

Teorías de la enseñanza

Discursos sobre “enseñanza” entre *ideología, técnica* y *teoría fundamental*

Mag. Joaquín Venturini

joacovent@gmail.com

Objetivos:

1. Conceptos de enseñanza – aprendizaje – educación. Análisis de discursos.
2. Presentar dos grandes tendencias actuales sobre la investigación en enseñanza.
3. Ver tensiones entre tendencias como oposición de tradiciones académicas y profesionales.
4. Ver estas tensiones como confrontación entre investigación fundamental “humanística” e investigación tecnicista y/o fenoménica.
5. Introducir los elementos generales de una *teoría de la enseñanza epistémica y psicoanalíticamente* orientada.

ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	EDUCACIÓN
<p>Impartición de saberes-conocimientos.</p> <p>Sujeto → Saber enseñado → Sujeto</p> <p>Didáctica: metodología y finalidad de la enseñanza</p> <p>Teoría de la enseñanza: finalidad y contenidos de la enseñanza.</p>	<p>Adquisición de conocimientos y pautas de comportamiento.</p> <p>a. Sujeto → Enseñanza/Aprendizaje → Sujeto</p> <p>b. Aprendizaje – Sujeto (individuo)</p> <p>Psico-pedagogía: aprendizaje, desarrollo.</p> <p>Teoría del aprendizaje y del sujeto: conformación de las teorías del aprendizaje, análisis de presupuestos.</p>	<p>Transmisión de conocimientos o pautas de comportamiento.</p> <p>Sujeto → Educación → Sujeto (Conducta, Disciplina, Moral).</p> <p>Pedagogía: metodología y finalidad educativa, carácter puericultor.</p>

Periodos de la *teoría de la enseñanza* (Behares)

Antigüedad-Medioevo	Modernidad	Siglo XX
<p>Sobre la educación: <i>paideia, epimeleia heautou, parresia.</i></p> <p>Sobre la enseñanza: <i>Ars erotica: enseñante-saber-enseñado. Pederastia.</i></p> <p>-El <i>saber</i> determina los <i>métodos</i>.</p> <p>-Dependencia de la educación con respecto al saber (enseñanza).</p> <p>Autores: Sócrates, Platón, Aristóteles, Crisipo, Agustín de Hipona.</p>	<p>Sobre la educación: fractura entre moral y sujeto (Kant); gobierno de las poblaciones.</p> <p>Sobre la enseñanza: didáctica de la mediación (S. XVII).</p> <p>-El <i>método</i> determina la enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Confusión creciente entre “enseñanza” y educación”.</p> <p>Autores: Comenio, Juan Bautista de la Salle, Erasmo de Rotterdam, Herbart.</p>	<p>Sobre el aprendizaje: teorías psicológicas del aprendizaje.</p> <p>Sobre la enseñanza: declinación de la reflexión enseñanza-saber.</p> <p>Sobre la educación: absorbe a la “enseñanza”.</p> <p>-La didáctica se caracteriza por la incorporación de teorías psicológicas.</p> <p>Autores: Skinner, Piaget, Vygotski, Brunner, Coll.</p>

Enseñanza – educación – aprendizaje (s. XX)

Behares.

“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 socio-cognitivistas en la segunda mitad del siglo” (Behares, 2012, p.7).

“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**” (2012, pp.6-7).

ACTUALIDAD DE LA REFLEXIÓN EN “ENSEÑANZA”

La didáctica: reflexión sobre las *prácticas* de enseñanza.

Jackson (1994): reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Schon (1994): epistemología de las prácticas–profesionales reflexivos.

Camilloni (1996): cuestionamiento del binomio enseñanza–aprendizaje, interdisciplina y ausencia de identidad.

Litwin (1996): nueva agenda de la didáctica.

La didáctica: *teoría* de la enseñanza

Chevallard (1991): transposición didáctica. Una “epistemología didáctica” o una “antropología del saber”.

Behares (2004): enseñanza y aprendizaje.

Behares (2005): teoría antigua y teoría moderna de la enseñanza.

Jackson. *Práctica de la enseñanza* (1994)

- a. Requerimientos epistémicos del enseñar: **método** (pedagogía) y **contenido** (disciplina).
Diversidad de docentes profesionales, diversidad de reflexiones sobre enseñanza.
- b. Ausencia de preparación “pedagógica” en docentes universitarios. Crítica a la “pedagogía”.
- c. Jackson: que algunos docentes puedan prescindir de capacitación pedagógica, no es indicador de que todos puedan hacerlo; no se explica las causas de la mala enseñanza.
- d. La pedagogía no es una ciencia, sino una reflexión sistemática sobre las *prácticas* de enseñanza (sentido común).
- e. La orientación dominada por la reflexión de las “prácticas” conlleva a mantener subordinada la enseñanza al interés por la mejora de los aprendizajes.

Schon: *Epistemología de las prácticas reflexivas*

Prácticas profesionales estructuradas – **“Epistemología de la racionalidad técnica”**.

“Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la **teoría** y la **técnica** que se derivan del **conocimiento sistemático, preferiblemente científico**” (Schon, 1987, p.17).

Prácticas profesionales abiertas: ciencias sociales, humanas, recursos humanos, didáctica – **“Epistemología reflexiva de racionalidad flexible”**.

Pero las prácticas profesionales estructuradas también requieren de un margen de “racionalidad flexible”.

Camilloni y Litwin.
Nueva agenda en la didáctica contemporánea

Didáctica pos-psicopedagógica: enseñanza / aprendizaje. Reflexión flexible.

“Se ha producido la ruptura conceptual entre los procesos de **enseñanza** y **aprendizaje**, abandonando un lema pedagógico ("el proceso de enseñanza-aprendizaje" como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la **formulación de la normativa didáctica**. Se parte ahora de la idea de que se trata de **dos procesos claramente delimitados**, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción” (Camilloni, 1997, p.27)

“La **enseñanza**, como **práctica**, es similar con otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en **contextos impredecibles** y de **incertidumbre**. Los intentos de describir esas prácticas generaron modelos teóricos que se enseñaron en contextos formativos pero fueron de **escaso valor como ayudas u orientaciones para la práctica**. Es por ello que el gran desafío de las investigaciones actuales es el de la conformación de esa **epistemología de la práctica** de la que nos habla Schön, a partir del estudio de las prácticas en oficios y profesiones diversas y en el reconocimiento de la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos” (Litwin, 2007, p.11).

