía.** Buenos Aires: Bordes-Manantial, 1996.

MILNER, Jean Claude. **Lo triple del placer.** Buenos Aires: Ediciones del Cifrado, Buenos Aires, 1999.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología. In: BEHARES, Luis Ernesto; COLOMBO DE CORSARO, Susana (Orgs.) **Enseñanza del Saber - Saber de la enseñanza.** Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, p. 95-100.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Diccionario de Psicoanálisis.** 2da. Reimpresión, Buenos Aires: Paidós, 2005.

STRACHEY, James. Introducción a “Pulsiones y destinos de pulsión”. In: \_\_\_\_\_ (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas.** 2da. Edición, 10ma. Reimpresión, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003, Tomo XIV, p. 107-112.



## PARA UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA A LA ALTURA DEL SUJETO: LA ARTICULACIÓN APRÈS-COUP<sup>61</sup>

### **Teoría de la Enseñanza, Conocimiento, Saber y Sujeto**

Parto de la afirmación, que no intentaré justificar ni argumentar aquí, de que existe una Teoría de la Enseñanza (TE), con una tradición y una dinámica propias, un conjunto de paradigmas explícitos y una serie amplia de discusiones que la corporizan. En esta TE, nos encontramos con ámbitos de indagación referidos a la *división del sujeto*, en el contexto inevitable de las distinciones entre *conocimiento* y *saber*.

Desde los albores del pensamiento occidental se ha entendido al *conocimiento* como Uno-lazo en las representaciones del Imaginario y al *saber* como lo que allí falta, en su insistencia carnal agujereada en las derivas del Simbólico que bordean la angustiada imposibilidad del Real. Esta síntesis, sin lugar a dudas, es un ejercicio de poner nombres lacanianos a un universo semántico muy plural, acumulado en discursos de tres milenios. Pero es plausible, ya que siempre parece haber sido así, desde las soluciones más diversas de los filósofos griegos. Baste recordar los sentidos evidentes de la alegoría de la caverna platónica o las *nuevas* de interpretación de la distinción de Aristóteles entre sujeto y substancia en las *Categorías*.

La enseñanza es del orden de la no coincidencia del conocimiento con el saber, así como lo es de la (in)posibilidad de la comunicación intersubjetiva. Es verdad que hay las formulaciones contradictorias con ésta, para las cuales el conocimiento totalizado se sirve del saber para serlo, por lo cual es posible una comunicación transparente entre las mentes, y por tanto la transmisión lineal. Ateniéndonos a la formulación inicial, que es la que nos interesa, se llega rápidamente a identificar un sujeto en condición inestable, regido por una lógica que no es la del conocimiento totalizado y la transparencia de la representación.

Lacan en 1967, en su conferencia en el Centro Hospitalario del Vinatier en Lyon (Lacan 2006a), al plantearse la cuestión de la enseñanza, en ocasión de la suya y de la

---

<sup>61</sup> Tomado de Leite, N. V. de A. e Trócoli, F. (Orgs.) **UM retorno a Freud**. Mercado de Letras, Campinas, S.P., 2008: pp. 307-324.

“Teoría del Psicoanálisis Didáctico” (TPD)<sup>62</sup>, introduce algunas palabras que se aplican a mi modo de ver a toda y cualquier otra versión posible de la TE. Precisamente, refiriéndose a la tan debatida en aquellos años TPD, expresa que se la debe reducir a la cuestión de “*cómo hacer psicoanalistas que estén a la altura del sujeto*” (Lacan 2006a, p. 61). Como señalamos antes, esta “definición” es extrapolable a cualquier TE, aunque las relaciones del sujeto con su enseñanza o con su análisis sean diferentes. ¿Qué sujeto es éste? Es obvio que es el sujeto dividido freudiano, que Lacan en su conferencia de 1968 en Burdeos (Lacan 2006b) se empeña en defender, ante las preguntas “¿Por qué encontró necesario introducir el sujeto?” o “¿Dónde hay huella en Freud del sujeto?”. Su respuesta es sencilla:

Todo lo que hay allí de experiencia algo ilustrada indica que el sujeto depende de esta cadena articulada que representa la adquisición científica. El sujeto tiene que ocupar su lugar, situarse como puede en las consecuencias de esta cadena. Necesita revisar en cada momento todas las pequeñas representaciones intuitivas que se había hecho y que se desplazan al mundo e incluso a las categorías supuestamente intuitivas. Todo el tiempo hace que se recomience, con el objeto incluso de alojarse, por poco que no haya quedado fuera de este sistema (Lacan 2006b, pp. 104-5).

Es el orden de los sistemas de representación, en los que el sujeto está condenado a ocupar su lugar, pero que inevitablemente fracasa en ese intento, ante lo cual “*el sujeto dura*”:

De este modo, el sujeto dura. Si algo nos vuelve a causar la sensación de que hay un lugar donde se lo sostiene, donde se trata con él, es en ese lugar que se llama el inconsciente. Porque todo falla, todo ríe, todo sueña (Lacan 2006b, p. 105).

### **La articulación après-coup**

---

<sup>62</sup> Aunque esta expresión pueda causar asombro en la voz de Lacan, es de hecho la que él mismo utiliza en el texto citado, probablemente con cierta ironía.

Al ubicarse en este “estar a la altura del sujeto”, enunciado en Lyon (Lacan 2006a, p. 61), Lacan llama la atención sobre un concepto reencontrado (si es que estaba perdido) en los faldones de lectura de la teoría freudiana, el *Nachträglich*, el a posteriori, el *après-coup* según la traducción lacaniana. Dice:

Entonces, fíjense, hay algo que me sorprende completamente, y es que el psicoanalista no percibe la posición decisiva que tiene al articular, *nachträglich* como expresa Freud, un a posteriori [après-coup] que funda la verdad de lo precedente. Él no sabe verdaderamente lo que hace al hacer eso (Lacan 2006a, p. 66).

Sin falsa modestia, Lacan se atribuye el haber reencontrado el *après-coup*. Freudiano en origen, no se lo hubiera considerado un gran aporte sin la operación de lenguaje introducida por Lacan, aunque para él Freud “*lo dice en cada página*” (Lacan 2006a, p.66). Esta “filiación lacaniana” del concepto retomado fue declarada por Laplanche y Pontalis un poco antes de la Conferencia de 1967, en la cual los menciona. En efecto, dicen “*A J. Lacan corresponde el mérito de haber llamado la atención sobre la importancia de este término*” (Laplanche y Pontalis 1979, p. 405).<sup>63</sup>

Como se sabe, el concepto de *Nachträglich* fue introducido en la teoría freudiana muy tempranamente. En su carta a Fliess del 16 de diciembre de 1896<sup>64</sup>, Freud utiliza este concepto en una argumentación referida a los substratos neurológicos de lo que llamó “retranscripciones” (*Umschrift*) de la *memoria*, en base a su observación de que nuestro mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva, existiendo por tanto un constante reordenamiento, de naturaleza múltiple. Estas retranscripciones son presentadas como correspondientes a, por lo menos (según sus palabras), tres tipos: las relativas a los “signos de percepción (*Ps*), las relativas a la “inconsciencia” (*Ic*) y, en particular para nuestro análisis, a lo que entonces llamaba (según parece, por primera vez) “preconsciencia” (*Vorbewusst*, abreviatura *Prc*):

---

<sup>63</sup> Roudinesco y Plon (2005, p. 829) agregan “*En la historia del freudismo, ha sido Jacques Lacan quien dio su mayor extensión a este término, en 1953, en el marco de su teoría del significante y de una concepción de la cura basada en ‘el tiempo para Comprender’*”.

<sup>64</sup> Incluida como Carta 52 en la versión de Amorrortu, aunque incompleta (versión que incluimos en las Referencias) (Freud 2004).

*Prc* (preconciencia) es la tercera retranscripción, ligada a representaciones-palabra, correspondiente a nuestro yo oficial. Desde esta *Prc*, las investiduras devienen conscientes de acuerdo con ciertas reglas, y por cierto que esta *conciencia-pensar* secundaria es de efecto posterior {*nachträglich*} en el orden del tiempo, probablemente anudada a la reanimación alucinatoria de representaciones-palabra, de suerte que las neuronas-conciencia serían también neuronas-percepción y en sí carecerían de memoria. (Freud 2004, p. 275)

En textos posteriores, se puede afirmar que para Freud las huellas mnémicas (y otro tipo de impresiones) trabajan siempre en una relación de posterioridad, se constituyen en material de “trabajo” en un tiempo posterior, donde son resignificadas, produciendo nuevos efectos. En Freud, el concepto de “posterioridad” está siempre asociado a su teoría de la memoria, o quizá a su teoría de la temporalidad, pero también resulta imprescindible para su teoría de la causalidad en el acontecer psíquico. Sin lugar a dudas, forma parte ineludible en lo que respecta a la formulación de la “técnica psicoanalítica”. Pero, además, en gran medida también se puede afirmar que la intuición transmitida a Fliess respecto a la relación entre *Nachträglich* y representación-palabra se sostiene a lo largo de toda su obra, afectando a otras dimensiones teóricas que están presentes en ella.

Efectivamente, Freud incluye la articulación *nachträglich* en sus consideraciones sobre los modos de creación teórica y sobre las creaciones en el arte. En relación a la construcción teórica, en 1914 lo utilizó en su repaso de algunos aspectos de la “historia del movimiento psicoanalítico”. Al “historiar” los orígenes de su tesis sobre la etiología sexual de las neurosis, Freud (2003a, p. 12) relata que esta intelección teórica, resistida por su entorno cuando la propuso, reconocía aportes de tres contemporáneos (Breuer, Charcot y el ginecólogo Chrobak), en la forma que hoy citamos como “comunicación personal”. Lo interesante es que ninguno de los tres, según Freud, poseían esa “intelección”; de hecho, dos de ellos (Breuer y Chrobak) desmintieron a Freud en cuanto a haberle comunicado alguna vez lo que él les atribuía, y - según la opinión de Freud - también lo habría hecho seguramente Charcot, de haber podido. Comenta Freud, en dos momentos del texto:



[...]En mí, en cambio, esas tres comunicaciones idénticas, que recibí sin comprender, quedaron *dormidas* durante años, hasta que un día *despertaron* como un *conocimiento* en apariencia original. (Freud 2003a, p. 13)

Por cierto que no he revelado el ilustre origen de esa atroz idea para descargar sobre otros la responsabilidad por ella. *Sé que una cosa es expresar una idea una o varias veces en la forma de un aperçu pasajero, y otra muy distinta tomarla en serio, al pie de la letra, hacerla salir airosa de cada uno de los detalles que le oponen resistencia y conquistarle un lugar entre las verdades reconocidas.* Es la diferencia entre un amorío ocasional y un matrimonio en regla, con todos sus deberes y todas sus dificultades. “*Epouser les idées de...*” es, al menos en francés, un giro idiomático usual. (Freud, 2003a, p. 14; *italica de L.E.B.*)

Semejantes consideraciones encontramos, por ejemplo, en el texto relacionado a la Gradiva de Jensen (Freud 2003b) y en el texto sobre Leonardo da Vinci (Freud 2003c). En Freud, el *Nachträglich*, es probable que no esté destacado claramente, con un título que lo declare en forma explícita, y, por lo tanto, lo hayamos perdido en las lecturas subsecuentes porque en ellas sólo parecía estar presente en los pliegues de su indagación sobre la memoria y sobre la técnica psicoanalítica; sin embargo, vale la pena insistir en que no deja de tener sus evidentes vínculos con una teoría del sujeto y del pensamiento, que Lacan le atribuyó posteriormente. Pensamos, no obstante, que al retomar el *Nachträglich*, que él traduce al francés como *après-coup*, Lacan le otorga otra jerarquía.

En el texto que reproduce la Conferencia de Roma en 1953 (Lacan 1994a), dice refiriéndose al tratamiento que Freud hace de la anamnesia y de la rememoración:

Freud exige una objetivación total de la prueba mientras se trata de fechar la escena primitiva, pero supone sin más todas las resubjetivaciones del acontecimiento que le parecen necesarias para explicar sus efectos en cada vuelta en que el sujeto se reestructura, es decir otras tantas reestructuraciones del acontecimiento que se operan, como él lo expresa, *nachträglich*, retroactivamente. Es más, con una

audacia que linda con la desenvoltura, declara que considera legítimo hacer en el análisis de los procesos la elisión de los intervalos de tiempo en que el acontecimiento permanece latente en el sujeto. Es decir que anula los *tiempos para comprender* en provecho de los *momentos para concluir* que precipitan la mediación del sujeto hacia el sentido que ha de decidirse del acontecimiento original. (Lacan 1994a, p. 246)

En el tratamiento lacaniano de esta cuestión, es necesario atender a tres aspectos bien destacados: el contenido temporal-subjetivo del *tiempo para comprender*, la función y campo de la *palabra* y los procesos de la *transferencia*.

Las nociones de *instante de la mirada*, *tiempo para comprender* y *momento para concluir* fueron introducidas por Lacan en 1945 (Lacan 1994b). Básicamente se trata de destacar tres “dimensiones temporales”, en el orden subjetivo, presentes en el acto analítico, y seguramente también en la “técnica”, aunque Lacan lo introduce desde el tratamiento de un “acertijo lógico”. El instante de la mirada corresponde a una percepción efímera del otro a través de su manifestación; el tiempo de comprender está caracterizado por un tiempo del sujeto para derivar, entre mociones suspendidas y escansiones, los efectos intrasubjetivos de esa percepción para aprehenderla; el momento de concluir es la síntesis que de esto se cuaje, o se cristalice como manifestación de sentido ante el otro. Es en el tiempo para comprender que opera el *après-coup*, como parte de las derivas que reconstruyen composiciones lógicas precedentes, olvidadas, o nunca antes puestas en cadenas de sentido posibles.

Sin lugar a dudas, es en el campo de la *palabra*, donde el sujeto está sometido a las dinámicas del RSI, que el *après-coup* está llamado a ocupar su lugar. Dada la importancia dada por Lacan a la palabra como campo del psicoanálisis y de su teorización, como campo del sujeto que se asume en su historia, es justo sostener que el valor que el *après-coup* cobra para él es altamente dependiente de la primacía de la sumisión de todo sujeto al lenguaje:

Es ciertamente esta asunción por el sujeto de su historia, en cuanto que está constituida por la palabra dirigida al otro, la que forma el fondo del nuevo método al que Freud da el nombre de psicoanálisis [...] (Lacan 1994a, p. 247)

La palabra, de suyo, es del Otro, y por lo tanto con el otro, es en el Otro y con el otro que la palabra se constituye en posibilidad de sujeto, en las entrañas transferenciales del RSI.

Por lo pronto, el *après-coup* es recurso del “acaecer psíquico” en el orden del lenguaje, en el tiempo lógico de comprender y en la transferencia. Sin lugar a dudas hay una intuitiva y oscura semejanza entre el *après-coup* y el *aprendizaje* (¡atención: Lacan habla de “*appréhension*” en relación al tiempo para comprender!), pero se vincula a la *enseñanza* (acto de palabra en el que el conocimiento es puesto ahí, en un supuesto de anticipación)<sup>65</sup>. También podemos aceptar, en el mismo nivel de mención, que se inscribe en la *transferencia*, que también es omnipresente en la TE, aunque no siempre con el mismo valor de contenido.

La presencia del *après-coup*, tanto para el psicoanálisis como para la TE, nos pone ante dos condiciones de verdad del sujeto y de su saber: por un lado, una imposible temporalidad toda ella en presente (una pura y lisa teoría de la enseñanza-aprendizaje) y, por otro, la fractura del ficcional conocimiento estabilizado (que supondría la transmisión transparente en un tiempo objetivo) debida a algo que viene de un tiempo del fantasma ( $\$ \langle a \rangle$ ). Dicho de otra forma, ni el psicoanálisis ni la TE soportan un concepto de aprendizaje, en el sentido propio de este término en psicología, y mucho menos una relación transitiva entre una enseñanza y un aprendizaje.

