



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 8 de junio 2012

Aceptación: 11 de julio 2012

Recepción versión final: 3 de agosto 2012

Accesible en línea: 26 de agosto 2012

Sobre la propuesta epistemológica de Chevallard

Ana María Fernández Carballo¹

Resumen

Partimos de la idea de que en la propuesta de Chevallard (1991) -en su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*- se puede encontrar una epistemología de la didáctica.

A partir del concepto de “saber sabio” indagaremos el lugar que le adjudica Chevallard a los diferentes conceptos de saber que aparecen en su texto (ciencia, didáctica, sujetos didácticos). Además, estableceremos cuáles son las relaciones que se producen entre el saber y el sujeto.

Palabras claves: Transposición didáctica, epistemología, saber, sujeto

¹ Lic. en Psicología, (Fac. de Psicología, UdelaR); Lic. en Lingüística (F.H.C.E., UdelaR), Magíster en Psicología y educación (Fac. de Psicología, UdelaR). Psicoanalista. Miembro del Área Clínica de Signo-Centro interdisciplinario.

Directora de la Línea de Investigación “Enseñanza y Psicoanálisis” (ENPS) del Departamento de Enseñanza y aprendizaje del Instituto del Educación, F.H.C.E. Miembro de las Líneas de Investigación “Indagaciones en el campo de la Enseñanza” (ICTE), dirigida por el Prof. L. E. Behares y “Enseñanza Universitaria” (ENUN) dirigida por el Prof. L. E. Behares y por la Prof. E. Bordoli (del mismo Departamento). Ha publicado diversos artículos sobre temáticas relacionadas a la enseñanza y al psicoanálisis en diversas revistas y libros de carácter científico. E-mail amfernandezcarballo@gmail.com

Abstract

As a point of departure for my thesis, I assert that on Yves Chevallard's didactic transposition theory, developed in his book *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (1991), we are able to trace an epistemology for didactics.

Departing from Chevallard's notion of "scientific knowledge" (*savoir savant*), I explore the author's different notions of knowledge—viz., science, didactics, and taught-teacher subjects. In addition, I establish the relations between knowledge and the subject.

Keywords: Didactic transposition, epistemology, knowledge, the subject

Sobre la propuesta epistemológica de Chevallard²

Ana Ma. Fernández Caraballo

1. Preámbulo

Chevallard propone partir del análisis del “saber sabio” para hablar de “transposición didáctica”:

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica” (Chevallard, 1991: 45)³.

Si bien el concepto de “saber sabio” no aparece claramente definido por el autor, es posible encontrar una invariante (significante) y una variación:

“[...] en el paso de tal elemento del saber sabio al elemento que le responde —o mejor, del cual él responde— en el saber enseñado, hay antes que nada un invariante (en general un significante: ‘conjunto’, ‘distancia’, etc.) y hay una variación, una separación, que constituye toda la diferencia y que el examen de las problemáticas respectivas —la problemática del elemento de saber en el saber sabio, la problemática del elemento de saber puesto en correspondencia con el saber enseñado— hará surgir inevitablemente” (Chevallard, 1991: 23).

² Este artículo forma parte de mi participación como Miembro de la *Línea de investigación* “Indagaciones en el campo de la Enseñanza” (ICTE) dirigida por el Prof. Luis E. Behares y de la Línea de Investigación “Enseñanza y Psicoanálisis” que dirijo (ambas del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, F.H.C.E). Para un estudio más detallado sobre este tema ver: Behares, 2004b y Fernández Caraballo, 2004.

³ Todos los resaltados en “cursiva” de las citas son nuestros.

Para el autor el “saber enseñado” es reproducción de saber y el “saber sabio” es producción del saber, de allí se desprenden objetos de saber de lo didáctico y de la Didáctica⁴. En el “sistema didáctico” hay tres lugares: docente, alumno y saber. La didáctica tradicional está centrada en la relación enseñanza-aprendizaje (postura psicologista), es decir que se deja de lado el saber. Chevallard se propone definir el objeto de estudio de dicha disciplina. Ese objeto será conceptualizado a partir de la diferenciación entre el “saber a enseñar” y el “saber enseñado”. Será la “transposición didáctica” la que remita a dicha diferenciación. Herramienta que para Chevallard se convierte en esencial para que el didacta tome la distancia necesaria ante la familiaridad engañosa de su objeto de estudio (“vigilancia epistemológica”).