Camilloni: ¿Vaciamiento de la didáctica? Reflexión interdisciplinaria.

Litwin: los estudios curriculares, la investigación de la institución escolar, el análisis de los objetivos, las actividades y la evaluación.

“Buena enseñanza” vs. “Educación por competencias”

“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” (**Behares**, 2008a, p.15).

Chevallard. *Transposición didáctica y epistemología de la enseñanza*

“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**” (Behares. *Materialidades del saber en la didáctica a partir del concepto de “transposición*, 2004).

- La didáctica como disciplina de **investigación fundamental**.
- Recentramiento de la didáctica en el **saber**.

Objeto de conocimiento, voluntarismo

“Toda ciencia debe asumir 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 **postura materialista mínima**. En ese mismo movimiento, es preciso suponer un determinismo propio” (Chevallard, 1998, p.12).

La **situación epistemológica** es muy distinta en la **disciplina didáctica** que toma al sistema de enseñanza por objeto de conocimiento. Lejos de considerarle a este objeto una dimensión real que la investigación se esfuerza en llevar al plano del conocimiento, el sistema de enseñanza como objeto de conocimiento (**más técnico que teórico**), los investigadores le reconocen “una voluntad débil, enteramente sometida a **nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes**” (1998, p.12).

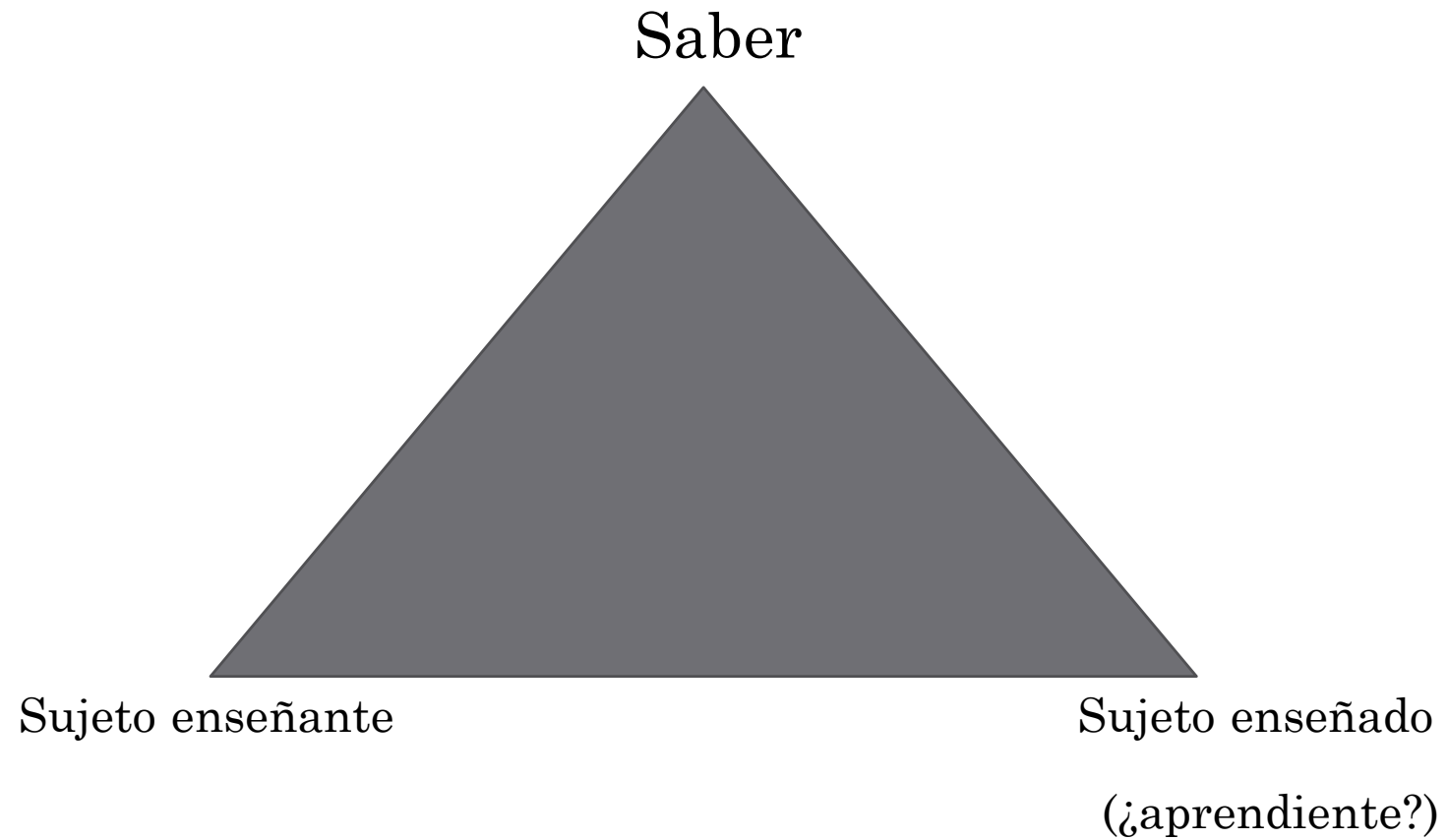
-Ciencias humanas, falta de matematización, imaginario.