### **Après-coup y Teoría de la Enseñanza**

Estaríamos en condición de decir “para el psicoanálisis no hay cura, para la TE no hay aprendizaje”, aunque existan dispositivos que extrañamente se llaman “terapia de corte psicoanalítico” o “teoría behaviorista de la enseñanza”. Sin embargo, ambas formulaciones son inseguras, debido a las *nuances* posibles en cuanto al sentido de las expresiones “cura” y “aprendizaje”. Estas semejanzas, se pueden referir a la imposibilidad de una aceptación exclusiva de lo empírico representado, en una suerte de “simple coherencia del pensamiento consigo mismo”, a la que se refiere Lacan (2006a, p. 67), ante la certeza psicoanalítica de que el “*inconsciente es un inconsciente que piensa tenazmente*” (Lacan, 2006a, p. 18). Esa posibilidad del pensamiento como un exclusivo “pensar que se piensa”, válida para la psiquiatría o para la mayoría de las

---

<sup>65</sup> Sobre este aspecto ha trabajado Golfarini (2007), con interesantes *insights*.

psicologías, atribuyendo a un pensamiento el simple estatuto de *hecho*, es excluyente para el psicoanálisis: “¿cómo decir incluso que estaríamos en presencia de puros y simples hechos en una situación tan articulada, tan intervencionista, tan artificial como el psicoanálisis” (Lacan 2006a, p. 67). Si no atenemos a la visión canónica de la TE, aquella que se interrumpe o se oscurece en los albores del 1900 ante la andanada behaviorista o pragmatista-psicologista-escuelanuevista, también nos encontraríamos con los rasgos de articulación, intervención y artificialidad que escoge Lacan para la situación psicoanalítica. La cuestión es del Psicoanálisis en sí, pero también de una posible-imposible TPD, y sin dudas de toda y cualquier TE.

En los pliegues de la TE en sus más de dos milenios, estas cuestiones no son extrañas, porque siempre hubo quien mostrara que la linealidad del tiempo intersubjetivo de la ficción de enseñanza choca constantemente con una articulación otra, en un tiempo que no es el presente, y que por tanto niega toda transparencia de transmisión, toda enseñanza que se reafirme, continúe o instale en el aprendizaje del otro, aunque el que aprende sea - simultáneamente - el mismo que enseña. De hecho, esta constancia es una cuestión capital en las teorías que se construyeron bajo un imperio fuerte de la concepción “epistemocéntrica” en oposición a las visiones “tecnocéntricas” y “psicocéntricas” articuladas en el siglo XX. Nuestro punto de vista se inscribe en las primeras, toda vez que hace “*caras de asco*” al tecnicismo y al psicologismo que secuestraron y violaron a la TE en “*reiteración real*”, para usar la jerga penalista.

En términos generales, hay dos tratamientos posibles en la TE del tiempo de la enseñanza y del tiempo del aprendizaje. El primer recurso de tratamiento se sostiene en una noción simplemente cronológica, vinculada al procesamiento de la información, en general atribuyendo a los sujetos cognitivos el control del proceso, aun en lo que refiere a los mecanismos de transmisión y asimilación. Por su parte, el segundo recurso de tratamiento de la cuestión del tiempo subraya la diferencia de los “tiempos” de la enseñanza y del aprendizaje, y se vincula a concepciones del procesamiento de la información no lineales, no necesariamente controlado completamente por los sujetos. De ambos recursos de tratamiento, tenemos ejemplos a lo largo de la historia de la TE, desde sus inicios antiguos, algunos de los cuales trataremos más adelante. En ambos casos, la cuestión de los tiempos no deja de ser un importante problema teórico, ligado a otras cuestiones problemáticas.

*Grosso modo*, durante el siglo XX la TE estuvo fuertemente afiliada a la concepción isomórfica e isocronológica, para la cual las diferencias en los tiempos de la enseñanza y del aprendizaje se explican fundamentalmente por factores psicológicos, madurativos o cognitivos, sobre todo cuando estas visiones están fuertemente ligadas a teorías del desarrollo. En efecto, hubo un viraje muy claro en el campo desde las visiones epistemocéntricas en los siglos anteriores a visiones tecnológicas (ligadas a las técnicas y métodos de enseñanza) y luego a un franco psicologismo, que redujeron el concepto de enseñanza a un conjunto de estrategias de intervención en los aprendizajes. Éstos ocuparon el centro de la escena, aliados a concepciones pedagógicas, generalmente nombradas como “escuelanuevismo” o “constructivismo”, que reclamaron para el niño (o el “aprendiente”) el lugar central en el proceso.

No es nada nuevo afirmar que uno de los factores de crítica de los escuelanuevismos respecto a las concepciones “intelectualistas” se vinculó con el papel de la *memoria*<sup>66</sup>: las concepciones clásicas o decimonónicas atribuían a ésta - según ellos - una importancia desmedida. Como es evidente, si el centro es ocupado por el conocimiento en sí, es imperioso que la teoría de su enseñanza se mida y se articule en función de un espejamiento reproductor de las cadenas intelectivas en el producto final del sujeto, mediante recepción, retención y memoria. Los escuelanuevismos tendieron progresivamente a substituir esa atención a la memoria por una atención más calificada a los mecanismos de producción y construcción cognitivas de los alumnos, en relación a los cuales la memoria y sus procesos quedan reducidos a un plano muy secundario. Es importante, empero, recordar que toda TE hasta ese entonces había puesto en la memoria una de las claves para pensar sus aparatos teóricos.

Como resultado de la reconsideración de este estado de cosas, y también del empobrecimiento instrumentalista de la TE, que en cierta forma dejó de existir como tal, se produjeron en la década de 1980 algunos desarrollos interesantes. En el contexto pos-estructuralista francés, Chevallard (1998) introdujo una crítica teórica fuerte a los psicologismos y tecnicismos, sobre la cual no puedo extenderme en detalle aquí<sup>67</sup>. Parte de esa crítica le permite replantear la cuestión de la relación entre enseñanza y aprendizaje, redescubriendo las implicaciones del problema teórico del tiempo. A ese respecto postula una argumentación conceptual que pretendo resumir aquí.

---

<sup>66</sup> Ver Saviani (1986).

<sup>67</sup> Ver Behares (2004), Fernández (2004) y Bordoli (2004).

Al hacerse cargo del problema del tiempo de la enseñanza, postula un “*tiempo legal*” o “*tiempo didáctico*”, concebido como una *ficción*, que instauro entre los participantes (profesor, alumno y saber) un sentido unitario: los sujetos ocupan sus lugares, el saber se conforma como temporalidad y se unifica el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje. Sin embargo, Chevallard concibe esta ficción sólo como una hipóstasis autoconsistente, porque reconoce que hay siempre un “retraso” del enseñado respecto al enseñante en su relación con el saber. Ambos pueden estar unidos en el saber antiguo (como *supuesto saber ficcional*), pero jamás lo están en cuanto al saber nuevo (como *supuesto saber anticipable*): “*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*” (Chevallard 1998, p. 83). El tiempo de la enseñanza se caracteriza por la anticipación, mientras que el tiempo del aprendizaje es de naturaleza retroactiva.

Para el enseñante, la ficción no es tal, de hecho para él el desconocimiento de la ficción es imprescindible para que haya un proceso de enseñanza; el enseñante “*debe creer, de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa*” (Chevallard 1998, p.94). La distorsión entre el tiempo didáctico y el tiempo del aprendizaje sólo se observa desde fuera de la relación didáctica concreta, o en los casos excepcionales donde el fracaso del aprendizaje obliga a detenerse. La “norma” que impone el tiempo didáctico legal (a veces de aceleración del proceso, otras como “freno”) es naturalizada en la práctica del enseñante. Una pregunta interesante que surge en este contexto de discusión se refiere a la relación entre el tiempo didáctico o legal y el tiempo de la enseñanza (o del enseñante), otra se refiere al tiempo del enseñado. En este último caso, Chevallard reflexiona:

Si el tiempo del aprendizaje fuera verdaderamente el tiempo simplemente progresivo, acumulativo, que fija la dinámica de la enseñanza, eso no sería posible; el saber, así acumulado sería una estratificación de capas de saber *cada vez más arcaicas*, que se verían remontándose temporalmente en la historia didáctica del sujeto. Pero contrariamente este fenómeno se percibe cuando, en efecto, hay *arcaísmos...* (Chevallard 1998, p. 98).

Y continúa:

[...] lo cierto es que la psicogénesis no deja de plantear una temporalidad irreversible, mientras que el *tiempo del enseñado* parece estar constituido también por reorganizaciones que anulan las representaciones anteriores para reinsertar los materiales en construcciones inéditas” (Chevallard 1998, p. 99).

Es aquí donde incluye el concepto freudiano de *posterioridad*<sup>68</sup>, como otra vía conceptual para aplicarlo “a las organizaciones *cognitivas*” (1998:100), lo cual no implica - para él - reinsertar su reflexión en el marco del pensamiento psicoanalítico. En rigor hace referencia exclusivamente al diccionario de Laplanche y Pontalis, para concluir con ellos que las huellas mnémicas son modificadas por nuevas experiencias, adquiriendo nuevos sentidos y otras eficacias psíquicas, evitando caer en una concepción lineal del determinismo del pasado sobre el presente (Chevallard 1998, pp.100-102). Los docentes conocen muy bien la ocurrencia de una “posterioridad” de este tipo: los alumnos les muestran una reestructuración de su conocimiento a partir de una nueva adquisición, con lo cual descubren que recién en ocasión de esto acabaron de entender lo que se suponía completado hace mucho tiempo en sus procesos de construcción del conocimiento.

### **Un repaso a algunas construcciones en TE**

Ahora bien, este “descubrimiento” de Chevallard se relaciona con muy variadas construcciones en TE desde la antigüedad hasta fines del siglo XIX, en las cuales encontramos tratamientos de esta cuestión, como es obvio en formas muy variadas. No está mal, ya que nuestro ámbito de indagación es la TE, que repasemos algunos aspectos de esos materiales.

Agustín de Hippona representa la síntesis del pensamiento antiguo sobre la enseñanza, en odres principalmente platónicos y estoicos, y su reconstitución en la incipiente teología cristiana. La “TE” por él expresada rigió el pensamiento medieval y escolástico hasta el siglo XIII, en forma casi exclusiva y tal vez “dogmática”. Son bien conocidos los comentarios despectivos de Agustín sobre las prácticas de enseñanza

---

<sup>68</sup> Incluyo aquí el término “posterioridad” utilizado en la traducción al español del original francés de Chevallard.

latinas de su siglo (IV), regidas desde un “filologismo” nemotécnico vacío. Se explya sobre ellas en su libro testimonial *Confesiones*<sup>69</sup>. Pero es en su obra *De Magistro* (o “Sobre el Maestro”)<sup>70</sup> donde se desarrolla su construcción teórica sobre la enseñanza. Ésta descansa sobre algunas premisas muy bien definidas: la enseñanza es, esencialmente un acto de palabra, en la dinámica de los signos, concebidos al modo estoico como una dualidad, quedando fuera de este ejercicio de significación la dimensión de verdad (o relación con la cosa), y la distinción estricta entre el enseñar (*docere*) y el aprender (*discere*)<sup>71</sup>. En ese marco de referencia, se declara:

“Confectum est igitur et nihil sine signis doceri, et cognitionem ipsam signis quibus cognoscimus, chariorem nobis esse oportere: quamvis non omnia quae significantur possint signis suis esse potiora” Agustín de Hippona (973 : §31)<sup>72</sup>.

De esta declaración se colige un tratamiento dialéctico de la cuestión: por un lado no se enseña sino en el orden de la significación, por otro es necesario jerarquizar frente a ésta el conocimiento, que no es exclusivamente un derivado de ella. Para salir de una posible paradoja, el texto insiste en la necesidad de separar *docere* y *discere*: en sí misma la enseñanza es del orden de la significación, mientras que el aprendizaje es del orden del conocimiento de las cosas. Sobre este último punto dice Agustín:

“Et id maxime tibi nitor persuadere, si potero, per ea signa quae verba apellantur, nos nihil discere; potius enim, ut dixi, vim verbi, id est significationem quae latet in sono, re ipsa quae significatur cognita, discimus, quam illam tali

---

<sup>69</sup> Escrito entre los años 397-98 (Agustín de Hippona 1999).

<sup>70</sup> Esta obra data de 389, según los criterios más aceptados. Utilizo aquí la versión bilingüe francesa (Agustín de Hippona 1873), al cuidado de Péronne, Vincent, Écaille, Charpentier y Barreau, sobre el texto establecido por los Benedictinos.

<sup>71</sup> Sobre este texto hubo un trabajo destacado de Lacan en su *Seminario I*, con participación del Profesor en Sagradas Escrituras Padre Beirnaert (Lacan 1988). Véase nuestro análisis en Behares (2006).

<sup>72</sup> “Así, pues, queda establecido que nada se enseña sin signos, y que debemos apreciar más el conocimiento mismo que los signos, por medio de los cuales conocemos; aunque no todo lo que significa puede ser mejor que sus signos”.



significatione percipimus” (Agustín de Hippona 1873, §34)<sup>73</sup>.

La enseñanza, que Agustín no ha podido separar del orden de la significación, es caracterizada como un llamado de atención, como una dirección mediante el signo de la *percepción* de la cosa, hecha en el orden de la significación:

“Non enim cum rem ipsam didici, verbis alienis credidi, sed oculis meis: illis tamen fortasse ut *adtenderem* credidi, id est ut adspectu quaererem quid viderem” (Agustín de Hippona 1873, §35).<sup>74</sup>

Más adelante, Agustín sostiene la tesis de que las palabras (y los signos) incitan a buscar las cosas (“*admonent tantum ut quaeramus res*”, Agustín de Hippona 1873, §36), pero no las muestran. El que enseña lo hace desde las palabras; pero esto no es suficiente para aprender, ya que de lo contrario aprenderíamos sólo palabras, o aun menos: su sonido. Por tanto, la significación viene del conocimiento de las cosas en relación con las palabras, y el aprendizaje también:

“Verissima quippe ratio est et verissime dicitur, cum verba proferuntur, aut scire nos quid significant, aut nescire: si scimus, commemorari potius quam discere; si autem nescimus nec commemorari quidem, sed fortasse ad quarendum admoneri” (Agustín de Hippona 1873, §37).<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> “Y principalmente me esfuerzo en persuadirte, lo que no sé si conseguiré, que no aprendemos nada por medio de los signos que se llaman palabras; porque, como ya he dicho, no es el signo el que nos hace conocer la cosa, antes bien el conocimiento de la cosa nos enseña el valor de la palabra, es decir, la significación que percibimos”.

<sup>74</sup> “Pues no he dado fe a palabras de otros, sino a mis ojos, al aprender esa cosa; sin embargo, creí en esas palabras para atender (para considerar atentamente), esto es, para indagar con la mirada qué tenía que ver”. (la itálica en el texto es mía).

<sup>75</sup> “Razón es muy verdadera, y con mucha verdad se dice, que nosotros, cuando se articulan las palabras, sabemos lo que significan o no lo sabemos: si lo primero, más que aprender, recordamos; si lo segundo, ni siquiera recordamos, sino que somos algo así como invitados a buscar ese significado”.

El aprendizaje, a diferencia de la enseñanza, es interior; procede por medio de la rememoración (“*commemoratio*”)<sup>76</sup> que confiere valor de verdad (“*veritate*”) a las significaciones supuestas por las palabras (conocimiento), y si ésta rememoración no se da igualmente fuimos invitados, advertidos o amonestados (“*admoneri*”) a buscar ese valor de verdad. Hay por tanto un “trabajo” humano en el conocimiento, así como en su búsqueda. De una u otra forma, la verdad es posible no por los signos, ni siquiera por el movimiento de rememoración o de búsqueda que el hombre haga, sino por obra divina en él. Estamos aquí en el sector más propiamente teológico del texto, la *doctrina de la iluminación (illustratione)*, que Agustín anuncia como sigue:

“De universis autem quae intelligimus non loquentem qui personat foris, sed intus ipsi *menti* praesidentem consulimus veritatem, verbis fortasse ut consultamus admoniti. Ille autem qui consulitur, docet, qui in interiore homine habitare dictus est Christus, id est incommutabilis Dei Virtus atque sempiterna Sapientia: quam quidem omnis rationalis *anima* consulit; sed tantum cuique panditur, quantum capere propter propriam, sive malam sive bonam voluntatem potest” (Agustín de Hippona 1873, §38).<sup>77</sup>

Sin lugar a dudas, no podemos ingresar aquí en la dimensión teológica de la “*iluminación*”, cuya interpretación exacta ha dado lugar a múltiples controversias. Lo que nos interesa es que Agustín no deja de aportar otra solución a la cuestión de la reminiscencia platónica (él traduce “*commemoratio*”, según vimos), reinterpretando la tradición platónica de una vida anterior olvidada por la unión con la materia o por alguna falta. Para Agustín, lo “olvidado” y luego “recordado” por el hombre en su condición animal, material y vegetativa son las Verdades Eternas, esenciales a la existencia de su alma humana, en cuya reconquista actúa Dios haciéndolo partícipe de

---

<sup>76</sup> Se ha señalado ya cierto parentesco entre este concepto y el freudiano de “rememoración”, con cuyo término lo traducimos con cierto reparo.