2. El lugar de la Didáctica en la ciencia

La epistemología de Chevallard aparece esbozada a través de su conceptualización de la “transposición didáctica”. Dice el autor:

“Toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un *objeto*, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima. En ese mismo movimiento, es preciso suponer en ese objeto un *determinismo* propio, ‘una necesidad que la ciencia querrá descubrir’. Pero eso, —que vale tanto para el psicoanálisis, por ejemplo, como para la física— no es obvio cuando nos encontramos con ese ‘objeto’ que pretendemos tan particular, como el *sistema didáctico* o, más ampliamente, el sistema de enseñanza” (Chevallard, 1991: 12).

Entiende que, desde una situación pre-científica hasta la “investigación-acción” en la Didáctica “se instala, enmascarada, toda una epistemología, o

⁴ Behares plantea la diferenciación entre la *Didáctica* y lo *didáctico*: [...] podemos ensayar una distinción que parece obvia: por un lado, la Didáctica, como corpus prescriptivo con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones; y, por otro, lo didáctico, fenómeno empírico que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin” (Behares, 2004a, p. 13).

mejor dicho, toda una ideología de conocimiento” (Chevallard, 1991: 14). Señala que en la Didáctica existe un objeto independiente dotado de un determinismo propio: “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” (Chevallard, 1991: 14).

Ahora bien, ¿en qué concepción de ciencia se apoya el autor para dar cuenta de su propuesta? De acuerdo con Milner (1989: 23) por ciencia se puede entender “una configuración discursiva que tomó forma con Galileo y que no ha cesado de funcionar desde entonces”. Y, siguiendo a Koyré⁵ es posible caracterizarla

“[...] por la combinación de dos rasgos: (I) la matematización de lo empírico [...] y (II) el establecimiento de una relación con la técnica, de modo que la técnica se defina como la aplicación práctica de la ciencia [...] y que la ciencia se defina como la teoría de la técnica [...]” (Milner, 1989: 23).

Además, para pertenecer a la ciencia, una configuración discursiva debe emitir proposiciones falsables. No obstante, esta caracterización popperiana, es necesaria pero no suficiente desde el momento en que la ciencia no tiene el monopolio de las proposiciones falsables: “El método de la ciencia consiste en buscar aquellos hechos que pueden refutar la teoría. Esto es lo que llamamos verificación de una teoría” (Popper, 1966: 438).

Éste es el modelo a seguir desde las “ciencias de la naturaleza”. Pero, ¿cuál es el modelo posible de ser considerado en la Didáctica? Cuando se trata del “hombre” las ciencias mismas proponen la oposición, por un lado, entre ciencias duras y ciencias blandas⁶, (o humanas, o sociales, etc.), y, por otro

⁵ Para Koyré (1966), en sus *Estudios Galileanos*, la ciencia galileana es la ciencia moderna desde el momento en que Galileo, desde el dominio de la física, logra constituir el modelo de científicidad.

⁶ La ciencia dura “Designa aquella combinación donde interviene por un lado el rigor formal de la matemática [...] y por el otro la materialidad del utillaje de experimentación y medición [...]” Y, la ciencia blanda: “Designa aquellas disciplinas que sin dejar de considerarse ciencias, no pueden ostentar una combinación semejante: sea que la matematización no cumpla en ellas

lado, de acuerdo con los objetos, entre naturaleza y cultura (con sus múltiples variantes). Esto da lugar a que

“[...] ciertos objetos formen un reino distinto y requieran un tratamiento particular, que siempre podremos bautizar como ciencia, pero en un sentido por completo diferente de las ciencias de la naturaleza” (Milner, 1989: 187).

Además, desde el conjunto de las denominadas “ciencias humanas”, la propia noción de ciencia humana supone un cambio: “frente a las ciencias de la naturaleza, dominadas por el galileísmo, retornar a Euclides y a las validaciones estrictamente internas. Retorno, es verdad, desconocido e inconsciente” (Milner, 1989: 38).

Ahora bien, una “ciencia normal”⁷ es aquella que, más allá de llevar el nombre de ciencia, no implicaría diferencias entre ciencias naturales, conjeturales, humana. Aquello que hay en la ciencia normal es estable, transpersonal, matematizable. Dice Milner:

“Se impone una alternativa insoslayable: o bien las ciencias humanas son ciencias, y entonces lo son en el mismo sentido que lo son las ciencias de la naturaleza y corresponden a la misma epistemología [...] o bien son efectivamente humanas (o sociales, u otra cosa), y entonces no son ciencias y no tienen epistemología. Esta alternativa se les impone a todas ellas” (Milner, 1989: 12).