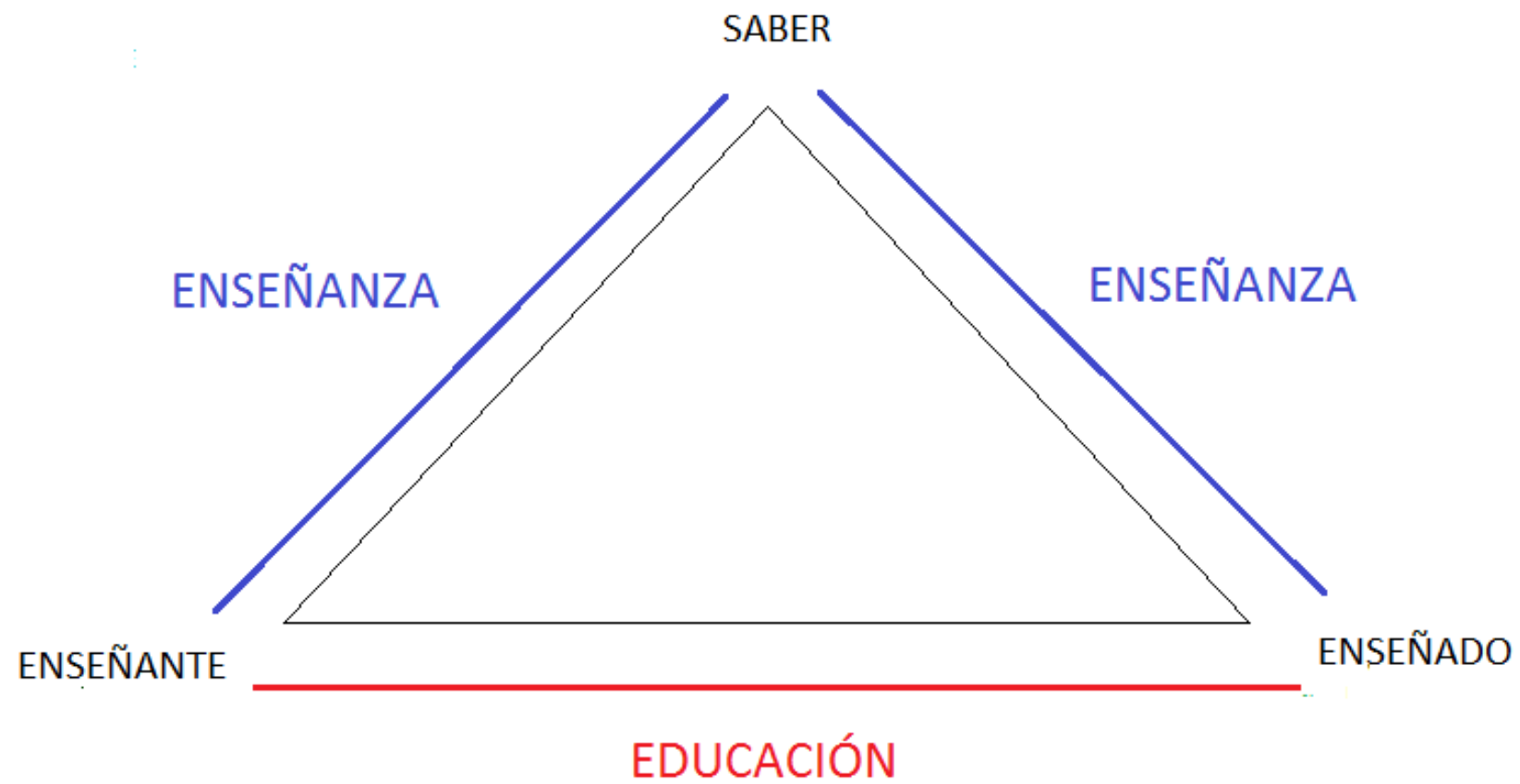
-Educación, imaginario voluntarista.

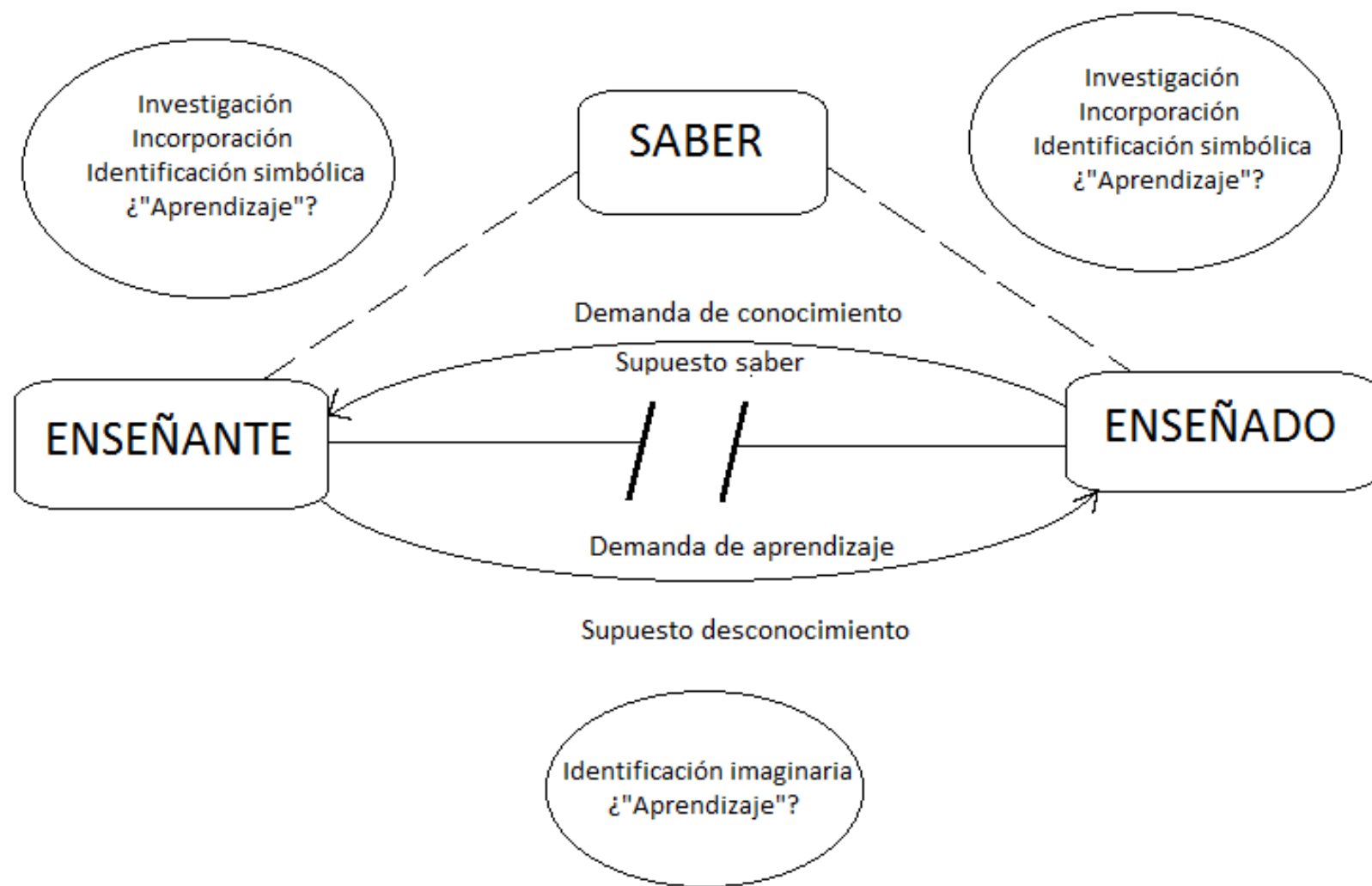
“El sistema educativo “sigue siendo territorio favorito de todos los **voluntarismos**, para los que constituye, tal vez, el **último refugio**. Hoy más que ayer, ese sistema debe soportar **el peso de las expectativas**, los **fantasmas**, las exigencias de toda una sociedad para las que la educación es la última reserva de sueños a la que **desearíamos poder exigirle todo**” (Chevallard, 1998, p.13).