<sup>77</sup> “Comprendemos la multitud de cosas que penetran en nuestra inteligencia, no consultando la voz exterior que nos habla, sino consultando interiormente la verdad que reina en la mente (o el espíritu); las palabras tal vez nos muevan a consultar. Y esta verdad que es consultada y enseña, es Cristo, que, según la Escritura, habita en el hombre, esto es, la inmutable Virtud de Dios y su eterna Sabiduría; mas ella revélase a cada alma (*anima*) racional tanto cuanto ésta es capaz de recibir, en proporción de su buena o mala voluntad.” (Itálica en el texto mía).

su Verdad increada. En su Capítulo XIII, Agustín explora esta presencia de la *commemoratio* en términos de su sujeción a la palabra y al lenguaje. Si existe “conmemoración”, ésta no se presenta para él como un acto volitivo (hoy diríamos “cognitivo”), ni en un orden cronológico medible como proceso. De hecho, la presenta como un instante destemporalizador e imprevisible. Para él hay necesariamente una deriva, que incluye la dimensión de equívoco propio de la palabra y el lenguaje humano. Esto se observa, según él, en la incapacidad del hablante (y del enseñante) de saber con certeza lo que hay de verdad en sus palabras (“num igitur putandus est ea docere quae nescit”<sup>78</sup>, Agustín de Hippona 1873, §41); en la inconsciencia del hablante respecto a lo que se dice en sus enunciados (“Quare iam ne hoc quidem relinquitur verbis, ut sit saltem loquentis animus indecetur, siquidem incertum est utrum ea quae loquitur, sciat”<sup>79</sup>, Agustín de Hippona 1873, §42); en la presencia del error, como cuando se repiten palabras de memoria sin saber en realidad qué se está diciendo; o en el “lapsus”, o sea cuando “cum alia pro aliis verba praeter voluntatem nostra lingua ipsius errore prosiliunt; nam hic quoque non earum rerum signa quas in animo habemus, audiuntur”<sup>80</sup> (Agustín de Hippona 1873, §43). Sin lugar a dudas, es imposible no relacionar el problema (fundamentalmente la “*commemoratio*”) por él presentado con la articulación *après-coup*.

Nueve siglos más tarde, en el texto homónimo de Tomás de Aquino algunas de estas cuestiones se retoman, ahora con una reinterpretación (para algunos una “corrección dogmática”) que incluye ya un atisbo de racionalismo y de realismo empirista. Escrito en la década de 1250, el *De Magistro* de Tomás incluye el siguiente comentario:

“ quod illa de quibus per signa docemur, cognoscimus quidem quantum ad aliquid quantum ad aliquid ignoramus; utpote si docemur quid est homo, oportet quod eo praesciamus aliquid; scilicet rationem animalis, vel substantiae, aut saltem ipsius entes, quae nobis ignota esse non potest; et similiter si doceamur aliquam conclusiones oportet praesire de subjecto et passione quid sint, etiam principiis per quae conclusio

<sup>78</sup> “¿Hemos de pensar, entonces, que enseña lo que ignora?”

<sup>79</sup> “Así, pues, las palabras no tienen ya ni el valor de manifestar el pensamiento del que habla, pues es incierto que él sabe lo que dice”.

<sup>80</sup> “Sin quererlo nosotros, brotan de la lengua unas palabras por otras, pues tampoco aquí las palabras se oyen como signos de las cosas que tenemos en el ánimo”.

docetur, præcognitis: omnis enim disciplina fit ex præexistenti cognitione, ut dicitur in I Poster. In Princ. Unde ratio non sequitur”.<sup>81</sup>  
(Tomas de Aquino 1875, p. 585)

Esta interposición tomista, en la cual explícitamente se dice que hay verdad en la intuición de Agustín, la reinterpreta y en gran medida la elimina: los movimientos de deriva del lenguaje en la *commemoratio* ceden paso en la argumentación a una postura factualista (en algún sentido realista y percpcionista) de la mente para ser reducidos a los *conocimientos previos*, o preconocimientos, totalmente previsibles, secuenciables y controlables. Como sabemos, esta explicación ha sido muy transitada en las versiones posteriores de la TE que transparentizan el proceso y confluyen en el cognitivismo en época reciente.

Como no podía ser de otra manera, estos puntos de vista, consolidados en los siglos XIV-XVI con los avances del racionalismo y del empirismo, se presentan nítidos en la *Didáctica Magna* de Comenio, publicada en 1657 (Coménio 1985)<sup>82</sup>, obra considerada el acta de fundación de la Didáctica Moderna. Esta obra se presenta con caracteres textuales muy particulares, radicalmente apartados de la discusión teórica característica de la patrística y la escolástica. En efecto, se expresa mediante principios teleológicos, descripción de los 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. Comenio introduce la cuestión de la memoria en forma esquemática, como un instrumento en posesión del alumno, tal vez como un receptáculo eficiente para la acumulación y el archivo de información., aunque sobre bases de conocimientos previos:

“Que na mente das crianças, que se destinam aos estudos, se façam entrar, logo desde o começo da sua formação, os fundamentos de uma

---

<sup>81</sup> “de aquellas cosas que nos son enseñadas por medio de signos, conocemos en relación a algo y desconocemos en otra relación, visto que, si somos enseñados sobre lo qué es el hombre, es necesario que de él prenozcamos algo, a saber, la razón de animal o de substancia o al menos del propio ser, que no nos puede ser desconocida. De forma similar, si somos enseñados sobre alguna conclusión, conviene prenoocer sobre el sujeto y la pasión lo que son, como los principios preconocidos por medio de los cuales es enseñada la conclusión. Toda disciplina, en efecto, se hace a partir del conocimiento preexistente, como se dice en I Posteriores (Aristóteles, Segundos Analíticos, I, 1), al principio. Donde no procede la razón”.

<sup>82</sup> Utilizamos, a falta de una edición original en latín, la traducción portuguesa de Joaquim Ferreira Gomes, considerada como la más completa y confiable.

instrução universal, isto é, pouco a pouco, se seguem, pareçam nada trazer de absolutamente novo, mas sejam apenas um desenvolvimento pormenorizado das coisas anteriores”. (Comênio 1985, p. 220)

Esto se traduce en la prescripción en: a) que lo primero a enseñar sea lo mas simple, concreto y cercano a la experiencia perceptiva, b) que toda introducción de algo nuevo se preceda con ejemplos cercanos a su comprensión inmediata o a las experiencias cotidianas, c) en primer lugar deben ejercitarse siempre los sentidos, después la memoria (que junta lo conocido a lo nuevo y lo “archiva” e integra) y finalmente la inteligencia y el juicio (Comênio 1985, p. 240). Esta “metodología” asigna un papel simple a la memoria: el de recepcionar, relacionar e integrar archivando. En pocas palabras, recepción, evocación, integración y archivo, como en una básica teoría empirista del aprendizaje, lo que le era posible en el pensamiento difundido en su época. Los roles de la memoria, aunque jerarquizados por Comenio se reducen al sustento de la acción premeditada del docente de introducir en el alumno los conocimientos con base en las experiencias recordadas de este último: *“Todas as coisas explicadas, depois de bem apreendidas pela inteligência, fixem-se também na memória”* (Comênio 1985, p. 261).

En los inicios del siglo XIX, en el marco humanista y de la “Ideologie” francesa, Jean Itard, al que podemos considerar uno de los principales fundadores de una TE concebida como intervención psicológica en los aprendizajes, con base en los sustentos teóricos de Locke y de Condillac, agrega interesantes puntos de reflexión sobre la cuestión que nos ocupa. En sus *“Relatorios”* referidos a su intervención en la “re-educación” de Víctor de Aveyron (el famoso “niño salvaje”) avanza en el proceso propio de la Modernidad en relación a los roles de la memoria en los aprendizajes y, por ende, en la intervención del enseñante en ellos. Por ejemplo, y sin pretender con esto establecer una exégesis taxativa de su pensamiento, en 1807 relató sus intentos de introducir a Víctor en el lenguaje a partir del ejercicio de la denominación. Dice al respecto:

Concebe-se de fato que, instruindo os sentidos a perceber e a distinguir novos objetos, eu forçava a atenção a derter-se neles, o juízo a comparalos e a memória a guarda-los. Assim, nada era indiferente nesses exercícios; tudo ía à mente; tudo envolvia as faculdades da inteligência e

as preparava para a grande obra da comunicação das idéias. (Itard 2000, Relatório II, § XVIII, p. 199)<sup>83</sup>

Muestra a continuación todo el proceso “didáctico”, con sus avances retrocesos y puntos muertos, a través de ejercicios de selección y reconocimiento de objetos a partir de las palabras escritas. En particular, se detiene en la palabra *lait* (leche), que ya había sido objeto de sus atenciones en el *Relatorio I*, para concluir que ella remitía confusamente a procesos denominacionales complejos: “*assim, embora a palavra lait seja para nós apenas um signo simples, ela podia ser para Vítor a expressão confusa desse líquido alimentar, do recipiente que o continha e do desejo de que era objeto*” (Itard 2000, Relatório II, § XVIII, p. 201). Sin dudas, en el presente este “problema” resulta risible, ya que a nadie extraña esta equivocidad propia de los nombres, pero es necesario tener en cuenta que estas cuestiones “psicolingüísticas” estaban entonces en sus albores. Lo que quiero resaltar aquí es la concepción linealista (mezcla de empirismo y sensualismo) con que Itard inaugura una tradición ya de naturaleza psicológica de atención a los fenómenos de la memoria en el aprendizaje, intrínsecamente limitada y desencaminada, al punto de concluir en lo siguiente: “até que enfim, vendo a continuidade de meus cuidado e a sucessão do tempo não operar nenhuma mudança, resignei-me a terminar ali minhas derradeiras tentativas em prol da fala e abandonei meu aluno a um mutismo incurável” (Itard 2000, § XLI, p. 216).

En cierta medida, estos callejones sin salida han estado presentes en las discusiones sobre memoria, enseñanza y aprendizaje en las teorizaciones posteriores. Cada autor debió darles una solución teórica en su marco de referencia. No mucho más tarde que Itard en Francia, Herbart en el contexto alemán se depara con esta cuestión, aunque en otro formato, en su *Pedagogía General derivada del Fin de la Educación* de 1806 (Herbart 1939), pero principalmente en el *Bosquejo para un curso de Pedagogía* de 1835-41 (Herbart 1946).

En relación a las perplejidades del francés, las interpretaciones de Herbart parecen mucho más conspicuas. Es necesario partir del hecho de que para él la teoría de la enseñanza (o de la “instrucción”, como también es posible traducir sus palabras para distinguir ese componente del todo de la educación) descansa sobre el concepto de *representación* (*Verstellung*). Su noción realista-dualista de la representación, inscribe a

---

<sup>83</sup> Utilizo la versión portuguesa, traducida del francés por Maria Ermantina Galvão.

ésta en el campo del conflicto entre dos fuerzas, la que constituye consciencia (o unidad consciente de la representación) y la que “estorba” o actúa como *detención (Hemmung)*, que pugna por ocupar un lugar desde una dimensión sepultada, latente o inconsciente<sup>84</sup>. El equilibrio que se debe establecer entre estas dos representaciones enfrentadas hace presente el mecanismo que él denominó “*apercepción*”:

La *apercepción* o asimilación ocurre merced a las representaciones anteriormente adquiridas y que se presentan en ese momento; y sucede del modo más intenso (aunque no en absoluto) por las que nacen libremente. [...] se ve claramente que ha de proceder una atención primitiva a la *apercipiente*; si no, no se originarían nunca las representaciones *apercipientes* (Herbart, 1946, p. 79).

Aunque la atención *apercipiente* no es la primera para Herbart (lo sería la “*primitiva*”), se observa ya en los niños pequeños, por ejemplo cuando perciben palabras conocidas aún en conversaciones incomprensibles, o nombran objetos que están reproducidos en libros, o llaman con nombres conocidos a objetos nuevos. Ella muestra que para que la consciencia inteligente acepte representaciones nuevas, hay – didácticamente hablando – que tomar en cuenta las evocaciones o manifestaciones de otras representaciones que no están o no deberían estar necesariamente en la atención inmediata.

### *In conclusiones*

Creo haber mostrado, o aunque sea sugerido, que las cuestiones que se sustentan en el psicoanálisis en torno al *après-coup* no son para nada ajenas a la TE, por lo menos en las discusiones que ésta ha traído aparejadas a lo largo de su historia hasta el siglo XIX.

También creo haber llamado la atención sobre la necesidad de poner la condición barrada del sujeto, regida desde el RSI y por una temporalidad otra, en el centro de la discusión de la relación enseñanza-aprendizaje, en su imposibilidad

---

<sup>84</sup> Sin dudas hay un parentesco con Freud, que no es para nada casual, ya que se ha señalado que es de este autor desde donde Freid importó las bases de su noción de representación.

intrínseca. Por esta vía, tal vez podamos avanzar para que la TE se ponga “*a la altura del sujeto*”

### **Referencias Bibliográficas**

AGUSTÍN DE HIPONA (1873) “De Magistro”. In \_\_\_\_\_. *Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone*. Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, pp. 254-291.

AGUSTÍN DE HIPONA. (1999) *Confesiones*. Madrid: Alianza Editorial.

BEHARES, Luis Ernesto (2004) “Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’ ”. in: BEHARES, Luis Ernesto (Dir) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala: pp. 31-64.

\_\_\_\_\_. (2006) “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín”. in: Introini, Juan (Org.) *Voces relegadas del mundo grecolatino. Actas de las III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos*. Montevideo: Unión Latina- FHCE. (en prensa).

BORDOLI, Eloísa (2004) “Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática”. IN: BEHARES, Luis Ernesto (Dir) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala: pp. 65-84, 2004.

CHEVALLARD, Yves (1998) *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

COMÊNIO, João Amos (1985) *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERNÁNDEZ, Ana. María (2004) “Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica”. in: BEHARES, Luis Ernesto (Dir) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp: 85-122.



FREUD, Sigmund (2004) “Carta 52 (6 de diciembre de 1996)”. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo I: pp. 274-279.

\_\_\_\_\_. (2003a) “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico”. in: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XIV: pp. 1-64.

\_\_\_\_\_. (2003b) “El delirio y los sueños en la ‘Gradiva’ ” de W. Jensen. in: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo IX: pp. 1-79.

\_\_\_\_\_. (2003c) “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”. in: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XI: pp. 53-127.

GOLFARINI, Mauricio (2007) “Saber lo que sabe el otro, saber qué sabe el otro: nota sobre la estructura del tiempo lógico en Lacan y en el acontecimiento didáctico”. *Educação Temática Digital*, v.8, n.esp., pp. 22-30, jun. 2007. <http://143.106.58.55/revista>.

HERBART, Johan Friedrich (1939) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

\_\_\_\_\_. (1946) *Antología de Herbart*. Selección de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.

ITARD, Jean (2000) “Relatorios de Jean Itard”. in: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Orgs.) *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 119-229.

LACAN, Jacques (1993) De Locutionis Significatione in: \_\_\_\_\_ *El Seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós: págs. 357-378.

\_\_\_\_\_. (2006a) “Lugar, origen y fin de mi enseñanza”. in: \_\_\_\_\_. *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, pp. 11-76.

\_\_\_\_\_. (2006b) “Mi enseñanza, su naturaleza y sus fines”. in: \_\_\_\_\_. *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, pp. 77-115.

\_\_\_\_\_. (1994a) “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”. in: \_\_\_\_\_. *Escritos I*. México: Siglo XXI, pp. 227-310.

\_\_\_\_\_. (1994b) “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada”. in: \_\_\_\_\_. *Escritos I*. México: Siglo XXI, pp. 187-203.

LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand (1979) *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor, 1979.

ROUDINESCO, Elizabeth y PLON, Michel (2005) *Diccionario de Psicoanálisis*. 2da. Reimpresión, Buenos Aires: Paidós.

SAVIANI, Demerval (1986) *Ensino Público e outras falas sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.

TOMÁS DE AQUINO (1875) “Quæstio XI. De magistro”. in: \_\_\_\_\_. *Doctoris Angelici Divi Thomæ Aquinatis Opera Omnia* (Volumen 14: Quæstiones Disputatæ). París: Ludovicum Vivés Bibliopolam Editorem.