Otra posibilidad es la que postula Lacan, quien retoma el programa de la “Ciencia Una” a través de una relectura de la ciencia a partir de Koyré (Milner, 1989). En “La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en Psicoanálisis”, Lacan (1955) dice, respecto de la práctica y la investigación del psicoanálisis, que éste:

ningún papel inmediatamente perceptible, sea que el utillaje resulte ligero o incluso inexistente” (Milner, 1989: 187-188).

⁷ Para Kuhn (1971) una “ciencia normal” es aquella que está regida por un solo paradigma. A su vez, la ciencia normal articula y desarrolla el paradigma.

“[...] no puede sostenerse sino por una comunicación constante con disciplinas que se definirían como *ciencias de la intersubjetividad*, o también por el término de *ciencias conjeturales*, término con el cual indico el orden de las investigaciones que están haciendo virar la implicación de las ciencias humanas” (Lacan, 1955: 418).

Para Lacan las “ciencias conjeturales” son la rectificación que se necesita introducir respecto de la concepción de ciencias humanas, a partir del saber desarrollado por el psicoanálisis. Rechaza que haya ciencias humanas desde el momento en que entiende que “El Hombre” no se puede convertir en objeto de estudio de investigación de la Ciencia. Para ello propone que las “Ciencias del Hombre” (antropología, sociología, historia, psicología, lingüística, psicoanálisis etc.) se denominen “ciencias de la intersubjetividad o conjeturales”.

Aunque la distinción entre las ciencias humanas y ciencias naturales quedó establecida a fines del siglo XIX, para Lacan, en lugar de hablar de ciencias humanas y ciencias naturales, se debe hablar de “ciencias conjeturales” y “ciencias exactas”. Mientras que las ciencias exactas tienen que ver con la el campo de los fenómenos en el que no hay nadie que use un significante, las ciencias conjeturales son fundamentalmente distintas, porque se refieren a seres que habitan el orden simbólico.

Como indica Ginzburg (1980 y 1986) desde los griegos, el saber conjetural consistía en “juzgar por signos” (*tekmor, tekmairesthai*). “Hay un saber que es indirecto, basado en signos y vestigios de indicios, que es conjetural” (Ginzburg, 1986, pp. 129-131). Entre los siglos XVIII y XIX, con la aparición de las ciencias humanas, la constelación de “disciplinas indiciarias” cambió profundamente. Las ciencias humanas acabaron por adoptar cada vez más “el paradigma indiciario de la semiótica”. Ginzburg (1986) señala que la

tríada más singular de dicho paradigma lo constituyeron Morelli-Freud-Conan Doyle (Sherlock Holmes).

Ahora bien, ¿cuál sería el objeto de la Didáctica? Del texto de Chevallard se desprende la necesidad de definir para la Didáctica una teoría en el campo del saber de la ciencia con una determinación materialista. La Didáctica no es del mismo orden que lo didáctico. De ahí que, para construir una teórica que permita capturar la materialidad de la Didáctica, el autor propone quedarse con el elemento Saber y crear el concepto de “transposición didáctica”.

Esa ciencia denominada Didáctica contiene un objeto que se instala entre el “objeto real” y el “objeto de conocimiento”. Ese objeto “cognoscible”, ese objeto “tecnocultural” es diferente al objeto de las ciencias de la naturaleza y su materialidad es producto de su propia historia (Chevallard, 1991: 14). De ahí que, para salirse de un lugar pre-científico, como primer paso, se hace necesaria la distinción entre *episteme* y *techné* que empantanaban cualquier acceso a la cuestión del saber.

Para comenzar a delimitar ese objeto de saber, Chevallard, plantea el “sistema didáctico” en tanto que relación ternaria, conformada por tres lugares (diagrama o triángulo de Chevallard): P - enseñante, E - alumno y S - saber (en francés: *Professeur, Élève, Savoir*). Dicho sistema puede concebirse como un “sistema topológico” desde el momento en que los diferentes elementos representados por cada una de las “letras” (S, P, E) mantienen entre sí relaciones de lugar, independientemente de las formas, las distancias y las dimensiones involucradas en el sistema. Además, se puede decir que dicho sistema se encuentra “algebrizado” o “matematizado” ya que las letras empleadas son genéricas. Desde ese diagrama se puede extraer el objeto de saber que le corresponde a la Didáctica. Como señala Behares, 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 de la ciencia a enseñar y en la dinámica propia de su enseñanza” (Behares, 2003b: s/p).