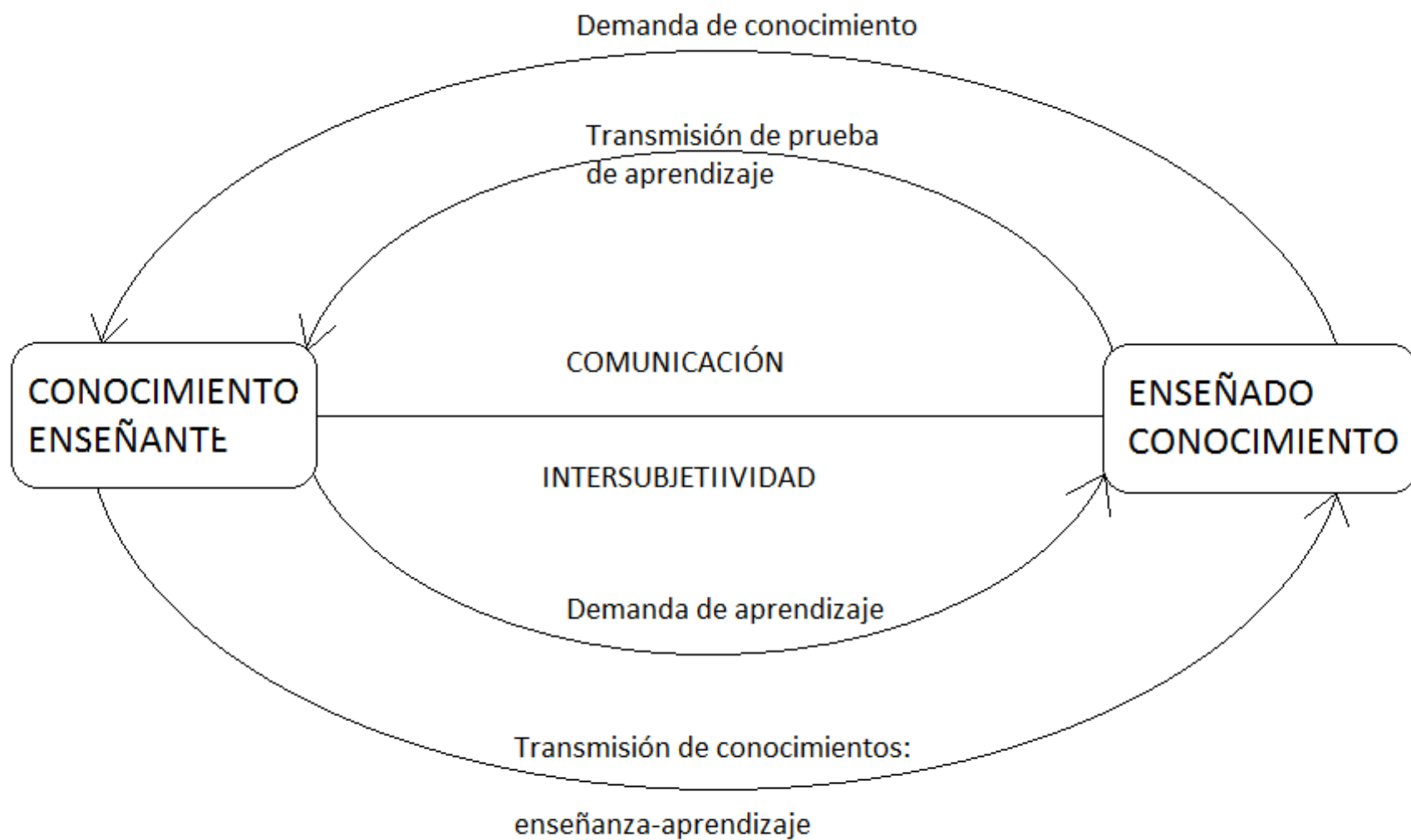
“Esta fe ingenua se explicita, desde hace más de veinte años, en un credo singular: el de a “**investigación-acción**”. Bajo este curioso vocablo se oculta algo muy diferente de un tipo particular de investigación, que desearía legitimarse como dialéctica renovada entre episteme y techné. Allí se instala enmascarada toda una epistemología, o mejor dicho, toda una ideología del conocimiento, que, sin embargo, entre sus más rigurosos defensores, se revela como lo que 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”. ¡Nada menos!” (Chevallard, 1998, p.14).

TERNARIO DIDÁCTICO









Behares. *Teoría de la enseñanza*

- **Proyecto teórico:** investigar la enseñanza como problema intelectual. *¿Qué es enseñar? ¿De qué depende la enseñanza?*
- **Tres registros del saber:**
 - saber-hacer (imaginario),
 - falta-saber (simbólico),
 - imposible-saber (real).
- **Dimensiones de análisis:**
 - Episteme:* saberes de diverso rango científico, conocimiento fundamental o aplicado.
 - Política:* inclusión-exclusión; profesionalización-investigación; valor docente.
 - Subjetiva:* sujetos enseñantes, aprendientes, vínculos.
 - Didáctica:* técnicas / problemática de saberes.

FUENTES INSTITUCIONALES DEL NORMALISMO-PEDAGOGISMO

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 (Behares, 2012b, p.6).

R. Rodríguez y C. Seré. *Entrevista con L. Behares* (2014).

“Hay que tener en cuenta que el **normalismo** implica algunos factores que les son inherentes. Sin que lo reduzcamos a esto, es fundamental para su red discursiva históricamente constituida **anteponer el desarrollo integral de los educandos** a las autonomías del conocimiento/saber. Es decir, **la educación va dirigida al desarrollo moral, social, ciudadano y competente del educando**, y las presencias del conocimiento/saber, definidos en este caso como generalistas o instrumentales son secundarias” (Behares).