## DE UN CUERPO QUE RESPONDA A LA PALABRA: UN RETORNO A LA “TEORÍA ANTIGUA” DE LA ENSEÑANZA<sup>85</sup>

### Propósito

En este texto avanzo en algunos aspectos de mi indagación sobre el **acto de enseñanza** o **acontecimiento didáctico**, que ya he explorado en textos anteriores, principalmente en Behares (2004, 2006a y 2007). Por lo tanto, hablaré en él de **enseñanza**, para la cual propongo, a modo de punto de partida, la noción de **instancia**: la enseñanza es un acontecimiento inscripto para un sujeto en sus relaciones dispares, barradas, entre el **conocimiento** y el **saber**. Debido a esta noción, la enseñanza se nos aparece como una circunstancia relativamente oscura, sin una clara definición positiva como sus alternativos empiristas del tipo de *proceso*, *conversión*, *internalización*, *instrucción* o *aprendizaje*, y, en cierta forma, va más allá también de lo que está supuesto en el término escolástico *dialéctica*. La instancia a la que hacemos referencia impone la lógica del deseo y, por eso, de la alteridad constitutiva de lo subjetivo en el lenguaje. En este marco de referencia, hablar de **cuerpo** parece sustancialmente imprescindible.

Una de las ideas que intentaré defender en este trabajo es que la Teoría Moderna de la Enseñanza no tiene elementos para dar cuenta de lo que en la Teoría Antigua era de una obviedad evidente: a saber, que antes que ninguna otra cosa, las relaciones entre saber y conocimiento son instancia de palabra.

### Conocimiento, saber e instancia de palabra

La posibilidad de distinguir un **conocimiento** interpersonal, estable y objetivo, de un **saber** subjetivo, inestable e incommunicable, es tan antigua como cualquier indagación filosófica relevante para el pensamiento occidental, aun cuando esta oposición se exprese con otros nombres, con construcciones más simples y nítidas o

---

<sup>85</sup> Tomado de Behares, L. E. y R. Rodríguez Giménez (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias-Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideo, 2008: pp. 29-46.

más complejas y borrosas. Inscribir la cuestión de la enseñanza en esta oposición implica separarla del discurso pedagógico, para ponerla en una teoría del conocimiento o epistemología. De hecho, esta inscripción era la normal para los antiguos, a los cuales resulta imperioso volver para plantear adecuadamente la cuestión.

La distinción se establece ya etimológicamente en los verbos que la lengua griega dedicaba a la enseñanza y a la pedagogía: **παιδαγόγο** y **διδάσκομαι**. El primero, traducible fácilmente como “guiar a los niños” (**παιδός**, “niños”, **άγο**, “conducir”, “guiar”) utiliza un verbo activo, en voz activa, o sea introduce una acción, necesariamente transitiva, que un agente realiza sobre otro o en beneficio de otro. El segundo<sup>86</sup>, se utilizaba generalmente en voz media (sufijo **μαι**), pero, además, como todos los verbos **σκ** del griego tiene un sentido léxico de experimentación de estado y de tono reflexivo, por lo cual se puede traducir por “estar bajo el efecto de la enseñanza”, “estar enseñando(se)” o “estar siendo enseñado”, en donde se anula la distinción estricta enseñar/aprender, al moverse en una esfera subjetiva (o “intersubjetiva”) que implica por igual o indiferentemente al “agente” y al “recipiente”, ambos en el mismo espacio de experimentación de un estado. Sin lugar a dudas, para los griegos, **διδάσκομαι** es un verbo integrado a una concepción de la enseñanza como vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de “transmitir” un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente. Sin embargo, los usos posteriores de estos términos no se restringen a su propiedad etimológica en el griego, sobre todo en la Modernidad, en la que cobran otros valores y se introducen en una suerte de polisemia<sup>87</sup>.

Aristóteles al incorporar en las Categorías (ARISTÓTELES, 1955) la distinción entre sujeto y objeto en la dinámica (unívoca o equívoca) del “nombrar”, da pie a la construcción de una concepción del Conocimiento y del Pensamiento de tipo categorial. En efecto, las **κατηγορίαι**, que también pueden traducirse como “predicados”, son a la vez del lenguaje y del pensamiento, **όνομα** y **λόγος**, y se establecen a partir de diferencias, estabilizables en cuanto al significado en Substancia, Cantidad, Cualidad, Relación, Lugar, Tiempo, Postura (o Posición), Condición, Acción y Afecto. Estas

---

<sup>86</sup> **διδάσκομαι** es un verbo en voz media, utilizado sobre todo en el griego tardío, que se puede encontrar también en su forma activa **διδάσκο**, o en formas derivadas de **διδάσκαλος** (“el maestro”). El autor agradece a Libia Klempert, Profesora de Lengua y Literatura Griegas de la Universidad de la República sus aportes a esta indagación.

<sup>87</sup> Las lenguas europeas modernas los incorporan como cultismos a partir del siglo XVII, en términos como “*didáctica*”, “*didáctico*”, “*didascálico*”, etc., en forma sustantiva y no como verbo, en cuyo caso han preferido los derivados del latín clásico “*docere*” o del latín vulgar “*insignare*”, o del germano “*lehren*” (Cfr. COROMINAS, 2005, en las entradas léxicas de estos términos).

permiten que el significado se dirija unívocamente a algo del objeto o cosa, en la mente del hombre, y lo establezca como posibilidad denotativa, eliminando toda posible equívocidad. Se trata, por tanto, de las reglas básicas del *conocer con representación de cosa*, de la cual hay un remanente de equívoco probable a varios niveles, que no son del orden del conocimiento.

De otro tipo son las elaboraciones que Platón había hecho un poco antes, tanto en lo que refiere a los *nombres* (*ὀνόματα*) como a las *ideas* (*ιδέαι*). Es costumbre desde el siglo XIX, vincular las diferencias de concepción epistémica evidentes entre Platón y Aristóteles con la controversia entre la concepción *φύσει* (o “naturalista”) y la opuesta “convencionalista” (*θέσει*) de la relación entre nombres, significados y cosas. Sin embargo, no se puede decir que Platón adhiriera a la postura *φύσει* (aunque sobre ésta se explayan varios de los participantes del *Cratyllo*), ni que la posición *θέσει* aparezca como correlato exacto de la postura aristotélica (cfr. ROBINS, 1951, p. 8 y ss.). En lo que respecta a Platón, de acuerdo al modo en que se presenta en sus textos la relación o proporción posible entre el nombre y la cosa, la esfera de lo equívoco queda en una libertad mayor, jerarquizada como esencial y no como accesoria. Los elementos propios de su teoría de las ideas y de la reminiscencia, introducen un factor de deriva en la materialidad misma del pensamiento. Esta deriva de las almas en pos de las ideas es, salvando los usos terminológicos, del orden de lo que aquí llamamos **saber**.

Como sea, y es mucho lo que estamos dejando fuera por acción de los límites de este trabajo, el pensamiento griego clásico se ajustaba a dos versiones muy inconciliables y dispares. Si algo tenían en común estas dos vertientes es establecer una valoración fundamental sobre el *carácter lingüístico* inherente a las relaciones de conocimiento y de saber.

Esta disparidad, afecta necesariamente a una posible teoría de la enseñanza entre los filósofos griegos clásicos, en la medida en que ésta sólo puede ser para ellos un correlato de su teoría del conocimiento y del lenguaje. Por tanto, una teoría posible de la enseñanza inserta en el objetivismo del conocimiento y una teoría de la enseñanza posible como expresión del idealismo subjetivista. Por otro lado, una teoría antigua de la enseñanza se sitúa – aun en esa disparidad – en ese espacio donde el lenguaje habilita una relación. Es **acto de palabra** en su propia posibilidad de existencia.

**Enseñar: ¿algo diferente al hablar?**

Esta evidencia, por la cual la enseñanza supone para su existencia actos de palabra, fue explícitamente propuesta y explorada por Agustín de Hipona en 389 DC, en su influyente *De Magistro* (AGUSTÍN DE HIPONA, 1873). En efecto, allí Agustín formula una “doctrina” sobre la enseñanza que es síntesis de la teoría estoica del signo, la “epistemología” platónica y la teología cristiana (fundamentalmente paulina) y que presidió la escena medieval hasta el siglo XIII, prácticamente sin cuestionamientos<sup>88</sup>.

Para presentar esquemáticamente la doctrina agustiniana sobre la enseñanza debemos partir de su pregunta inicial, de la cual se desprende todo un campo de indagación: “*sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?*” (“Mas, ¿no te parece que una cosa es hablar y otra enseñar?” AGUSTÍN DE HIPONA, 1973, p.280). Es necesario, según Agustín y su interlocutor en el diálogo, su hijo Adeodato, una restricción: de todas las cosas que se hacen hablando, la que se relaciona con la enseñanza es *significar*. Por eso, una teoría de la enseñanza sólo puede construirse en la dimensión del **signo**, en el cual la “palabra” (**verbum**) se articula con el “nombre” (**nomen**), aunque esta articulación no incluye sino rudimentariamente alguna dimensión de la “cosa” (**res**). Agustín adhiere así a la concepción platónica del signo, vía la reformulación que de esta hicieron los estoicos. Si el signo es el acceso al conocimiento, en éste no puede haber ninguna “verdad” (**veritate**) en sí, sino una correlación posible, que descansa más en la relación entre los signos que en la denotación de la cosa.

En este marco de referencia, la enseñanza humana, a expensas de las relaciones de significación, es incompleta. Hay, por tanto, un espacio que escapa a toda posible enseñanza, el de la verdad sobre el mundo y las cosas, que en la tradición platónica remitía a la “reminiscencia” de vidas pasadas y al innatismo y en Agustín a la “**illuminatio**” de la gracia de Dios. Conviene, en este contexto, aclarar el sentido de algunos términos y conceptos. Empecemos por “palabra”.

“Verba signa est” dice Agustín (1873, p. 256), “las palabras son signos”; sin embargo no todas las palabras lo son, y no todas las palabras son de la misma naturaleza. “**Verbum**”, siempre según Agustín, es un derivado del verbo “verberare”, que tiene el sentido de “herir”. La voz *hiere* los oídos y permite la evocación en la memoria del “**nomen**”, que es del orden del espíritu. Este vínculo es presentado por Agustín como una instancia, no como un proceso, que denomina “**significatio**”, en la cual se instituye el signo. Sin lugar a dudas, el **verbum** es para Agustín del orden de la

---

<sup>88</sup> Véase mi análisis de ese texto *in extenso* en Behares (2006b).

“voz” (**vox**). Aquí hay que recordar, la definición normal de este término entre los antiguos: “*el sonido de un cuerpo para otro*”, que se atribuye generalmente a Lucrecio Caro (ca. 98 – 55 AC) en su poema *De Rerum Natura*<sup>89</sup>. Efectivamente, allí dice Lucrecio:

Principio auditur sonus et vox omnis, in auris  
insinuata suo pepulere ubi corpore sensum.  
corpoream quoque enim (vocem) constare fatendum<sup>st</sup>  
et sonitum, quoniam possunt impellere sensus  
(TITI LUCRETI CARO, s/d, versos 525-528)<sup>90</sup>

Y agrega más tarde:

at quæ pars vocum non auris incidit ipsas,  
præter lata perit frustra diffusa per auras.  
pars solidis adlisa locis reiecta sonorem  
reddit et inter dum frustratur imagini verbi  
(TITI LUCRETI CARO, s/d, versos 567-570)<sup>91</sup>

Agustín (1873) dirá que la función de esta “palabra”, en tanto que señal corporal, es la de “**admonere**”, o sea “advertir”, que la relación entre palabra y nombre en el signo es de la misma naturaleza, ya que la “cosa” no está allí incluida de suyo. Por esto, para él, es importante tener en cuenta que los signos entre sí establecen relaciones de totalización significativa, ajenas a las relaciones que existen fuera de ellos en el mundo, perteneciendo necesariamente a la dimensión del equívoco. La cercanía de esta composición de ideas con la postura de Lacan no es exterior; en efecto, así lo ha reconocido éste en diversos momentos<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> Aun cuando con mayor antigüedad se encuentra ya en el **Περὶ Φύσεως** (Del modo de ser y producirse de las cosas) de Empédocles de Agrigento (Cfr. Perelli 1978).

<sup>90</sup> Traducción de Abate Marchena: “*El sonido y la voz se oyen primero / cuando sus elementos insinuados / en el oído, el órgano tocan, porque de corporal naturaleza / debemos confesar que se componen / el sonido y la voz, puesto que impelen / los sentidos*” (LUCRECIO 2002, p. 258).

<sup>91</sup> Traducción de Abate Marchena: “*Las voces que no llegan al oído / mueren desvanecidas por los aires, / continuando su marcha; o estrelladas / en algún cuerpo sólido, el sonido / repiten rechazadas; muchas veces / engañan reflejando la palabra, / así como la imagen el espejo*” (LUCRECIO 2002, p. 260).

<sup>92</sup> Dice Lacan: “Todo lo que acabo de decir acerca del significante y el significado está allí [se refiere al *De Magistro*], desarrollado con espléndida lucidez, tan espléndida que me temo que los comentaristas espirituales que se han librado a su exégesis no siempre hayan percibido su sutileza. Piensan que el profundo Doctor de la Iglesia se pierde en esta ocasión en cosas hartamente fútiles. Estas cosas fútiles son, ni más ni menos, lo que hay de más agudo en el pensamiento moderno sobre el lenguaje” (LACAN 1988, p. 360).

Sin entrar en una digresión al tratamiento que nos habíamos trazado, conviene detenernos un poco más en las cuestiones aquí implicadas. Es necesario señalar, junto con Lacan y algunos intérpretes de de Saussure<sup>93</sup>, que la noción misma de **verbum** puesta de manifiesto por Agustín se corresponde con el **significante** y tiene, como éste, una dimensión “arbitraria”, de institución de una negatividad constitutiva de la división entre lo sensible, lo eidético y lo espiritual. Esta correspondencia, ha sido sin embargo puesta en disputa, en la medida en que se requeriría una mayor atención a los entramados de una discusión muy amplia, histórico-exegética, que no podemos incluir aquí por sus dimensiones<sup>94</sup>. En este contexto, sin embargo, podríamos analizar dos cuestiones interesantes para nuestro abordaje de la afirmación de que la enseñanza es del orden de la palabra, inherente a la “teoría antigua”.

### **La palabra como parte del cuerpo**

La **primera** se refiere a la dimensión sonora, sensible, corporal, de la “palabra” (“verbum”). El carácter sensible-corporal, como ya vimos, estaba fuertemente investido en el pensamiento antiguo, siempre que en él se reconozca una segmentación que le es impuesta por el carácter propiamente “lingüístico” de la palabra<sup>95</sup>, lo que pone en órbita la naturaleza misma de lo que hoy lacanianamente llamaríamos “operación significante”. En efecto, dice Lacan en la *Conferencia en Ginebra sobre el Síntoma* (pronunciada en 1975):

É muito curioso para as pessoas que crêm que pensam não perceber que pensam com palavras. Há coisas a esse respeito com as quais é preciso acabar, não é mesmo? A tese da Escola de Würzburgo sobre a suposta apercepção, de não sei qual pensamento sintético, que não se articularia é realmente a mais delirante que uma escola de pretensos psicólogos já produziu. É sempre com a ajuda de palavras que o homem pensa. E é no **encontro dessas palavras com o seu corpo que alguma coisa se esboça**. Aliás, eu ousaria empregar a esse respeito o termo *inato* – se não houvesse palavras, de que o homem poderia testemunhar? É aí que ele coloca o sentido” (LACAN, 1998, p. 9, negrita de L. E. B.)

---

<sup>93</sup>Sobre todo Milner, que ha señalado que estas discusiones agustinianas están también en la base de las propuestas de Ferdinand de Saussure (Cfr. MILNER 2002).

<sup>94</sup> Pueden verse, entre otros muchos, los textos de Foucault (2003), Vittard (1995), Jakobson (1980), Bouquet (1992) y la posición de Lacan (1984) al respecto.

<sup>95</sup> “*Signa sui significativa*”, “los signos se significan entre sí”, o “a sí mismos”, dice Agustín de Hippona (1973: p. 269), en una interesante opinión congruente con una posterior definición de la lengua como **sistema de signos** saussureana.