Ahora bien, de ese saber se desprenden al menos dos: el “saber sabio” y el “saber enseñado”. Será la “transposición didáctica” la que remita al pasaje de un saber a otro.

Para que el saber sea apto para ser enseñado requiere que sufra ciertas modificaciones. Además, agrega que esa brecha que se establece entre ambos tipos de saber debe ser negada y excluida como problema, “ficción” necesaria para que el saber que produce la “transposición didáctica” sea un saber “exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio”, de esa manera se legitima “en tanto que saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar” (Chevallard, 1991: 18).

Entiende que ese tercer término (del triángulo didáctico) ha sido olvidado y se ha construido toda una teorización de la didáctica en tanto que relación enseñante-enseñado. Para el didacta resulta esencial, por un lado, la introducción de ese saber en la descripción del fenómeno de la enseñanza y, por otro lado, el análisis de la transposición como materialidad. Esto permitirá dismantelar “la ficción de identidad” en tanto que acto denegativo del origen del “saber a enseñar” y el “saber enseñado”. Ese distanciamiento del saber sabio es una ilusión necesaria. Ilusión que lleva a hacer signo entre ambos saberes. Sin embargo, cuando se le adjudica el lugar preciso al “saber sabio” en el proceso de “transposición” se detecta que

“[...] es precisamente el concepto de transposición didáctica lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico, y se convierte entonces en guía del buen uso de la epistemología para la didáctica. De este modo los epistemólogos nos aportan el concepto de problemática” (Chevallard, 1991: 23).

Hay un elemento que permanece constante en el pasaje de un saber al otro, esa invariante es el significante que proviene del saber científico. Si bien

esta ilusión de unidad es necesaria para que el objeto a enseñar pueda ser transmitido no implica que deje de existir la invariante entre ambos objetos. Y esto es lo que entiende Chevallard que tiene que tener presente el didacta desde la “vigilancia epistemológica”.

Para que exista un campo propio de ciencia autónoma, la Didáctica, deberá reflexionar en qué lugar se encuentra, cuál es el símil de la “academia ciencia” en la “academia educación”: “el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, [...] hay dos regímenes de saber, interrelacionados pero no superponibles” (Chevallard, 1991: 25).

Hay flujos de saber que van del entorno hacia el sistema de enseñanza, para que la enseñanza sea posible (Chevallard, 1991: 29). Es decir, hay momentos en los que el “saber enseñando” entra en crisis. Es la “noosfera” la que procederá a seleccionar los elementos del “saber sabio” y someterlos a la “transposición”. Así, “la noosfera es el centro operacional del proceso de transposición, que traduciría en los hechos la respuesta al desequilibrio creado y comprobado” (Chevallard, 1991: 34).

El contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre una serie de modificaciones para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El estudio científico del proceso de “transposición didáctica” “supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato* [...] que implica el pasaje de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría (Chevallard, 1991: 45- 46).

Es el principio de “vigilancia epistemológica” el que hace posible dar cuenta de la diferencia entre el objeto de enseñanza y el objeto a enseñar. Para el autor el ejercicio del principio de vigilancia en la transposición didáctica es una de las condiciones que determinan la posibilidad de un “análisis científico del sistema didáctico”.

El saber sabio es incómodo ya que implica trabajar con la “falta” (desde el “no saber”), en cambio el enseñante trabaja con el saber que se presenta como una totalidad en sí:

“[...] el proceso de enseñanza difiere del proceso de investigación: en el primero, los problemas no son el motor de la progresión. Ésta está constituida por una cierta contradicción antiguo/nuevo. Antes bien, en el segundo, son los problemas aquellos que llevan al progreso científico. (Chevallard, 1991: 76).

3. Saber, tiempo y lugar en el enseñante y en el enseñado

Luego de dejar delimitado el objeto del saber de la Didáctica y de lo didáctico, Chevallard introduce dos conceptos de fundamental importancia: los de “cronogénesis” y de “topogénesis” y, asociados a éstos, los de “preconstrucción” y “posterioridad”. El saber en el “sistema didáctico” para Chevallard queda “exiliado de sus orígenes, separado de las condiciones de su producción en la esfera del saber sabio” (Chevallard, 1991: 18).