“En ese panorama, creímos imprescindible distinguir **educación** de **enseñanza**, lo que implica una distinción teórica fundamental, pero también una necesidad institucional. De hecho, **el normalismo carece de estudios que se refieran a la enseñanza en sí misma**, ya que la supone un adminículo de la acción educativa en las últimas décadas a partir de la teoría del aprendizaje y el psicologismo pragmatista que la caracterizan.

Quisimos ir más adelante, al definir a la **enseñanza** desde el **saber/conocimiento**, en su dimensión propiamente **epistémica**, lo que nos llevó a ir a los **sustentos prenormalistas de la teoría de la enseñanza**. Por eso nuestro trabajo en el Instituto desde 2002 jerarquizó la enseñanza como un campo de indagaciones en sí mismo, discursivamente atado a la educación, pero ***materialmente*** diferente”
(Behares)

Síntesis

Educación

- Pedagogía
- Teorías de la educación

Enseñanza

- Didáctica: teoría de las *prácticas* de enseñanza.
- Teoría* de la enseñanza

Aprendizaje

- Psicología del aprendizaje/del desarrollo
- Teorías del aprendizaje y del sujeto



¿Como surge el problema del “cuerpo”?

“Hay y hubo dos orígenes posibles para plantearse la cuestión del cuerpo. Uno es ponerse como punto de reflexión, al modo de producciones ya muy difundidas en la **modernidad tardía** (las foucaultianas, las de origen freudiano y lacaniano, las relativistas, entre otros), la cuestión del sujeto y sus aprendizajes. El **sujeto uno, egoico, seguro de su identidad desde lo biológico**, hace del cuerpo un registro básico, condición y causa de todo y cualquier **aprendizaje**; en oposición a esto, el **sujeto dividido o escindido**, producto del efecto de su determinación discursiva inconsecuente carga con un **cuerpo como enigma**”.

“El otro origen, que por lo menos yo descubrí más tarde, es que **la atención al cuerpo antecede en mucho a la atención al intelecto** en la constitución del discurso educativo de la modernidad.

La **pedagogía de los cuerpos** en los siglos XVI y XVII (Erasmus de Rotterdam, Comenio, La Salle, etc.) es la base de todo desarrollo pedagógico posterior, que **sólo en el siglo XVIII viene a vincular esa pedagogía con lo intelectual y, por ende, con la enseñanza**. Si volvemos a lo que hablábamos antes, es un punto importante a considerar para comprender los orígenes del pensamiento **pedagógico moderno**, en particular del **normalismo**, y un factor fundamental en las **relaciones entre educación y enseñanza**.

Esta construcción se origina como gran composición **filosófico-económica-política** desde el siglo XVII, y se consagra con el liberalismo en la sociedad correlato del racionalismo y el **productivismo capitalista**”.

E: La *tradición normalista* ha adoptado de un modo preponderante, respecto del sujeto y los aprendizajes, el punto de vista del *sujeto uno, egoico*, tal como Ud. refiere, con sus respectivas vinculaciones a la *psicología* y a la *sociología*. ¿Cuáles son las razones y los efectos de esa adopción?

“Existe una interpretación que atribuye a la Psicología (como disciplina académica institucionalizada) y a la Sociología (en ese mismo carácter) la adopción de ese punto de vista. Si bien es cierto que esos campos profesionales han sido instrumentos muy necesarios en ese proceso, ya que a inicios del siglo XX ofrecieron varios modelos muy sólidos para dar carácter científico y técnico a la primacía del **ego patrocinante**, no son su origen, ni su causa, ni su necesidad. Llamo ego patrocinante a la ***construcción discursiva de la modernidad*** según la cual la historia, el pensamiento, la cultura, el lenguaje y las relaciones humanas en general se originan en las **experiencias y acciones personales**, o sea de la persona autónoma y agentiva, unidad provista desde los **cuerpos biológicos**”.

“En materia de cualquiera de los fenómenos sociales (incluyendo el educativo), el **ego patrocina** toda comprensión y ponderación, minimizando cualquier determinismo y **subsumiendo al Real a su mínima expresión representada y manipulable.**

Como sabemos, la crítica a este ego patrocinate supuso la existencia del **materialismo histórico, el psicoanálisis, la atención a la materialidad histórica del lenguaje y las teorías del sujeto no unitarias,** junción conceptual que pudo formular Althusser a mediados del siglo XX”.

E: Son abundantes los estudios, en varias disciplinas (Filosofía, Historia, Sociología, Antropología) que muestran el *predominio de la visión biologicista del cuerpo*, con una importante impronta de las ciencias biomédicas. Se acepta incluso que el propio Freud se regía por los parámetros teórico-metodológicos de la física, la biología y la economía política.

El retorno lacaniano a Freud supuso que la cuestión fundamental del sujeto *está en el lenguaje y no en la biología*. ¿Cuáles son las implicancias de estos movimientos teóricos para el desarrollo de un programa de investigación que incluya la cuestión del cuerpo, la educación y la enseñanza?

“Opuesta a la **concepción egoica de la enseñanza** situada en el orden de la **acción (o interacción)**, que supone concebirla como una **intervención en los aprendizajes**, [el acontecimiento didáctico] nos permitió (con Lacan, Pêcheux, Chevallard, Badiou, entre otros) pensar la **enseñanza** en el orden de la relación con el funcionamiento del **saber/conocimiento** en la fenomenica de lo didáctico, donde están como sujetos incompletos los enseñantes y los enseñados”.

¿De qué forma esa noción de acontecimiento didáctico permite considerar una dimensión corporal en la enseñanza?

“Su pregunta es fundamental y no se contesta fácilmente, porque al hacerlo acabaríamos cayendo en otra posible **reificación** de lo que llamamos cuerpo en tanto que **sustancia en sí misma**.

El sujeto efecto del lenguaje y el sujetamiento por la enseñanza (sujetamiento a su forma de representación, a los sentidos discursivos, a los valores de significado y a la estabilidad discursiva) que entabla el acontecimiento, pone a **lo corporal en la dimensión de lo que no está-estando**. Es una dimensión difícil de apresar teóricamente, aun con puntos de vista amplios. Ese cuerpo faltante no se inscribe, en su materialidad, ni siquiera en lo que los psicoanálisis, en cualquiera de sus formas, llaman **inconsciente**, y tampoco en el campo de los **afectos**” .



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REVISITADOS

HACIA LA CAPTURA DE LA *MATERIALIDAD DEL SABER* EN DIDÁCTICA

Behares. “Presentación”. En *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber* (Behares Dir.)

Behares. “Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica”. En *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber* (Behares Dir.)

Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber.