Para justificar su posición, Lacan remite a los estoicos en general, recordando que “não há nenhuma razão para pensar que a filosofia sempre foi a mesma coisa que é para nós” (LACAN, 1998, p. 9), agregando:

Naquela época, a filosofia era uma maneira de viver – uma maneira de viver em relação à qual se podia perceber, muito antes de Freud, que a linguagem, essa linguagem que não tem absolutamente nenhuma existência teórica, intervem sempre sob a forma do que chamo, com uma palavra, que desejei que estivesse o mais próximo possível da palavra *lalação* – *alíngua*. (LACAN, 1998, p. 9)<sup>96</sup>

Más adelante en su texto incluye el siguiente comentario, capital para nuestro análisis:

Freud percebeu que havia coisas das quais ninguém podia dizer que o sujeito falante as sabia sem saber [...] É por isso que falei do significante e do seu efeito significado. Naturalmente, com o significante, não esgotei, de modo nenhum a questão. **O significante é algo que está encarnado na linguagem.** Acontece que há uma espécie que soube gritar<sup>97</sup> de uma tal maneira, que um som, enquanto significante, é diferente de um outro [...] Há um abismo entre essa relação com o grito<sup>98</sup> e o o fato de que, no final, o ser humilhado, o ser húmus, o ser humano, o ser que pode ser chamado como quiserem [...] chega a poder dizer alguma coisa. Não só a poder dizê-lo, mas, ainda, esse cancro que defini como sendo a linguagem [...] implica, desde o início, uma espécie de **sensibilidade** (LACAN, 1998, p. 11, negrita de L. E. B.).

Un buen comentario sobre estos textos que citamos de Lacan en Ginebra es el de Fontaine: “Ya no se trata entonces solamente de teorizar la manera en que el signo adquiere su cualidad de significante [como lo hacía en 1961-62] sino de plantear la cuestión de saber cómo algo del lenguaje resuena en el cuerpo” (FONTAINE, 1995, p. 29). Se trata, por lo tanto, de una cuestión que, más allá de la ignorancia aparente que se induciría en el (o los) Cours de Linguistique Générale (DE SAUSSURE, 1915) de su “autor” respecto a su herencia estoico-agustiniana<sup>99</sup>, fue de poco o ningún interés para la

---

<sup>96</sup> “*Lalation/lalangue*”, en el original en francés.

<sup>97</sup> “*Aboyer*”, en el original francés; español: “ladrar”.

<sup>98</sup> “*Aboiement*”, en el original francés; español: “ladrido”.

<sup>99</sup> “Cuando Ferdinand de Saussure introduce en su curso los términos “significante” y “significado” en la teoría del signo, no tiene en cuenta [...] la teoría estoica del signo (junto a otros, significado y significante,

lingüística del siglo XX, integrada en alguna dimensión positivista del pensamiento. Dice acertadamente de Lemos:

[...] nas teorias lingüísticas hoje dominantes se tem privilegiado a relação entre mente e linguagem, a saber, a determinação da linguagem pela mente. Nessa relação, o corpo ou, mais precisamente, uma parte do corpo biológico, o cérebro, comparece ou como condição de possibilidade da mente ou como instância física que, uma vez acessível via neurologia ou bioquímica, dispensaria a mente de seu papel de noção intermediária provisoriamente necessária (DE LEMOS, 1995, p. 235).

En este contexto, la obra de de Saussure fue entendida de muchas maneras al interno de la “disciplina”, pero siempre con el “olvido” de que algo del orden de lo singular del Sujeto se juega, como lo ha señalado Lacan desde los años 50, en la singularidad de esa relación significante-cuerpo, más allá del formalismo de la biunivocidad significante-significado. De Lemos, hace, a este respecto, algunas agudas puntualizaciones:

Ouso dizer que o fato de Saussure não se ter detido nem no físico-fisiológico, nem na mente, nem no cérebro, nem no social, de ter circulado entre a afirmação explícita e a negação implícita de cada um, contradizendo-se de uma página a outra, de um capítulo a outro, mostra bem sua dificuldade em sustentar ao mesmo tempo o próprio da língua e uma relação do falante com seu funcionamento que não fosse de uma ordem causal (DE LEMOS, 1995, p. 241).

Se a restrição opera sobre a dinâmica das relações e obriga a que se pense o falante apenas como suporte da língua, é possível entrevê-lo em sua singularidade de corpo que fala justamente no inesperado que também é efeito dessa dinâmica. É Saussure mesmo quem diz: “Uma palavra pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” [...] Não se abre aqui um espaço para a singularidade? (DE LEMOS, 1995, p. 242).

De este modo, es posible entrever una relación posible entre lo que los antiguos entendían como “acto de palabra”, y por ende la relación intrínseca que este acto tiene con la dinámica conocimiento/saber y la enseñanza en sí misma, como objeto a teorizar. Sin lugar a dudas, y a pesar de que para algunos esto pueda parecer un exabrupto, es posible recubrir la teoría de la enseñanza con lo que Lacan sostuvo en 1953 (LACAN,

---

están considerados como términos nuevos). No reconocen su deuda respecto de los estoicos, hasta el punto que numerosos discípulos y lectores le atribuyeran esta invención” (VITTARD, 1995, p. 51).

1994) en relación a la imprescindible necesidad de incluir el psicoanálisis en el campo y función de la palabra y del lenguaje. Vittard, completa este cuadro con lo que sigue:

En el momento en que se opera la subjetivación / desubjetivación del sujeto, el sujeto sitúa en el ser sexuado –en lo real del sexo- este órgano de lo incorporal, órgano de la “anatomía significativa”, esta superficie de los efectos de sentido o de no sentido, como se quiera, órgano que pertenece al organismo, es decir, a la representación del cuerpo en el discurso (VITTARD, 1995, p. 92).

## Docere y discere

Paso ahora a la **segunda** cuestión que me parece interesante, relacionada con la primera. Agustín incluye al inicio de su texto una “clasificación” de las funciones de la locución (*Locutio ad quid instituta*), ésta se instituye inicialmente en una consideración que para nuestra sensibilidad disciplinaria del siglo XX se nos presenta como un tanto extraña: “Quid tibi videtur efficere velle cum loquimur? Adeodatus. Quantum quidem mihi nunc occurrit, aut *docere* aut *discere*” (AGUSTIN DE HIPONA, 1973, p. 254, itálica de L.E.B.)<sup>100</sup>. La reducción de las “funciones del lenguaje” a esos dos términos parece completamente arbitraria, pero es necesaria restituirla a su sentido original. **Docere** y **discere** son derivados del verbo **scire**, que tiene en latín el sentido de “saber”. De él deriva **scientia** (participio activo: **ciens**, **-tis**) que se utilizaba como sinónimo de “conocimiento”: la acción de saber, su producto o su efecto<sup>101</sup>. Agustín está diciendo, a través de Adeodato, una verdad evidente para los antiguos: hablar forma parte del ejercicio del saber (**scire**) y de su producto, el conocimiento<sup>102</sup> (**scientia**). Los verbos **docere** y **discere** forman parte pues, ya en latín clásico, de los derivados de **scire** y designan posiciones diferenciadas en esa instancia del saber. Sin embargo, no sería fácilmente posible identificarlos conceptualmente con “enseñar” y “aprender” en el

---

<sup>100</sup> “¿Que te parece a ti: qué hacemos al hablar? Adeodato. Hasta donde yo lo puedo ver ahora, queremos **enseñar** o **aprender**” (Traducción de L. E. B., véase que la traducción es compleja, ya que no existe una relación exacta entre “enseñar” y “aprender” que hoy usamos, en el contexto de la teoría moderna de la enseñanza, con los originales agustinianos).

<sup>101</sup> El término pasa al español y a las lenguas romances alrededor del siglo XIII, en un sentido idéntico al original latino, que se conserva en el portugués culto y administrativo (por ejemplo) en expresiones como “para a sua ciência” o “para que estejam cientes”. Mediante su sustantivación se obtiene en los siglos posteriores el término “Ciencia”, con el sentido que se le da en la epistemología, en tanto “conocimiento científico” y “disciplina científica”. De él derivan también nuestros “consciencia”, “inconsciente” y todos los otros derivados de esta serie (Cfr. COROMINAS, 2005, 149).

<sup>102</sup> Téngase en cuenta (COROMINAS, 2005, p. 166) que “conoscere” (latín vulgar derivado de “noscere”), dio nuestro “conocer” (documentado en el siglo XI) y sus otros derivados mucho más tardíos, como “conocimiento” (siglo XII), “cognoscitivo” (siglo XVII) y “cognitivo” (siglo XX).

sentido moderno, poscomeniano, porque no se refieren a ningún ejercicio premeditado de enseñanza, ni a ningún “proceso cognitivo” o “de aprendizaje” psicológicamente reconocible. Un **doctor** es un maestro, uno que enseña (**docere**), un **docentis** (participio de **docere**) no por lo que hace sino por su relación con la instancia del saber hacia el conocimiento; en rigor es uno que ya ha sido enseñado. Un **discentis** es uno que está siendo enseñado, que aún (y por eso el prefijo excluyente o apartativo **dis-**) no es un **doctor**, es uno que está en una relación diferente con el ejercicio del saber.

Quizá lo importante que se puede desprender de la afirmación de Agustín sea esto: es en el habla (**locutionem**), en el ejercicio de la palabra, donde se instaura la posibilidad de la **scientia**, en posiciones que denomina con los verbos **docere** y **discere**, situados en espacios que, permítaseme la extrapolación lacaniana, descansan en la dinámica de la *ignorancia* y del *supuesto saber*. Ahora bien, ¿alcanzaría con hablar para que haya enseñanza? Con brillantez, Agustín y Adeodato (AGUSTÍN DE HIPONA, 1873, pp. 254-6) avanzan en esta cuestión, llegando a la conclusión siguiente: hablar puede ser una de tres cosas, o el acto “inconsciente” de proferir sonidos sin un sentido (**verba promere**), como cuando se canta sin prestar atención a lo que se dice, o se balbucea, o se reproducen sonidos por puro placer; o el acto de buscar y articular los sentidos que las palabras (**verba**) pueden llegar a tener (**commemorare**); o el acto inefable de hablar a Dios, donde las palabras (**verba**) están no dichas, son sin voz y no intentan una comunicación en sí misma (**orare**). En capítulos subsiguientes, se llega a la conclusión, no sin muchos tropiezos, de que la enseñanza es del orden de la **commemoratio**.

Es necesario detenernos en este concepto, **commemoratio**, que rudimentariamente podemos aceptar como sinónimo de “conmemoración”, en una traducción muy inmediata, o de “rememoración” o “remembranza”, como han querido traducirlo otros. Se trata, sin lugar a dudas, de la relación entre la palabra (**verbum**) y el nombre (**nomen**), en una vinculación directa con la memoria<sup>103</sup>, pero también de lo que hoy llamaríamos “relación de significación” o “función de signo”, con lo cual no se nos escapará que nos introducimos en una dimensión que se refiere al sujeto, pero también a todos los riesgos que introduce nuestra propensión al “cognitivismo”, que por supuesto estaba totalmente ausente en el pensamiento antiguo. En efecto, se trata aquí de lo siguiente, y no mucho más que esto: para que se establezca la relación de significación,

---

<sup>103</sup> **Commemorare**, como todos los términos españoles por los que se lo ha traducido derivan de **memorare**, “recordar”, “hacer memoria”.

se constituya el signo, hay una participación subjetiva del hablante, en la que éste evoca un valor, una regularidad, que Agustín denomina **significatione**. Pero tres hechos muestran, según el texto de Agustín, que hay una “imperfección” en esta *regularidad*: a) ella no incluye con certeza la cosa (**res**) a la cual los signos se supondrían adheridos; b) ella es radicalmente afectada por las relaciones entre signos, que se significan los unos a los otros generando un círculo propio; y c) ella es objeto de dispersión y equívoco constantes. Es en este espacio de su concepción de la significación que se ha dicho con propiedad que Agustín adoptó la posición estoica.

No hay un todo que se diga, el hombre “flota”, en su condición de “animal racional” en una nube oscura de valores inciertos, en un ámbito de ignorancia complaciente, sin posibilidades de verdad (*veritate*), del que sólo escapa por acción de la **illuminatio** divina. Sin dudas, recupera así, herencia platónica mediante, la reminiscencia platónica en la **commemoratio** misma. Después de una interesante corrección a su planteo inicial, en el sentido de que enseñar no es simplemente hablar con palabras orales, Agustín establece la identificación entre *significar* y *enseñar*:

Confectum est igitur et nihil sine signis doceri, et cognitionem ipsam signis quibus cognoscimus, chariorem nobis esse oportere: quamvis non omnia quae significantur possint signis suis esse potiora. (AGUSTÍN DE HIPONA, 1873, p. 81)<sup>104</sup>

No debe llamar la atención la aparente coincidencia, según la cual en las lenguas romances utilizamos los términos “enseñar” y “enseñanza”, ya que con cierta seguridad se puede afirmar que el uso de estos términos derivó en ellas del prestigio de la doctrina agustiniana<sup>105</sup>. **En-señar** es poner en signos, hacer lugar a la significación. De esta declaración se colige un tratamiento dialéctico de la cuestión: por un lado no se enseña sino en el orden de la significación, por otro es necesario jerarquizar frente a ésta el conocimiento, que no es exclusivamente un derivado de ella. En este contexto, es interesante volver a la distinción entre **docere** y **discere**: la enseñanza es del orden de la significación, mientras que el aprendizaje es (o puede llegar a ser) del orden del conocimiento de las cosas:

---

<sup>104</sup> Así, pues, queda establecido que nada se enseña sin signos, y que debemos apreciar más el conocimiento mismo que los signos, por medio de los cuales conocemos; aunque no todo lo que significa puede ser mejor que sus signos

<sup>105</sup> Corominas (2005, 531) data el uso de “enseñar” (derivado del latín vulgar *insignare*) en el siglo X, con sentido práctico: “poner marcar”, “señalar”, y con el sentido culto de “enseñanza” en el siglo XIII.

Et id maxime tibi nitor persuadere, si potero, per ea signa quae verba appellantur, nos nihil discere; potius enim, ut dixi, vim verbi, id est significationem quae latet in sono, re ipsa quae significatur cognita, discimus, quam illam tali significatione percipimus. (AGUSTÍN DE HIPONA, 1873, p. 283)<sup>106</sup>

La enseñanza es caracterizada como un llamado de atención, como una dirección mediante el signo de la *percepción* de la cosa, hecha en el orden de la significación: “Non enim cum rem ipsam didici, verbis alienis crediti, sed oculis meis: illis tamen fortasse ut adtenderem credidi, id est ut adspectu quaererem quid viderem”. (AGUSTÍN DE HIPONA, 1873, p. 284)<sup>107</sup>. Agustín sostiene la tesis de que las palabras (y los signos) incitan a buscar las cosas (“admonent tantum ut quaeramus res”, AGUSTÍN DE HIPONA, 1873, p. 284), pero no las muestran.

### **Comentario final**

Sin ninguna pretensión de cerrar las cuestiones que he ido abriendo, me gustaría para terminar este texto hacer dos comentarios: justificar, por si aún no lo está, la **opción por la teoría antigua** en relación a la presencia del cuerpo en la enseñanza y retomar la **dimensión corporal de un saber que no puede saberse ni significarse**.

Para la teoría antigua, y principalmente a Agustín en el centro de ella, parecería ser que el cuerpo no le interesa, se le escapa en sus consideraciones. Esto en el entrelineado conceptual y como efecto comparativo, porque la modernidad otorgó los instrumentos positivos, posteriormente, para tratar de ese cuerpo como una cosa, lo que da por resultado el fantaseo psicopedagógico del siglo XX en torno al control de los cuerpos y de los instrumentos psíquicos en tanto adminículos de una enseñanza absolutamente posible, que se quiso a distancia protectora de la palabra. De hecho, lo que se hizo a partir del siglo XIII fue una progresiva empirización de los cuerpos como máquinas, de los sujetos como dispositivos operantes (cargados de la dinámica de los procesos), del conocimiento como estructura sistémica predecible y totalizadora y del lenguaje como un instrumento transparente (¿comercial?) de intercambios. Sin que

---

<sup>106</sup> *Y principalmente me esfuerzo en persuadirte, lo que no sé si conseguiré, que no aprendemos nada por medio de los signos que se llaman palabras; porque, como ya he dicho, no es el signo el que nos hace conocer la cosa, antes bien el conocimiento de la cosa nos enseña el valor de la palabra, es decir, la significación que percibimos.*

<sup>107</sup> *Pues no he dado fe a palabras de otros, sino a mis ojos, al aprender esa cosa; sin embargo, creí en esas palabras para atender, esto es, para indagar con la mirada qué tenía que ver.*

pueda desarrollarlo aquí, me atrevo a parodiar a Marx: *Miseria de la Teoría de la Enseñanza*.