¿En qué consiste esa negación del lugar y del tiempo? A partir de la siguiente afirmación del autor: “el orden de aprendizaje no es isomorfo en relación con el orden de exposición del saber: el aprendizaje del saber no es el calco del texto del saber” (Chevallard, 1991: 74) se abre la posibilidad de cuestionar aquello que es diferente en el tiempo tanto para la Didáctica como para el sujeto didáctico (“tiempo didáctico” y “tiempo de aprendizaje”).

En el sistema didáctico existe la creación de un “texto de saber” y la programación de un “tiempo didáctico”. Para desarrollar el programa de adquisición del saber se hace necesaria la exclusión de los orígenes que dan lugar a ese texto: “La creación de un *texto del saber* implica la *desincretización* y la *despersonalización*. Por otra parte requiere programar la adquisición del saber (*tiempo didáctico*)” (Chevallard, 1991: 75). La relación que se establece entre el saber y la duración es un elemento central del “proceso didáctico”. Para el autor, dicho proceso existe como interacción de un texto y una duración. Sostiene que:

“Al definir el tiempo de la enseñanza en su estructura propia, la dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, trabajando sobre los saberes textualizados, organiza una duración didáctica que llegará a ser un *modelo de temporalidad dominante* en la representación de las temporalidades (sin embargo) diferentes que coexisten y se compenetran sin igualarse jamás completamente, en el sistema didáctico. Es el modelo legalista de una duración *progresiva, acumulativa e irreversible*” (Chevallard, 1991: 79).

Existe un tiempo diferente al de la enseñanza: el “tiempo de aprendizaje”:

“El efecto de esta duración didáctica así instituida no es la creación de un tiempo del aprendizaje ‘isomorfo’ que sería una duplicación subjetiva de cada alumno.” (Chevallard, 1991: 79).

En la programación de la adquisición del saber también se produce una exclusión: la de cada sujeto didáctico y por lo tanto del tiempo subjetivo. Ahora bien, para que se produzca un “acontecimiento de enseñanza” se requiere que algo de ese saber (enseñado) interpele al sujeto desde un “tiempo lógico”. Pero, ¿cuál es la concepción de sujeto que está presente dentro de esta teorización?, ¿de qué idea de tiempo se trata? Entendemos que, si bien en el texto de Chevallard no aparece claramente explicitado, se extrae de la lectura de su trabajo la influencia del sujeto y del tiempo tal como han sido postulados por el psicoanálisis (freudiano y lacaniano). Cuando Chevallard propone que:

“El *tiempo ‘legal’* de la enseñanza tiene como efecto fundamental el de *interpelar a cada ‘enseñando concreto’ como ‘sujeto didáctico’*. Frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su ‘historia’ personal; es

interpelado y debe, en cierto sentido, responder según la estructura de una *temporalidad subjetiva* particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste” (Chevallard, 1991: 79-80).

está dando cuenta en forma explícita del sujeto que postula el psicoanálisis. Es decir, no refiere al sujeto del yo propio de las teorías psicológicas (y por lo tanto de las teorías didácticas psicologistas).

Este planteamiento es coherente con la línea de trabajo de Chevallard: por una parte, sostiene una materialidad para la Didáctica y lo didáctico dentro del campo del saber y, por otra parte, requiere —para salirse claramente de las teorías psicologistas— alinearse a una concepción fuerte del sujeto, el planteado por el psicoanálisis

Siguiendo dentro de la misma línea, el autor desarrolla una diferenciación entre el “tiempo de enseñanza” y el “tiempo de aprendizaje”, el tiempo del sujeto didáctico. Entre estos tiempos media la “anticipación”. Además, la diferencia entre el sujeto enseñante y sujeto enseñado está en relación, precisamente, con el tiempo de saber. En efecto:

“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*: el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico ubica *como tales a enseñante y enseñados*, en un mismo movimiento, en sus *posiciones respectivas* y sus relaciones específicas *con respecto al antes y al después* (con respecto a la anticipación). Ya incluso en ese sentido se distingue el tiempo de la enseñanza, en el que es esencial la *anticipación*, y el tiempo del aprendizaje, en el que se operan ciertos tipos de *retroacciones*, *dado que manifiestan distintas relaciones con la duración*” (Chevallard, 1991: 83).