Presentación

Fuentes del programa de investigación:

- I. Base epistemológica de la teoría psicoanalítica de Lacan.
- II. Elaboración epistemológicas en torno a las ciencias humanas de Milner.
Análisis del discurso francés de Pecheux (Althusser).
- III. Epistemología didáctica de Chevallard.

LA RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LAS TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA

“Enseñar y aprender son dos fenómenos diferentes, caracterizables de múltiples maneras [...] que en términos educativos han sido analizados en los últimos sesenta años como *dos caras de un mismo proceso*” (11).

PROBLEMAS DEL CAMPO: exceso de certeza doxástica, propensión puericultora de la pedagogía.

Siglo XX: **relaciones de “género próximo” entre psicología y pedagogía.**
Reformulación del binomio en términos psicológicos. Disolución (declinación) de la enseñanza en el aprendizaje.

DIDÁCTICA Y DISCURSOS DEÓNTICOS SOBRE EL ENSEÑAR

DIDÁCTICA MODERNA

“La didáctica es el 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...” (Comenio. *Didáctica Magna*, 1627).

Didáctica de la mediación.

- I. Factor epistemológico: funcionamiento interpersonal praxiológico.
- II. Factor doxástico: “activismo pedagógico”, conflicto de tipo sociológico debido a “tics” de la profesión docente.

“El *Corpus Didacticae* preside el accionar docente, la constitución de los sujeto 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...**” (Behares, 2004: 15-16).

- I. Didáctica de la mediación (s. XVII-XIX): instrumento de mediación entre el que enseña y el que aprende.
- II. Didáctica como complemento de la psico-pedagogía (s. XX): renovación científicista de la enseñanza-aprendizaje.

Didáctica de la mediación: bases epistemológicas

Def. 1: El proceso es lineal (irreversibilidad).

Def. 2: El proceso se da en una estabilidad subjetiva (sujeto psicológico).

Def. 3: El proceso es un continuo temporal regido por la relación causa – efecto.

Def. 4: El proceso establece una progresión de complejidad.

Prop. I: Se puede controlar el proceso.

Prop. II: Se puede intervenir en el proceso (la enseñanza como “intervención” en el “aprendizaje”).

Prop. III: Se pueden medir el proceso y la intervención en él.

Otra didáctica... Chevallard

1. Discusión de cuestiones didácticas en el contexto del pensamiento francés estructuralista, posestructuralista y lacaniano, sustrayéndolas a las discusiones pedagógicas instrumentalistas.
2. Ejercicio científico-intelectual que exige la determinación de una **materialidad** y una **teoría de la enseñanza**.
3. Distanciamiento de la **teorización psicológica en la pedagogía y la didáctica**, cuestionando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una nueva fenoménica de la enseñanza.
4. Distanciamiento de la dependencia de la investigación en enseñanza de su **aplicación pedagógica inmediata**.
5. Jerarquiza la **cuestión del saber** en la fenoménica de la enseñanza abriendo un panorama de investigación **teórico-epistemológica** para la enseñanza.
6. Interpone el problema de la “**transposición didáctica**” en la fenoménica y la teoría de la enseñanza.

“Chevallard fue fagocitado por la tradición didáctica y la didáctica psicologista...”

SOBRE EL FENÓMENO: LO DIDÁCTICO

- a. La Didáctica / lo didáctico.
- b. Lo didáctico en la fenomenología de todo grupo humano: endoculturación.
- c. La endoculturación-socialización como “interacción” vinculada a la cuestión del lenguaje (García Castaño y Pulido Moyano, 1994).
- d. La interacción como procesos psico y sociolingüísticos.: análisis de las asimetrías de poder en el habla (Gabbiani).

Gabbiani. *Alumno ¿se nace o se aprende? Reflexiones sobre cómo asumen roles sociales a partir de la interacción* (2007)

“Docentes y alumnos estamos en el salón de clase para llevar adelante tareas que giran en torno al **aprendizaje**, y al igual que en otros contextos sociales, hablamos e interactuamos, **interactuamos** por medio del **lenguaje**” (Gabbiani).

Stubbs (1983): aprendizaje no es solo cognitivo, también es sociológico.

Cazden (1990): similitudes y diferencias entre *baby talk* y el habla de maestra.

Sinclair (1975): distribución de turnos en tres movimientos: I–R–F (M–A–M).

“Otros mecanismos relacionados con la toma de turnos también muestran que se ejerce el control sobre los **contenidos** y sobre las **acciones**” (Gabbiani).

1. Control sobre contenidos: pseudo-preguntas abiertas.
2. Control sobre acciones: actos directivos.

Actos que amenazan la imagen directos / Actos que amenazan la imagen indirectos.

Behares:

Se refieren a la situación de enseñanza en términos de *integración social* y *jerarquización de roles* antes que a la actualización de una secuencia de enseñanza-aprendizaje caracterizada por la transmisión de saberes/conocimientos.

Lo didáctico como acontecimiento interactivo

1. Maestra y niños como “sujetos pragmáticos” o “sujetos psicológicos”, unidades egoicas, agentes de “*actos empíricos*”.
2. Lo que circula es concebido externamente a esos agentes, instrumentos que se utilizan, instaurando una dimensión *utilitaria* de las representaciones.
3. En el uso los interactuantes actualizan su subjetividad autónoma, constituyendo una secuencia transparente y *especular*.

LO DIDÁCTICO COMO ACONTECIMIENTO DISCURSIVO

Dificultades de lo didáctico como acontecimiento interactivo:

- a. Descansa demasiado en la autonomía subjetiva.
- b. Reduce la opacidad de las representaciones.
- c. No articula lo suficiente la situación de lo didáctico con la transmisión de saberes/conocimientos.

“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” (Behares).

Pechoux (1988): estructura y acontecimiento:

“La inclusión del acontecimiento en la estructura permite por un lado hacer de esta 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 hacia su dimensión psicoanalítica...**”
(Behares, 2004: 23).

“El acontecimiento incluye, pues, **sujetos**, pero sujetos barrados, divididos, efectos de la *castración simbólica...*” (ibídem: 23).



Estructuralismo:

estructura y acontecimiento

Saussure. *Curso de lingüística general*. “Cap. III: El objeto de la lingüística”.

Pecheux. *El discurso ¿estructura o acontecimiento?*

Behares. “Lengua y hablante en los textos saussureanos. ¿Aprendizaje de la lengua?” (2018).