Aceptar que la palabra no se plenifica, sino que se *suspende* en el nombre, es un paso esencial para defendernos de esa miseria. Paso que, más allá de otras imponderables aportaciones, se da en el siglo XX con Freud y el psicoanálisis, para el que hay cuerpo donde lo singular del sujeto, como falta y deseo, no caben en la certeza de las consistencias imaginarias. No es otro el mensaje, cargado de antigüedad, que nos da el austriaco con su noción oscura de *pulsión*, y que luego Lacan nos trasmite con su no menos oscura deliberación sobre la *angustia*.

Volver, pues, a la conceptualización de la enseñanza como un acontecimiento o instancia en la que, lejos de los ficcionales acción, planificación o dominio, algo se instituye eróticamente en función de la palabra, es un paso para reconocer en ella las marcas de insabido, los orígenes sexuales de todo saber y la transferencia bajo el signo de una relación sexual imposible, de la cual, con certeza, otros textos hablan en este libro.

Parece poco, pero tal vez sea del orden estoico de la verdad...

## Referencias Bibliográficas

AGUSTÍN DE HIPONA (1873) “De Magistro”. En \_\_\_\_\_. **Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d’Hippone**. Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, pp. 254-291.

ARISTÓTELES The categories. En: \_\_\_\_\_. **The Organon**. Londres: William Heinemann – Harvard University Press, 1955: pp. 12-109.

BEHARES, Luis E. (2004) Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’. En: BEHARES, Luis Ernesto (Dir) **Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala: pp. 31-64.

\_\_\_\_\_. (2006a) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. **Educación Temática Digital**, Vol. 8, N. esp. Junio 2007: pp. 1-21. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=26>

\_\_\_\_\_. (2006b) “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín. En: INTROINI, JUAN (Org.) **Voces**

**relegadas del mundo grecolatino. Actas de las III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos.** Montevideo: Unión Latina- FHCE. (2006b, en prensa).

\_\_\_\_\_. Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*. Trabajo presentado en **VII Jornada Corpolingüagem. Um retorno a Freud.** Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, Campinas. Sometido para su publicación en el volumen correspondiente a estas jornadas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

BOUQUET, Simon. La Sémiologie Linguistique de Saussure: une théorie paradoxale de la référence? **Langages**, 107, 1992: pp. 84-95.

COROMINAS, Joan. **Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana.** 3ra. Edición. Madrid: Gredos. 2005.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Corpo e Linguagem. En: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos U. **Corpo-Mente: uma fronteira móvel.** São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 235-248.

DE SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de Linguistique Générale.** Payot: Paris, 1916.

FONTAINE, Albert. La implantación del significante en el cuerpo. **Litoral**, 18/19, 1995: pp. 9-32.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

JACKOBSON, Roman. Les fonctions des sons du langage. En: \_\_\_\_\_. **La charpente phonique du langage.** París: Minuit, 1980 : pp. 18-41.

LACAN, Jacques. El atrolondradicho En: \_\_\_\_\_. **Escansión Ornicar? 1,** Buenos Aires: Paidós, 1984: pp. 15-69.

\_\_\_\_\_. Función y Campo de la Palabra y el Lenguaje en Psicoanálisis. En: \_\_\_\_\_. **Escritos 1.** México: Siglo XXI, 17ª Edición, pp. 227-310.

\_\_\_\_\_. De Locutionis Significatione. En: \_\_\_\_\_. **El Seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud.** Buenos Aires: Paidós, 1993: pp. 357-378.



LUCRECIO **De la Naturaleza de las Cosas**. Traducción de Abate Marchena. Barcelona: Folio, 2002.

MILNER, Jean-Claude. **Le périple structurale. Figures et paradigmes**. Paris : Du Seuil, 2002.

PERELLI, L. Resegna di studi lucreziani (1968-77) **Bolettino di Studi Latini** (Nápoles) VIII (1978): pp. 277-308.

ROBINS, R. H. **Ancient & Mediaeval Grammatical Theory in Europe**. Londres: G. Bell & Sons LTD, 1951.

TITI LUCRETI CARI. **De Rerum Natura**. En: <http://www.informalmusic.com/DRN/>  
Consultado el 20 de Abril de 2007.

VITTARD, Mayette. Hablar a los muros. Observaciones sobre la materialidad del Signo” **Litoral**, 18/19, 1995: pp. 51-95.



## PARA ALÉM DOS “ENCAIXAMENTOS”: A NOÇÃO DE ENSINO UNIVERSITÁRIO AFETADA PELA TEORIA PSICANALÍTICA<sup>108</sup>

### A Universidade, o ensino e Jacques Lacan

Em 1962, Jacques Lacan (1962-1963/2006d, p. 187) se perguntava a respeito do “desejo do ensinante”, e concluía que se fazer essa pergunta é já assumir que há ensino. Aquela colocação de Lacan parece reduzir a questão do ensino às possibilidades do dizer sobre o “desejo do ensinante”, como se esse desejo fosse o eixo nocional da reflexão psicanalítica sobre o ensino. Em termos estritos, essa “redução”, conseqüente com o arcabouço da sua versão das teorias do sujeito e do saber/conhecimento, permite a Lacan afastar a noção de ensino das “práticas” e das “intervenções” no desenvolvimento. Convencionalmente, um “professor” é uma escrita institucional (alguém que realiza práticas profissionais reconhecidas como “ensino”), mas também um espaço de atribuição de “inclinações subjetivas” de seu eu consciente (as vontades ou apetências que levam alguém a se constituir como “professor”). Sem dúvidas, determinações deste tipo são consideradas evidentes, e são apresentadas como politicamente corretas, já que tem amplas “repercussões sociais”, e são muito apreciadas pelos ideólogos das “identidades docentes”. Porém, para além das mesmices pedagógicas, um “professor” é bastante menos que tudo isso; considerado pelo *minimum*, é um sujeito “ensinante”, um efeito na fórmula  $\$ \langle \rightarrow a$  do desejo diante da perene falta de saber que insiste em *não se inscrever*.

A afirmação de que o ensinante se define em ocasião da falta de saber (ou, melhor, da falta *de um pretenso saber*), que temos explorado com bastante atenção em Behares (2010), nos permite situá-lo em sua dimensão desejante, toda vez que o ensino venha a ser caracterizado entre o gozo utilitário da coisa reificada no imaginário estável e o desejo que nasce e vive da falta dela no Outro da incompletude. O desejo e o gozo do ensinante não existem fora dessa polarização.

Um professor não é muito mais do que o efeito dos seus ensinamentos, “se define então como aquele que ensina sobre os ensinamentos”, afirma Lacan (1962-1963/2006d, p. 189). Como corolário, Lacan completa sua análise com uma seqüência

<sup>108</sup> Tomado de *Estilos da Clínica*, 16 (2), pp. 368-391, 2011.

discursiva que poderia merecer o rótulo de “conselho aos professores”: “No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquel que enseña sobre las enseñanzas. Dicho de otra manera, hace un recorte en las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida –que se trata de algo análogo al collage-, ello permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto, de que el collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si hicieran un collage *preocupándose menos de que todo encajara*, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, *evocar la falta* que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza” (Lacan, 1962-1963/2006d, pp.187-188, grifo nosso).

É retrospectivamente evidente que, se os resumos aqui são os parâmetros constitutivos de uma possível “noção” lacaniana de ensino, ou de uma aproximação a ela, o “ensino” do próprio Lacan seria um excelente exemplo de seus limites. Com efeito, Lacan ensinou durante décadas, o seu *Seminaire* é a prova, apesar da dificuldade das transcrições desde sua oralidade constitutiva, das querelas de “autoridade” de seus herdeiros e discípulos, e de algumas tendências a tomar o conjunto dos seus ensinamentos orais como uma coleção de “livros” ou de “escritas”. Como tem argumentado extensamente Milner (1995/1996, pp. 13-34), os materiais do *Seminaire* constituem ou se apresentam como um “tipo de obra”, mas são dizeres que tinham na sua proferência as marcas vivas de uma “eficácia”, a mesma que foi necessário perder para que virasse “Obra”.

Não seria muito difícil, porém tedioso, individualizar, isolar, e fazer um “corpus” de todas as seqüências em que Lacan falou sobre o seu “ensino” ou “ensinamento” ao longo do *Seminaire*. De fato, é claramente evidente que Lacan tinha como referente básico de ensino o que ele mesmo costumava fazer, que passou a denominar-se “o estilo de Lacan”, e também “o meio dizer”. Eis, entre outros fatores não menos importantes, uma das causas da crise e ruptura entre Lacan e a Universidade: a questão do ensino.

O 25 de junho de 1969 Lacan (1968-1969/2008) anunciou que o *Seminaire* não poderia mais funcionar no prédio da *École Normal Supérieure*, como tinha sido habitual nos últimos cinco anos. Na nota em que se comunicou essa que Lacan considerou uma “expulsão”, o Diretor Robert Flacelière indicava: “La reorganización de los estudios en

la Escuela, que es una consecuencia de la reforma general de las universidades y de la reciente *ley de orientación de la enseñanza superior*, así como el desarrollo de las enseñanzas en varias disciplinas, nos harían imposible a partir de octubre de 1969 el préstamo del aula Dussane o de cualquier otra aula de la Escuela para su uso” (Citada em Lacan, 1968-1969/2008, p. 366, grifo nosso). A referência de Flacelière à “reforma geral das universidades”, ocorrida após os fatos de maio-junho de 1968, põe uma nota contextualizadora importante, porque a lei de 1969, apesar de ter durado pouco, teve que ser modificada em 1972, iniciando-se o caminho em direção a um ideal de ensino “eficiente”, direcionado ao profissional, formalmente regulado pela avaliação de resultados, que deu mais importância aos efeitos práticos do saber que à indagação e o “pensamento original”.

Após a clausura, aquele mesmo dia, do curso 1968-1969, houve a ocupação da moradia oficial de Flacelière por parte dos ouvintes do *Seminaire*, e nos dias seguintes um vai e vem de cartas do Diretor da *École* e de Lacan, ríspidas e carregadas de agressividade verbal. Em uma delas, Flacelière define o ensino de Lacan como “mundano, incompreensível para qualquer um normalmente constituído, e não científico”. Em um texto daqueles dias em apoio a Lacan, um grupo de oitenta e cinco pessoas declarava que seria extremadamente lamentável e inquietante que o Doutor Lacan fosse privado de um lugar para seu *ensino universitário* (dados dos Anexos a Lacan 1968-1969/2008, pp. 386-389).

O *Seminaire* de 1969-1970, inicia-se em 26 de novembro de 1969 na Faculdade de Direito, ainda com os rescaldos do fogo das batalhas de junho na Escola Normal Superior. Era um âmbito universitário diferente, sem lugar a dúvidas, mas, como o próprio Lacan anunciou, já na primeira das “aulas”, “lições” ou “conferências” (que são os três nomes que utiliza para se referir ao que ele fazia ali), mais um dos seus “desplazamentos” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 9). A relação entre o ensino de Lacan (seus conteúdos, seus objetivos, sua forma) e a Universidade, adquirem assim, por via de um *insight* dele próprio, um sentido profundamente deslocado, ou seja: fora do lugar, ou em relação metonímica. Seu ensino estava fora de lugar em Sainte-Anne, espaço do ensino médico que ele não iria oferecer, mas também fora da Escola Normal Superior, lugar de outros ensinamentos: mesmo se os normalistas são os que sabem muito bem que não é preciso saber alguma coisa para ensiná-la (de acordo com o aforismo do próprio Lacan, 1969-1970/1992, p. 25), o seu ideal de ensino aproximava-se tristemente ao dos

*anagnostas* (escravos romanos que eram obrigados a ler em voz alta durante os banquetes).

Não estou interessado nem na anedota, muito menos na “fofoca” acadêmicas, até pelo simples fato de que referem a circunstâncias acontecidas faz mais de quatro décadas, em uma França e uma universidade francesa que mudaram bastante no decorrer dos anos. Incluo aqui a lembrança daqueles fatos porque acredito que neles podemos situar algumas claves complementares ao respeito das versões possíveis da noção de ensino universitário. Só pelo fato de falar em “ensino”, de utilizar esse nome comum, estamos implicando uma dimensão discursiva complexa, que pode cair facilmente nas nuances da “professoridade” corriqueira, mais ou menos interessantes, porém “inmateriais”. Mesmo assim, se escutamos materialmente o que esse discurso acarreta, é possível identificar os nós estruturais que o determinariam, ou, em outros termos, sua composição teórica. As necessárias distâncias entre o anedotário e a teoria parecem, não obstante, receber atualmente pouca autorização no campo do ensino, devido, talvez, às notórias tendências pragmatistas que acabaram por ser uma das suas características mais preocupantes.

### **A questão teórica do ensino universitário**

A teoria do ensino, iniciada nas discussões entre os “filósofos” e os “sofistas” durante os séculos V e IV a.C., e sempre reformulada ao longo dos séculos até chegar a suas construções próprias do século XIX, precede historicamente à psicanálise. Quando Freud começou a construir um ponto de vista novo, que afetaria posteriormente todo o campo humanístico, já se deparava com aquela tradição ancestral inseparável, entre outras, da filosofia, da teoria do conhecimento, da epistemologia, e das outras discursividades referidas ao humano. Além do mais, a construção histórica da psicanálise é temporalmente paralela à das disciplinas que no século XX abrangeram a questão do ensino: a “pedagogia”, a didática, a psicologia da educação, a psicopedagogia, a teoria curricular, etc. Por conseguinte, é importante que prestemos atenção aos parâmetros que foram possíveis para definir “ensino” e “ensino universitário” no discurso inerente à teoria do ensino.

Na teoria do ensino as questões tipicamente modernas do *ensino universitário* ou *ensino superior* apresentam enormes dificuldades conceituais. Embora tenham nascido no contexto medieval, as universidades só adquirem representação consistente sob as

influências da modernidade. Nesse contexto, desde o século XVII, a teoria do ensino passou a estar constituída progressivamente como teoria das intervenções no desenvolvimento do aluno, em versões sucessivas que atracaram finalmente, no início do século XX, na centralidade da aprendizagem e sua indistinção com as teorias da educação ou “pedagógicas” (no sentido etimológico primitivo: aquilo que se faz para encaminhar as crianças). Por óbvias razões, o que poderia ser feito nas universidades com o nome de ensino ficou majoritariamente por fora desse projeto “pedagógico”.

O que estamos chamando de “teoria do ensino” não pode ser identificado linearmente com uma teoria no sentido de sistema fechado e totalmente homogêneo de proposições para constituir um objeto (episteme), ou para instrumentalizar metodologicamente a abordagem de um fenômeno que, por esse procedimento, pode-se tornar “simples”. Trata-se, contrariamente, de um conjunto relativamente coerente de construções conceituais que pretendem descrever, explicar e, frequentemente, dar sentido teleológico a um fenômeno muito complexo que abrange diversas dimensões estruturantes. Contudo, o campo de abrangência dessa teorização pode ser delimitado e considerado como uma “tradição discursiva”, na que é normal se encontrar ao longo dos séculos de afetações oriundas de outros campos humanísticos. Em um trabalho recente (Behares, 2011), estabelecemos pelo menos quatro *dimensões discursivas* que formam parte imprescindível do *campo teórico do ensino*, porquanto referem à complexidade fenomênica dos seus “objetos”: a) a dimensão epistêmica, b) a dimensão política, c) a dimensão de sujeito, e d) a dimensão de práticas.

A *dimensão epistêmica* tem sido sempre, com muito, a região central da teorização sobre o ensino. Quase poderíamos dizer que há ensino porque há saber ou conhecimento, e se não o houvesse não existiria nenhuma necessidade de que o termo “ensino” viesse a ser utilizado. A antiguidade tinha esta discussão como uma das essencialidades da reflexão sobre o ensino, por sua parte a modernidade, sob a forma do vínculo ciência-ensino, potencializou a atenção sobre os saberes que fazem parte dos processos do ensino. De fato, a existência de um campo pragmático, que se costuma chamar de “teoria e prática do curriculum” desde os anos de 1940, é um reconhecimento de que, para além da comunicação entre aluno e professor e das suas modulações (que corresponderiam à Didática), há no processo uma presença determinante do conhecimento, já como acumulação e conservação do conhecimento recebido, já como dispositivo heurístico de produção de conhecimento original.