El tiempo didáctico se instituye por la “cronogénesis” y es una “ficción”, dado que el tiempo de aprendizaje generalmente desmiente ese tiempo

didáctico. Esa ficción es necesaria para el proceso didáctico a un nivel funcional. Así,

“[...] el tiempo de la enseñanza (aparece) como una ficción que *prohíbe desvíos en la duración*, tanto si se trata de avances como de retrasos. Esta instancia designa una norma dinámica que define el ritmo del avance didáctico y en la relación con la cual, como ocurre con toda norma, los desvíos (temporales) son percibidos como simples faltas (retrasos) o son, más radicalmente, escotomizados” (Chevallard, 1991: 97).

Ahora bien, para dar cuenta del tiempo del enseñando en su estructura particular es necesario tener presente la “topogénesis”. Hay “dos regímenes del saber”, articulados en sincronía para permitir el tiempo didáctico legal. El tiempo de aprendizaje no es simplemente acumulativo, progresivo. Para desarrollar una idea diferente de entender la temporalidad Chevallard hace uso, en forma explícita, del concepto freudiano de “posterioridad” y, en forma implícita, de la concepción temporal desarrollada por Lacan.

El abordaje lacaniano en la cuestión de la temporalidad se caracteriza al menos por tres innovaciones: “los tiempos lógicos”, el énfasis en el “*après-coup*” (retroacción) y en la “anticipación”. Plantea que el tiempo lógico tiene una estructura tripartita que puede formularse en términos matemáticos, cuyos momentos son: “el instante de la mirada”, “el tiempo para comprender” y “el momento de concluir”. Estos tiempos están contruidos en una lógica basada en una tensión entre aguardar y precipitarse, entre la vacilación y entre la urgencia. El tiempo lógico es: “el tiempo intersubjetivo que estructura la acción humana” (Lacan, 1945: 75). Se agrega, además, que el tiempo puede actuar en sentido inverso, por “retroacción” y “anticipación”. Los acontecimientos presentes afectan al sujeto “a posteriori” (*après-coup*) a los pasados, puesto que el pasado sólo existe como un conjunto de recuerdos constantemente reelaborados. Por su parte la “anticipación” designa el modo en que el futuro afecta el presente.

Aquello que sucede en cada sujeto como aprendizaje implica tener presente “la asunción del problema de la articulación entre muchas temporalidades no isomorfas”. La reelaboración es una necesidad que permite la “construcción misma del saber, más exactamente a lo que hemos llamado su preconstrucción.” (Chevallard, 1991: 102-103). El estado de preconstrucción existe tanto en la “construcción científica de lo real” como en la “construcción didáctica del saber y desempeña un papel esencial y específico en la economía del sistema didáctico” (Chevallard, 1991: 103). Es más:

“Mientras que el *saber científico* [...] se traduce tanto en aserciones como en negaciones. [...] lo preconstruido se aleja por lo tanto del saber científico porque depende absolutamente del contexto, porque es absolutamente *no descontextualizable*. En la otra cara de la moneda, a la preconstrucción se opone la *algoritmización* (como reducción del saber a algoritmos): en este último caso se produce una *ruptura entre enunciados y situaciones*. [...] Entre esas dos figuras extremas del saber (preconstrucción, algoritmización), el *saber científico se plantea como dominio de la dialéctica entre enunciados y situaciones* (dialéctica que supone a su vez la independización de los enunciados en relación con las situaciones, lo que la opone al estatuto de la preconstrucción, y el *establecimiento de relación pertinente* de los enunciados y de las situaciones, lo que la opone a la algoritmización). Pero es preciso insistir de todos modos sobre el hecho esencial de que, en un momento dado, *cualquier saber científico funciona sobre un estatuto profundo de preconstrucción*” (Chevallard, 1991: 106-107).

El saber tratado en “preconstrucción” es un saber frágil porque depende del contexto de situación, no tolera la variación. Chevallard entiende que, para acceder a un estatuto que le permita ser parte de una actividad teórica en la que pueda ser puesto en discusión, será necesario que el saber sea retomado, refundado, construido, sin que por ello lo preconstruido deje de existir en nuestro saber. El autor argumenta:

“[...] lo preconstruido es la manifestación —eventualmente arcaizante— del pasado (de nuestro saber pasado) en el seno del presente. La estructura necesaria del saber desmiente la ficción de una duración simplemente progresiva del tiempo de la construcción del saber (Chevallard, 1991: 110).