- lengua/habla;
- sincronía/diacronía;
- estabilidad/cambio;
- sistema/individuo

I. El objeto de la lingüística: dificultades

1. Sonido escuchado / sonido articulado
2. Sonido / pensamiento
3. Individual / social
4. Condiciones permanentes / evolución

“En cada instante el lenguaje implica a la vez un **sistema establecido** y una **evolución**, en cada momento es una **institución actual** y un **producto del pasado**. Parece a primera vista muy sencillo distinguir entre el sistema y su historia, entre lo que es y lo que ha sido; en realidad, la relación que une esas dos cosas es tan estrecha que es difícil separarlas. ¿Sería la cuestión más sencilla si se considerara el fenómeno lingüístico en sus orígenes, si, por ejemplo, se comenzara por estudiar el lenguaje de los niños? No, pues **es una idea enteramente falsa esa de creer que en materia de lenguaje el problema de los orígenes difiere del de las condiciones permanentes. No hay manera de salir del círculo**”.

Lengua/lenguaje

“A nuestro parecer, no hay más que una solución para todas estas dificultades: hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la **lengua** y **tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje**. En efecto, entre tantas dualidades, la lengua parece ser lo único susceptible de definición autónoma y es la que da un punto de apoyo satisfactorio para el espíritu” (33).

Lengua / naturaleza

Whitney: azar de la lengua – aparato vocal.

“Pero, en el punto esencial, el lingüista americano parece tener razón: **la lengua es una convención** y la **naturaleza del signo** en que se conviene es **indiferente**. La cuestión del aparato vocal es, pues, secundaria en el problema del lenguaje”.

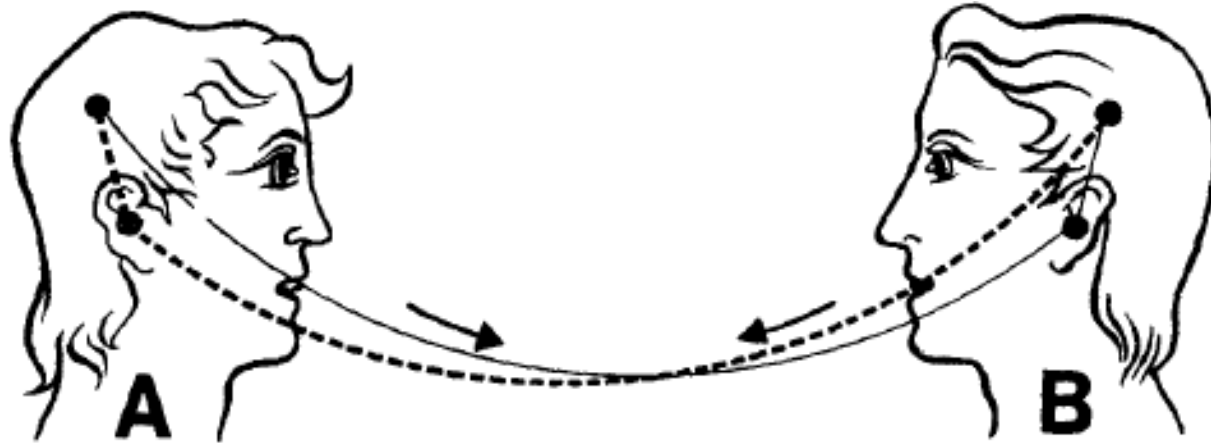
Broca: localización cerebral y límites de la naturalidad de la lengua.

Pero: 1. habla enredada con escritura...

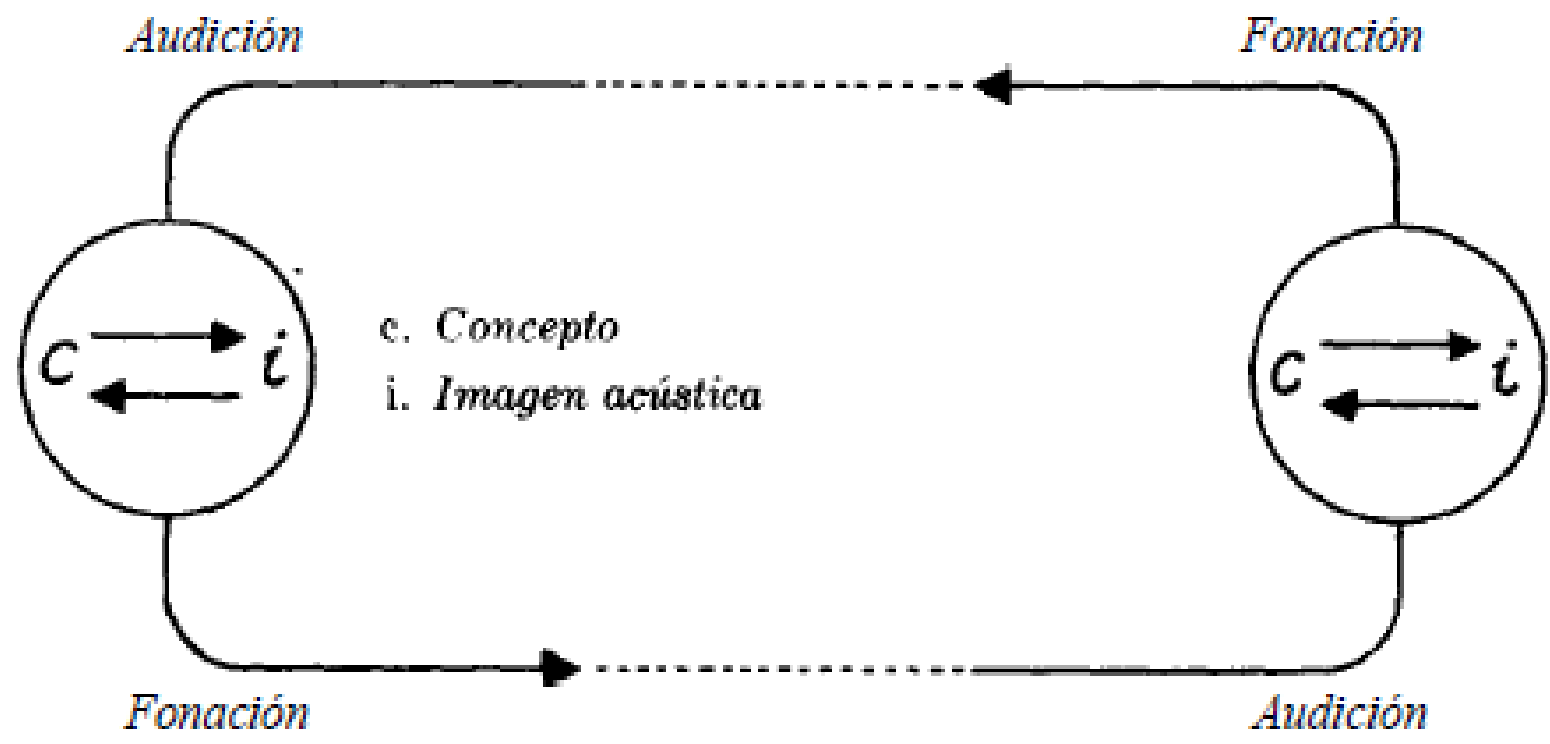
“Todo nos lleva a creer que por debajo del funcionamiento de los diversos órganos existe una **facultad más general**, la que gobierna los signos: ésta sería la facultad lingüística por excelencia” (35).