A importância da *dimensão política*, em grande parte, decorreu historicamente dos definidores epistêmicos do campo. Com efeito, os diversos projetos políticos, de maior ou menor envergadura, têm situado o ensino e seus sentidos em relação aos projetos filosóficos ou teológicos na antiguidade e na idade média, e científicos na modernidade. Nem a filosofia, nem a teologia, muito menos a ciência, são tarefas angélicas, mas humanas, e estiveram sempre regidas pelas materialidades históricas dos grupos e estruturas de poder caracterizáveis como políticas.

A *dimensão de sujeito* do campo teórico do ensino tem sua origem nessa necessária sujeição. Vizinhas constantes das concepções de ensino, as noções de sujeito formaram parte integrante de toda ou qualquer versão da teoria do ensino. As noções de sujeito, às vezes expressas em termos acadêmicos explícitos e outras vezes em termos do “sentido comum”, colocaram em ação “sujeitos do ensino” (os “ensinantes”) e “sujeitos de aprendizagem” (os “aprendizes”), e criaram conceitualmente as bases para configurar as relações descritíveis, explicáveis ou desejadas entre ambos (ou “vínculo de ensino”). A profunda psicologização do campo teórico do ensino, ocorrida no século XX, determinou que as configurações dessa dimensão fossem transferidas para a teoria da aprendizagem, nas suas variadas formas, apagando suas complexidades.

Os afazeres do ensino, que agrupamos na *dimensão de práticas*, constituem para a modernidade pós-comeniana o cenário da *Didática*, que alberga o conjunto das propostas tecnológicas referidas ao “como ensinar”, das “metodologias”, das definições sobre o “bom” e o “mau” ensino, dos projetos ou programas gerais ou específicos a seguir no ensino, e outras construções não menos teleológicas e geralmente prescritivas. Nelas é sempre possível entrever a presença determinante das outras três dimensões, mesmo se latentes.

O século XIX consagrou a dominância da consideração centralmente política do ensino. Com efeito, a modernidade submergiu o *ensino* no campo do que se costuma chamar *educação*, de indubitável e explícita condição política, e fez uma inclusão euleriana (o campo do ensino é um círculo menor incluso no círculo maior da educação), se assegurando assim o controle dos cidadãos, (principalmente as crianças e os jovens), e sua sujeição social pelo conhecimento. Os ideais modernos de educação “universal” foram fortemente atrelados aos ideais de progresso social, nos quais as versões da ciência unificada às tecnologias (físicas, instrumentais, mas também sociais) ocuparam progressivamente o espaço central. Ensinar, neste contexto, é um componente complementar, embora importante, na formação de sujeitos sociais adequados para



viver no mundo industrial e das democracias burguesas, e o ensino contribui para assegurar o *stock* de conhecimentos e utensílios necessários para uma inserção produtiva de cada sujeito. Simultaneamente, os treinamentos para além da transmissão de conhecimentos, ou seja, aqueles que têm a ver com os comportamentos aceitáveis, valores e identidades, geram o espaço próprio da educação como esforço de maior amplitude, no qual o ensino está compreendido como mais um instrumento.

A preocupação acadêmica sistemática pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes desde os inícios do século XX e a posterior ênfase nos achados dessa indagação pelos modelos educacionais, permitiram a “descoberta” na psicologia experimental e a inclusão nas teorias educacionais da noção essencialmente comportamentalista da *aprendizagem*. Os “educadores” e as teorias pedagógicas fizeram logo mais possível completar o arcabouço psicologista das teorias do ensino: nas práticas educacionais o aluno passou a ocupar o centro de atenção e o ensino concebeu-se como mais um aspeto da intervenção técnica no desenvolvimento psicológico “integrado” dos alunos. O saber, sob a forma de conhecimento-conteúdo, foi marginalizado e reduzido no processo. Há, claramente, uma relação entre as ênfases postas no ensino como ato de comunicação e “formação de sujeitos de conhecimento” e o “declínio dos saberes”: o saber vira conteúdo e mercadoria, e perde sua mais inquietante dimensão de “pensamento”. O ingresso destes arranjos conceitualizadores do ensino na vida das universidades a puseram em mãos das abordagens pedagógicas (ou deveríamos dizer “pedagogistas”, com todos os espantos possíveis e os mais alarmados ênfases pejorativos?), que implicaram a conseguinte postergação dos interesses epistêmicos. A pergunta de Voltolini (2010, p. 28) coloca a questão no patamar de uma perda angustiante: “Como a Universidade, originalmente lugar de altos estudos, estudos avançados possibilitados pelo uso potente da razão e da reflexão, teria se tornado um lugar de reprodução e fundamentalmente de ‘consumo de conhecimentos’?”

### **Freud, a “vulgata psicanalítica”, o ensino e a Universidade**

Na vasta obra de Freud, as questões do ensino e da universidade não ocupam quase nenhum espaço. Sobre o ensino, os possíveis aportes de Freud podem ser interpretados em relação ao seus depoimentos sobre o fenômeno do *saber*, do *conhecimento* e da *educação*. Em outro trabalho (Behares, 2007) temos vasculhado as

possíveis bases para entender as afetações freudianas à teoria do ensino, com base na sua concepção das origens “pulsionais” ou “sexuais” do saber, a natureza pulsional de toda relação humana com o conhecimento representável (Freud, 1905/2003a, 1915/2003b, 1908/2003c e 1915/2003d) e as derivações que este ponto de vista acarreta em termos da teoria do ensino. São conhecidas, também, e muito bem analisadas (*e. g.* Lajonquière, 1999), as afirmações de Freud referidas ao caráter impossível da educação (Freud, 1925/2003f, 1937/2004a): na medida em que há uma dimensão constitutiva do sujeito que escapa radicalmente a todo efeito da ordem do controle e da direção do outro psicológico, que Freud observa emparelhada às impossibilidades da “cura” ou “término da análise” para a própria psicanálise. De fato, e como assunto não muito bem explorado, subsistiria a questão de se as possibilidades do ensino, na sua precariedade, são as mesmas que as da educação, toda vez que forma parte das interioridades-exterioridades da relação do sujeito com o saber-conhecimento.

Já a questão da universidade parece ser mais alheia aos interesses de Freud. Devemos lembrar que ele próprio teve uma relação muito insegura com essas instituições: com efeito, esteve “dentro delas” só no seu período de aluno de medicina e pouco mais, num período conflitivo para ele. Freud permaneceu como aluno na Universidade de Viena entre 1873 e 1881, tempo considerado excessivo para uma graduação “normal”. Entre 1876 e 1882 foi assistente de Brücke no Instituto de Fisiologia dessa Universidade, contexto no qual conheceu a seu colega e parceiro J. Breuer. Trabalhou também no Centro de Pesquisa do Hospital Geral de Viena (que tinha caráter universitário) entre 1883 e 1885 com T. Meynert, e em 1884 publicou o seu texto sobre a coca, que lhe criou uma reputação acadêmica controvertida. Embora tivesse ao longo da sua vida “contatos” esporádicos com universidades, e algum título de “Doutor Honoris Causa”, permaneceu sempre por fora delas (cf. Jones, 1961/2003, pp. 57-105).

Só em um breve texto (Freud, 1918/2003e), preparado para um congresso psicanalítico em Budapeste (Hungria), e publicado por Ferenczi em 1919 em húngaro, Freud expressou suas opiniões sobre as relações da psicanálise com as universidades. A versão alemã do texto não é conhecida, e foi redescoberto em 1955 por psicanalistas argentinos, que o publicaram em Buenos Aires em tradução ao espanhol. É bom lembrar que em 1919 a psicanálise foi incorporada como disciplina nos estudos médicos na Universidade de Budapeste (com Ferenczi como professor, já sob um governo comunista). Provavelmente, esta é uma das primeiras presenças formais da Psicanálise

nas universidades junto com as incorporações estadunidenses. O assunto é tratado por Freud naquele texto em duas direções: a da psicanálise e a das universidades. Para a psicanálise, e principalmente para a formação dos analistas, a universidade não parece oferecer outros benefícios que os decorrentes do generalizado aporte de cultura, já que a própria análise e a bibliografia psicanalítica, junto com as associações de analistas, parecem ser suficientes. Para as universidades, o contato delas com a psicanálise resulta importante para a formação dos médicos (porque a psicanálise permitiria ir para além do puro organicismo e abranger os fatores psicossomáticos), principalmente dos psiquiatras (que seriam beneficiados com um complemento “profundo” em sua formação psicológica) e dos “homens de ciência em geral”.

Em relação a essa última aportação possível, Freud escreveu posteriormente: “Al investigar los procesos psíquicos y las funciones mentales, el psicoanálisis se ajusta a un método particular, cuya aplicación en modo alguno está limitado al campo de las funciones psíquicas patológicas, sino que también concierne a la resolución de problemas artísticos, filosóficos o religiosos, suministrando en tal sentido múltiples enfoques nuevos y revelaciones de importancia para la historia de la literatura, la mitología, la historia de las culturas y la filosofía de las religiones” (Freud, 1926/2004b, p. 171). Mesmo assim, como assinala Kachinovsky (2010), Freud não aceitava a transformação da psicanálise em uma cosmovisão ou um panóptico de caráter geral hermenêutico, e ficou por fora das “transdiscipliniedades” que outros analistas (como Jung, por exemplo) levaram adiante.

Ao chamar a atenção sobre “outros influxos” da psicanálise nas práticas do conhecimento existentes nas universidades, Freud reconheceu a existência da teoria psicanalítica para além da prática analítica, e a apresentou como uma contribuição a ciência em geral. “Naturalmente – disse (Freud, 1918/2003e, p. 171) – su enseñanza sólo podrá tener carácter dogmático-crítico, por medio de clases teóricas”. Em 1926, Freud expressou da psicanálise: “Como ‘psicología de lo profundo’, doctrina de lo inconsciente anímico, puede pasar a ser indispensable para todas las ciencias que se ocupan de la historia genética de la cultura humana y de sus grandes instituciones, como el arte, la religión y el régimen social” (Freud, 1926/2004b, p..232). Não obstante, e embora reconheça a importância da psicanálise na sua afetação mútua com outros saberes que ocupam a cena universitária, sobre os “modos de ensinar” nas universidades ou sobre a natureza desse ensino Freud não disse muito mais.

Em decorrência com as idéias de Freud, as relações inclusivo-exclusivas entre a psicanálise e as universidades adotaram as mais variadas formas na “vulgata”, termo pelo qual entendemos, em alusão a versão católica da Bíblia, as construções e interpretações normais geradas pela comunidade psicanalítica com posterioridade a Freud. Em algumas tradições, a psicanálise ocupou um lugar mais ou menos exclusivo nas universidades, em outras ficou inevitavelmente por fora, em outras foi fagocitada pelas formações médico-terapêuticas da psiquiatria ou da psicologia, em outras fusionou-se com a psicologia para criar os efeitos próprios das chamadas “psicologia psicanalítica” ou “psicoterapias psicanalíticas”. Com respeito a sua influência em outras ciências, para além das práticas de saúde, não pode se duvidar de seu influxo, caracterizado em muitos casos como uma ação completiva no nível das interpretações em diversos campos teóricos. Em matéria de ensino, em geral nos deparamos com complementos psicopatológicos de origem psicanalítica quando se trata de “dificuldades de aprendizagem”, campo de extensa aplicação nas bordas do ensino básico.

Fernández, (2006) mostra como a questão da criança, difícil de ser representada em termos da teoria psicanalítica, aparece nos trabalhos e discussões de várias analistas (claramente em Anna Freud), ligada a versões pedagógicas e de desenvolvimento, alheias às construções freudianas, e potencialisadoras de uma redução da clínica a suas práticas psicológicas. Muitas dessas foram, como sabemos, a grama em que nasceram as psicopedagogias de “orientação psicanalítica”. Para além das práticas psicológicas, a psicanálise teve outras transliterações teóricas em direção ao campo educativo; porém, em termos teóricos, essas se reduzem a algumas incorporações conceituais, tiradas de seu arcabouço teórico original, de acordo com o clima de ecletismo vago das “ciências da educação”, como podem ser, apesar das suas diferenças, os casos de Rancière (1995/2003) ou de Chevallard (1985/1998), para mencionar só dois dos exemplos melhor sucedidos e influentes.

### **Lacan, o saber barrado, o ensino barrado**

Como já foi salientado ao começo deste texto, nos inícios dos anos de 1960, nos volumes numerados como 8, 9 e 10 do *Seminaire* (Lacan, 1960-1961/2003a, 1961-1962, 1962-1963/2006d), Lacan ocupou-se paralelamente da questão do ensino com as questões que deram nome a esses cursos: a *transferência*, a *identificação* e a *angústia*. Ao longo dessa década Lacan tem insistido especificamente sobre o assunto, como

demonstram suas conferências de 1967-1968 em diversos lugares (Lacan, 1967/2006a, 1967/2006c, 1968/2006b), reunidas por Miller em um livrinho em 2005. Em 1970, paralelamente ao curso 1969-1970, nomeado “*O avesso da psicanálise*” e numerado como 17 (Lacan, 1969-1970/1992), Lacan profere sua “*Alocução sobre o ensino*” no encerramento do congresso da Escola Freudiana de Paris em 1970 (Lacan, 1970/2003b). Porém, seu interesse na questão está documentado desde os primeiros cursos dos anos de 1950: com efeito, no primeiro deles, “*Os escritos técnicos de Freud*” (Lacan, 1953-1954/1993a), o ensino está já presente em ocasião do texto “*De Magistro*” de Agostinho de Hipona (pp. 357-378), que é um texto fundamental do pensamento antigo e medieval sobre o ensino, embora que tenha sido lido sobretudo como um texto “lingüístico” .

O nosso objetivo não pode ser o exaurimento das complexidades do pensamento de Lacan sobre o ensino nesse período, tarefa que consumiria longas páginas. A “complexidade” está presente em duas direções. Como é óbvio, a primeira delas é o fato de Lacan se preocupar, como psicanalista, pelo ensino da psicanálise, ou o que desse poderia ser ensinado, ou o que há de possível em seu próprio ensinamento. Parte dessa discussão foi introduzida já no capítulo inicial deste texto. A segunda é a possibilidade de achar uma contribuição de Lacan à teoria do ensino, com certeza existente milenarmente, e que sem lugar a dúvidas Lacan conhecia bastante bem, se lembramos suas referências a autores e construções teóricas e seu marcado interesse pelas questões do sujeito, do saber, da verdade e da ciência, que são as questões centrais da teoria do ensino. Podemos, portanto, almejar uma “síntese”, se bem que saibamos que as sínteses são caminhos retorcidos quando tentam simplificar e unidirecionar um pensamento tão complementar como o de Lacan.

Um traço evidente do tratamento que Lacan faz da questão do ensino é a rejeição nominal do par *ensinante-ensinado*, que sempre inclui a aceitação tácita do par pedagógico *educador-educando* ou *professor-aluno*, correlativos a pares como *médico-paciente* e *psicanalista-psicanalizado*, todos eles no formato *ativo-passivo*, que remete à impossível relação *significante-significado*, e à *impossibilidade do ato sexual*. Nesses pares aceita-se sem discussão que de todo ensino há um resultado linear na aprendizagem, “que dele [do ensino] resulte um saber”, diz Lacan (1970/2003b, p. 302) e acrescenta: “Dou a isso uma reflexão, balística, entendam-na, ao me espantar de que a todo instante tenha parecido evidente que o ensino era a *transmissão de um saber*, tomando-se por horizonte o pêndulo que vai e vem entre aquele que ensina e o ensinado [*l’enseignant e l’enseigné*, no original em francês]: a relação entre eles – por que não? –

é o barco que convém, ao encontrar, na grande feira de nossa época, seu impulso, não mais disparatada do que a relação médico-paciente, por exemplo” (Lacan, 1970/2003b, p. 303, nosso grifo).

O “espanto” de Lacan perante essa construção própria da pedagogia, que implica a aceitação da comunicação transparente do saber correlativa à ação direta sobre o outro, é repetida por Lacan em múltiplas ocasiões. Sem dúvidas, essa “suspeita” que desde seu arcabouço teórico (por sinal, não diferente ao de Freud neste aspecto) põe uma barra a todo pensamento pedagógico, o fez doestar toda e qualquer posição pedagógica: “la profunda maldad de toda posición pedagógica” (Lacan, 1962-1963/2006d, p. 302). Porém, o despreço não é corriqueiro (como se fosse uma queixa benevolente, psicologizante ou “progressista” em prol dos “direitos das crianças”), mas tem como sustento a construção da noção de sujeito. Com efeito, as possibilidades de um ensino “à altura do sujeito”, que introduz em uma das conferências da década de 1960 (Lacan 1967/2006a), baseia-se na afirmação axial de que o sujeito (\$) é sempre barrado.