Finalmente, ¿cuáles son los lugares que ocupan los sujetos enseñante y enseñado? Chevallard señala que:

“Si aceptamos, provisionalmente, la idea de que la grieta temporal del retraso, siempre ahondada, tiende siempre a ser rellenada y que, en lo que respecta a conocimientos anteriormente enseñados, el alumno puede saber tanto como el maestro (que, por definición, posee un saber adicional en espera de ser enseñado), el maestro se distingue igualmente del alumno en cuanto al eje temporal de la relación didáctica, porque es capaz de anticipar: el alumno puede dominar perfectamente el pasado —admitámoslo, al menos por un instante- pero sólo el maestro puede dominar el futuro. El enseñado puede aprender; el enseñante puede saber lo que el enseñado puede aprender. *Cuando se establece una relación de enseñanza, el profesor no sólo se constituye en un ‘supuesto saber’ sino también en un ‘supuesto anticipar’*” (Chevallard, 1991: 82).

El autor está planteando una manera innovadora de describir aquello que sucede en la relación de enseñanza. Como condición para que se produzca el “acontecimiento de enseñanza”⁸ el enseñante deberá ocupar el lugar de “Supuesto Saber”⁹ (“Supuesto anticipar”). Vale decir que para que se produzca un “acontecimiento didáctico” es necesario que el enseñante mantenga siempre el “lugar del que sabe antes, del que ya sabe, del que sabe más”, es quien debe sorprender constantemente al enseñado. Esta

⁸ Sobre esta temática ver: Behares, 2003a y b.

⁹ Se lee que Chevallard está emulando el concepto de *Sujet supposé Savoir* acuñado por Lacan para dar cuenta de aquello que sucede en análisis (la transferencia) (Lacan, 1964: 212). Designa el lugar que el analista puede llegar a ocupar en la cura. Lo que constituye esa posición del analista es una relación particular con el saber.

diferenciación de lugares (*topogénesis*) le permite conducir la *cronogénesis* del saber. La situación de avance cronológico está constantemente destruida por el aprendizaje y reconstruida por la enseñanza:

“Enseñante y enseñado ocupan distintas posiciones en relación con la dinámica de la duración didáctica: difieren en sus relaciones respectivas con la *diacronía* del sistema didáctico, con lo que podemos denominar la *cronogénesis*. Pero también difieren según otras modalidades: según sus *lugares* respectivos en relación con el saber en construcción, en relación con lo que podemos llamar la *topogénesis* del saber, en la *sincronía* del sistema didáctico” (Chevallard, 1991: 83).

4. Referencias bibliográficas

Behares, L. E. (2003a). “Lo didáctico como acontecimiento”. En: *Psicología en la Educación. Un campo epistémico en construcción. Montevideo: Trapiche, pp. 545-551.*

Behares, L. (2003b) **Saber, sistema didáctico y transposición**, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. (Inédito).

Behares, L. E. (2004a) “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica”. En: Behares, L. E. (2004) (director). Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp.11-30.

Behares, L. E. (2004b) “Materialidades del saber en Didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’”. En: Behares, L. E. (director). **Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber**. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp. 31-64.

Chevallard, Y. (1991) **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Bs.As. Aique, 1998.

Fernández Caraballo, A. M. (2004) “Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica”. En: Behares, L. E. (2004) (director): **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 85-122.

Ginzburg, C. (1980) “Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. Cludes and Scientific Method”. En: **History Workshop Journal**. V. 9, pp. 5-36. Disponible en: <http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html> (Acceso: 15 de setiembre de 2011)

Ginzburg, C. (1986) “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”. En: **Mitos, Emblemas e Indicios: Morfología e historia**. Barcelona, Gedisa, 1994, pp. 138-175.

Koyré, A. (1966) **Estudios galileanos**. México, Siglo XXI.

Kuhn, T. (1962) **La estructura de las revoluciones científicas**. México, F.C.E., 1971.

Lacan, J. (1945) “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”. En: Lacan, J. (1966) **Escritos I**. Bs. As., Siglo XXI, 1985, pp.187-203.

Lacan, J. (1955). “La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en Psicoanálisis”. En: Lacan, J. (1966) **Escritos I**. Bs. As., Siglo XXI, 1985, pp. 384-418.

Lacan, J. (1964) **El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis**. Bs. As., Paidós, 1995.

Milner, J. C. (1989) **Introducción a una ciencia del lenguaje**. Bs. As., Manantial.

Popper, K. (1977) **La lógica de la investigación científica**. Madrid, Teknos.