“...la lengua la que hace la unidad del lenguaje”.

LUGAR DE LA LENGUA EN LOS HECHOS DEL LENGUAJE



1. Proceso psíquico: idea – signo
2. Proceso fisiológico: signo – habla
3. Proceso físico: signo – ondas sonoras



Cristalización social de la lengua

“Pero, para comprender bien este papel, hay que salirse del acto individual, que no es más que el embrión del lenguaje, y encararse con el **hecho social**”.

Separación de la parte física...

Separación de la parte psíquica individual... el “habla”.

“Lo que hace que se formen en los sujetos hablantes acuñaciones que llegan a ser sensiblemente idénticas en todos es el funcionamiento de las facultades receptiva y coordinativa. ¿Cómo hay que representarse este producto social para que la lengua aparezca perfectamente separada del resto? Si pudiéramos abarcar **la suma de las imágenes verbales almacenadas en todos los individuos**, entonces toparíamos con el **lazo social** que constituye la **lengua**. Es un **tesoro** depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un **sistema gramatical virtualmente existente** en cada cerebro, o, más exactamente, **en los cerebros de un conjunto de individuos**, pues la **lengua no está completa en ninguno**, no existe perfectamente más que en la masa”.

Contra el subjetivismo psicológico: “La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo **registra pasivamente**; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar [...]. El habla es, por el contrario, un acto individual de **voluntad** y de **inteligencia**”.

Recapitulación de caracteres de la lengua

- I. La **lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo**, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de **contrato** establecido **entre los miembros de la comunidad**. [...] Hasta tal punto es la lengua una cosa distinta, que un hombre privado del uso del habla conserva la lengua con tal que comprenda los signos vocales que oye.
- II. La lengua, distinta del habla, es un objeto que se puede estudiar separadamente. Ya no hablamos las lenguas muertas, pero podemos muy bien asimilarnos su organismo lingüístico.
- III. Mientras que el lenguaje es heterogéneo, la lengua así delimitada es de naturaleza **homogénea**: es un **sistema de signos** en el que sólo es esencial la **unión del sentido** y de la **imagen acústica**, y donde las dos partes del signo son igualmente psíquicas.
- IV. Los **signos lingüísticos** no por ser esencialmente psíquicos son abstracciones virtuales ya que son pasibles de ser **objetivados** con toda precisión en la **escritura**, no así la pluralidad de los procesos del habla.

Lugar de la lengua en los hechos humanos: la semiología

Expulsión del sujeto de la lengua. ¿Qué posible concepción del sujeto?

Subordinación de la diacronía a la sincronía. ¿Qué posible concepción del acontecimiento?

El sistema como “convención”. ¿Qué posible concepción de lo social?

sistema – estructura – sujeto (acontecimiento)

Lingüística saussureana: problemas epistémicos.

Síntesis

- I. Supresión del problema de la “representación” por el de “asociación”.
- II. Dificultades para construir una “ciencia” del acontecimiento.
- III. Dificultades para construir una “ciencia” psicológica (sujeto-individuo, aprendizaje).
- IV. Dificultades para pensar el “origen” del sistema. “Convención”.
- V. Peligro de retorno psicologista-pragmatista: Peirce.

EL ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO EN EL RSI

Y LA FANTASÍA DIDÁCTICA

- I. Didáctica de la mediación, psicologismo y acontecimiento interactivo: transparencia comunicativa / unidad egoica bio-psico-social – **Imaginario**.
- II. Acontecimiento didáctico: significante-falta y deseo en Lacan – **Simbólico**.

Fantasía: “Escenificación imaginaria en la que se haya 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” (Laplanche y Pontalis).

- a. Saber-hacer, operatividad pragmática de lo imaginario (sistema – sujeto psicológico)
- b. Saber o falta-saber, propio del sujeto del orden simbólico en falta (estructura – sujeto del inconsciente).
- c. Imposible-saber, propio de lo real (acontecimiento)

Enseñanza, estructura, acontecimiento

¿hacia dónde ir?

Para una **teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada...**

Introducir a:

- I. La teoría del inconsciente.
- II. El conflicto pulsional.
- III. La teoría de la represión y la retroactividad.
- IV. La teoría de la fantasía (...materialidad de la estructura)

...para la noción de acontecimiento

TECHNÉ Y EPISTEME EN DIDÁCTICA SEGÚN CHEVALLARD

El campo de lo didáctico como refugio último de todos los voluntarismos. Contra la investigación-acción.

Bajo este curioso vocablo se encuentra 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 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 pretenda aquí “estudiar-transformar”, y proclama, de manera coherente con su confesión antimaterialista, la llegada de un nuevo paradigma científico (Chevallard, 1996: 14).

De la didáctica como preceptiva o campo de aplicaciones a una investigación científico-intelectual fundamental.

Referencia al estudio sobre Montesquieu de Althusser.

Síntesis

1. Distinción entre la didáctica como *teoría de las prácticas de enseñanza* y *teoría de la enseñanza*.
 2. Distinciones conceptuales entre enseñanza, aprendizaje y educación.
 3. Distinción teórico-epistémica entre **in-dividuo** (unidad egoica bio-psico-social) y **sujeto escindido** (psicoanálisis, posestructuralismo).
 4. Concepciones de lo didáctico como “actos interactivos”.
 5. Opacidad de lo didáctico (Chevallard).
 6. Problemas epistémicos del estructuralismo:

sistema–sujeto–acontecimiento
1. Teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada: acontecimiento, simbólico, falta-saber, inconsciente.