Na conferência que acabamos de citar no Centro Hospitalário del Vinatier (Lyon), Lacan se debruçou sobre a questão do ensino, em ocasião do seu ensinamento e da “Teoria da Psicanálise Didática” (embora pareça estranho, ele mesmo utilizou essa expressão). Ali introduziu algumas palavras que se aplicam, em nossa opinião, a toda e qualquer versão possível da Teoria do Ensino. Ao se referir à tão debatida teoria da psicanálise didática, expressou que essa deve ser reduzida à questão de “cómo hacer psicoanalistas que estén a la altura del sujeto” (Lacan 1967/2006a, p. 61). Como argumentamos em outro trabalho (Behares, 2008), essa “definição” é extrapolável (como o texto de Lacan parece autorizar) a qualquer teoria do ensino, ainda que as relações do sujeito com a psicanálise e com o ensino sejam diferentes. De acordo com Lacan, na sua Conferência de Burdeaux em 1968 (Lacan, 1968/2006b), o sujeito do seu aforismo é o sujeito de Freud (e, portanto, o sujeito da psicanálise), embora Freud não pareça ter incluído essa noção. Como sabemos, trata-se do sujeito barrado, que não vive por e para o imaginário do gozo, mas na dimensão do desejo no simbólico, que o mantém na implacável falta do Real. Daí o impossível pedagógico, e a possibilidade relativa do ensino, se por esse podemos entender um espaço para o desejo, e daí também a remissão da questão do ensino para a questão do *desejo do ensinante* que Lacan consegue fazer no curso sobre a angústia (Lacan, 1962-1963/2006d).

O argumento lacaniano no curso sobre *A Angústia* (Lacan, 1962-1963/2006d) é simples: após abandonar a hipótese de que o ensino é da ordem da transmissão de conhecimento, continuam a existir os ensinantes representados por seu desejo. Só essa evidência basta para dizer que *há ensino*. A sujeição desse desejo ao saber e à linguagem são seus traços básicos. Por isso, o ensinante ensina “sobre seus ensinamentos”, no “cerco dos signos” como salientava Agostinho (Agostinho de Hipona, 359/1873), na sufocante rede do sentido que faz possível a existência do conhecimento. Mas, como é óbvio, ali há sempre uma falha, mesmo considerando as melhores aparências de completude e encaixamento, há o furo que inclui inevitavelmente o desejo e o saber que não se identificam com a verdade, mas também não com o conhecimento. Pensar o ensino como desejo, portanto, coloca a questão da ciência e da psicanálise e suas possibilidades de saber e verdade.

### **Ensino e “cientificismo”**

Como tem sido profusamente assinalado, há entre a psicanálise e a ciência uma relação, que chamaremos de “distribuição complementar”, em sentido metonímico ao trazer esse termo desde a teoria fonológica. A afirmação se constitui, em versões diferentes, em textos de vários analistas do pensamento de Freud e Lacan, como Alouch (1993/1994), Milner (1995/1996) e Pommier (2004/2005), entre outros. Costuma-se chamar a essa “distribuição” com o nome, talvez não muito conspícuo, de “cientificismo”, e se distinguem dois: o cientificismo freudiano e o cientificismo lacaniano.

O “cientificismo” de Freud tem como *genus proximus* o modelo da biologia médica positivista, o de Lacan estaria relacionado com a física, as matemáticas e a lingüística, ou seja as ciências “formais”. Isto não significa que qualquer um dos dois tenha incluído a psicanálise nas particulares redes método-teoria dessas configurações científicas, mas que houve com elas um diálogo necessário. A noção de “inconsciente”, no que tem de possível “objeto” para a ciência que levaria o nome de “Psicanálise”, é um bom exemplo desse diálogo. Freud esteve nos seus primeiros trabalhos nas bordas de atribuir positividade biológica à sua descoberta, com o que deu alimento a vários de seus seguidores, entre os quais o mais badalado foi Jung, como já assinalou Lacan (1965/1993b, p. 836). De fato, nos seus primeiros dizeres que logo rejeitou teoricamente, Freud habilitou a interpretação básica para dotar ao sujeito da psicanálise

de profundidades inconscientes objetiváveis; já o efeito de seus dizeres no pensamento psicanalítico estadunidense abriu a possibilidade de definir o inconsciente como um consciente anômalo e submerso.

O “cientificismo” de Lacan serviu-se de sua análise da questão do signo, com de Saussure e Levi-Strauss como interlocutores, para inserir na sua leitura de Freud a afirmação de que o “inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Foi daí que decorreu, até a década de 1970 (no “primeiro classicismo lacaniano” de Milner, 1995/1996, p. 81-121) uma particular e intensa afetação entre a psicanálise e a lingüística, que ficou menos evidente em anos posteriores (no “segundo classicismo lacaniano” de Milner, 1995/1996, p. 81-121), nos quais preponderaram os modelos topológico-matemáticos. Quaisquer que sejam as posições que alentemos perante a proposta de Milner, no sentido de aceitá-la ou de rejeitá-la, parece evidente que a proximidade do pensamento de Lacan com o “saber” oriundo da lingüística ou da matemática forma evidentemente parte de seu percurso de pensamento.

Há, portanto, e na medida em que a psicanálise não é uma prática sem teoria, uma relação entre a psicanálise e a ciência. Isto não é equivalente à afirmação “a psicanálise é uma ciência”, discussão que muito pouco tem a ver com a nossa. Também é necessário distinguir *ciência*, como a dimensão referida aos assuntos do conhecimento, o saber, a verdade e o Real, e “ciências” como práticas sociais e históricas concretas. A identificação de uns assuntos e dos outros produz alguns desencaminhamentos, notadamente a redução da ciência à tecno-ciência, deslize que observamos como muito freqüente em textos da corrente chamada de “clínica do social”, como Lebrun (2001/2004). Como sabemos pelo próprio “doutrinal da ciência” lacaniano, explicitamente apresentado em Lacan (1965/1993b) e pesquisado atentamente por Milner (1991/1997 e 1995/1996), a ciência não é um fenômeno exclusivo do imaginário, uma mera reprodução *ad libitum* de representações ou uma simples tecnologia que se aplica automaticamente, mas o bordado simbólico de um Real que “insiste em não se inscrever”, instaurando o saber como falta e desejo. Nas dobras dos modelos epistemológicos de Kojève, Koyré e Popper, Lacan constrói uma epistemologia que põe um ponto de fusão entre o saber da ciência e o saber do sujeito e da psicanálise. O predomínio das tecnociências na sociedade e na academia contemporânea, embora seja um problema interessante e preocupante, não deve ser apresentado como a marca de constituição de uma epistemologia lacaniana.



Com efeito, se bem para Lacan as ciências históricas contemporâneas podem constituir uma téia imaginária, existe para ele um registro na “borromeidade” no qual a ciência está incluída no simbólico, na medida em que é na cadeia significante que sua dimensão heurística permeia um saber não sabido, o que faz da ciência um espaço do desejo. A questão se coloca, então, na relação do sujeito com o movimento ou funcionamento das representações na ciência: “Todo lo que hay allí de experiencia algo ilustrada indica que el sujeto depende de esta cadena articulada que representa la adquisición científica. El sujeto tiene que ocupar su lugar, situarse como puede en las consecuencias de esta cadena. Necesita revisar en cada momento todas las pequeñas representaciones intuitivas que se había hecho y que se desplazan al mundo e incluso a las categorías supuestamente intuitivas. Todo el tiempo hace que se recomience, con el objeto incluso de alojarse, por poco que no haya quedado fuera de este sistema” (Lacan 1967/2006c, pp. 104-5). A flutuação entre a estabilidade e a instabilidade das representações é o espaço da ciência, é por isso que o sujeito da ciência é o mesmo que o sujeito da psicanálise (“El sujeto sobre el que operamos en psicoanálisis no puede ser sino el sujeto de la ciencia”, Lacan, 1965/1993b, p. 837).

Outro tanto deveríamos dizer da relação entre a psicanálise e a teoria do ensino, que, como já foi sublinhado aqui, atraiu o interesse de Lacan. Tanto para a tradição da teoria do ensino como para a teoria lacaniana pode-se afirmar que existe ensino porque existe *ciência*, definida como na sua etimologia latina primária: *sciens, tis*, participio activo de *scire*, “saber”. As nossas traduções de Freud, *Begusste=consciência* e *Unbegusste= inconsciente*, servem-se deste valor léxico latino. Se a questão do saber é a que faz possível uma relação entre a teoria do ensino e a teoria psicanalítica, não devemos produzir uma redução, porque isto suporia uma sorte de “interdisciplinarietà” que, como sabemos, é a negação da epistemologia lacaniana. Com efeito, a noção de *saber* de que se trata na particular estrutura teórica da psicanálise não é radicalmente coextensiva ao conceito de saber próprio da ciência e do ensino. Mas, como vimos, há intersecções, já que a própria epistemologia lacaniana permite.

### **Desejo na universidade?**

A pergunta do subtítulo é muito “escandalosa”, no sentido próprio deste termo, que indica a propriedade de “provocar embaraço ou agredir com indecorosidade”. O

embaraçoso ou indecoroso, evidenciando outros sentidos conotados, é relacionar conhecimento com desejo e com ensino. Sem dúvidas, o discurso universitário contemporâneo se articula nas antípodas do desejo, na aspiração dos “encaixamentos” do conhecimento recebido, na sua correta, controlável, eficiente e avaliável “transmissão”. Por isso um termo como “desejo” costuma a se relacionar com a “motivação” dos alunos, no marco de referência das teorias psicopedagógicas, e não com a natureza intrínseca do saber, que supõe-se que ela pratique e abrigue.

Ao longo deste texto almejamos uma afetação teórica entre a teoria do ensino universitário e a teoria psicanalítica, com o intuito de que a segunda pode produzir efeitos na primeira. Como vimos, esses efeitos implicam reconhecer que, se o ensino universitário se define no seu núcleo central em relação à chamada “produção de conhecimento” (definição clássica de ensino superior), a questão do saber do ensinante e do científico não devem ser tratadas em separado, porque as duas estão vinculadas a uma sujeição: aquela que a psicanálise lacaniana matemiza com o termo “desejo”.

Que a Universidade não seja em nossos tempos um âmbito para o cultivo da ciência e do pensamento, e que, portanto não haja nela espaço para o “enigma” e o “desejo”, substituídos pelas certezas e os controles psicotécnicos e didáticos, é uma outra questão.

### **Referências Bibliográficas**

Agustín de Hipona (1873) De Magistro. In *Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone*. Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, pp. 254-291 (publicação original de 359).

Allouch, J. (1994) *Freud y después Lacan*. Buenos Aires: Edelp. (publicação original de 1993).

Behares, Luis E. (2007) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educación Temática Digital*, Vol. 8, N. esp. Junio 2007: pp. 1-21. <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=26> (consultado 22/03/11).

- \_\_\_\_\_. (2008) Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*. In N. V. Leite & F. Trócoli (Orgs.) *Um retorno a Freud*. Campinas (SP): Mercado de Letras.-
- \_\_\_\_\_. (2010) *Saber y Terror de la Enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- \_\_\_\_\_. (2011) *Enseñanza y Producción de Conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica – Universidad de la República.
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. 3ra Edición, Buenos Aires: Aique (publicação original de 1985).
- de Lajonquière, L. (1999) *Infancia e Ilusión (Psico)Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (2006) “Lo niño” y el psicoanálisis ¿posibilidad o imposibilidad? *ETD – Educação Temática Digital* (Campinas), v. 8, n. esp. pp. 20-48, dez. 2006. [www.fae.unicamp.br/revista/index/php/etd/issue/view/134](http://www.fae.unicamp.br/revista/index/php/etd/issue/view/134) (consultado 22/03/11).
- Freud, S. (2003a) Tres Ensayos de Teoría Sexual. In J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 13ra. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo VII, p. 109-222. (publicação original de 1905)
- Freud, S. (2003b) Pulsiones y destinos de pulsión. In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 10ma. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XIV, p. 105-139. (publicação original de 1915).
- Freud, S. (2003c) Sobre las teorías sexuales infantiles. In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 6ta. Reimpresión (tradução de J. L.

- Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo IX, p. 183-200. (publicação original de 1908).
- Freud, S. (2003d) La represión. In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 10ma. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XIV, p. 135-152. (publicação original de 1915).
- Freud, S. (2003e) ¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 7ma. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XXII, p. 165-171. (publicação original de 1918).
- Freud, S. (2003f) Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 9na. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XIX, pp. 296-298. (publicação original de 1925).
- Freud, S. (2004a) Análisis terminable e interminable. In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 7ma. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XXIII, p. 212-254. (publicação original de 1937).
- Freud, S. (2004b) ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial. In: J. Strachey (Comp.) *Sigmund Freud, Obras Completas*. 2da. Edición, 7ma. Reimpresión (tradução de J. L. Etcheverry), Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XX, (publicação original de 1926).
- Jones, E. (2003) *Vida y Obra de Sigmund Freud*. (Edición Abreviada a cargo de Lionel Trilling y Steven Marcus). Barcelona, Anagrama. (publicação original de 1961).
- Kachinovsky, A. (2010) Territorios sin Diván. In: A. Kachinovsky (Coord.) *Memorias de la Clínica*. Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Psicología, pp. 239-251.

- Lacan, J. (1961-1962) *La Identificación, Seminario 9, 1961-1962*. Versión Integra, Inédito.
- \_\_\_\_\_. (1992) *El Seminario, Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis*. (Texto establecido por Jacques-Alain Miller, tradução de Nora González). Paidós, Buenos Aires. (curso dos anos 1969-1970).
- \_\_\_\_\_. (1993a) *El Seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud*. (Texto establecido por Jacques-Alain Miller, tradução de Rithee Cevasco & Vicente Mira Pascual). Buenos Aires: Paidós, (curso dos anos 1953-1954).
- \_\_\_\_\_. (1993b) La ciencia y la verdad. (tradução de Tomás Segovia). In: *Escritos 2*. México, Siglo XXI Editores, pp. 834-856. (Publicação original de 1965).
- \_\_\_\_\_. (2003a) *El Seminario. Libro 8, La Transferencia*. Texto establecido por Jacques-Alain Miller, tradução de Enric Berenguer). Paidós, Buenos Aires. (curso dos anos 1960-1961).
- \_\_\_\_\_. (2003b) Alocução sobre o ensino. In: *Outros Escritos*. (Tradução de Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Campo Freudiano no Brasil, Jorge Zahar Ed., pp. 302-310. (Conferência de 1970).
- \_\_\_\_\_. (2006a) Lugar, origen y fin de mi enseñanza. (tradução de Nora González). In: J. Lacan *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, pp. 11-76. (Conferência de 1967).
- \_\_\_\_\_. (2006b) Entonces, habrán escuchado a Lacan. (tradução de Nora González). In: J. Lacan *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, pp. 117-143. (Conferência de 1968).

- \_\_\_\_\_. (2006c) Mi enseñanza, su naturaleza y sus fines. In: J. Lacan *Mi enseñanza*. (tradução de Nora González). Buenos Aires: Paidós, pp. 77-115. (Conferência de 1967).
- \_\_\_\_\_. (2006d) *El Seminario, Libro 10, La angustia*. (Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, tradução de Rithee Cevasco & Vicente Mira Pascual). Buenos Aires: Paidós, 2006. (curso dos anos 1962-1963).
- \_\_\_\_\_. (2008) *El Seminario, Libro 16. De un Otro al otro*. (Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller, tradução de Enric Berenguer y Miquel Bassols). Paidós, Buenos Aires. (curso dos anos 1968-1969)
- Lebrun, J-P. (2004) *Um mundo sem limite. Ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, (publicação original de 2001).
- Milner, J-C. (1996) *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Bordes-Manantial, (publicação original de 1995).
- \_\_\_\_\_. (1997) Lacan y la ciencia moderna. En: *Lacan con los Filósofos*. (tradução de Eliane Cazenave-Tapie) México. Siglo XXI, pp. 307-323. (publicação original de 1991)
- Pommier, G. (2005) *Qué es lo "Real". Ensayo Psicoanalítico*. (tradução de Nilia Prado) Buenos Aires, Nueva Visión. (publicação original de 2004).
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes (publicação original de 1995).
- Voltolini, R. (2010) O ensino universitário na época do declínio dos saberes. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* (Montevideo). Nº 1, pp.25-40.