

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia

“... la tarea más difícil es poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar.”
(Bachelard: p.21).

1

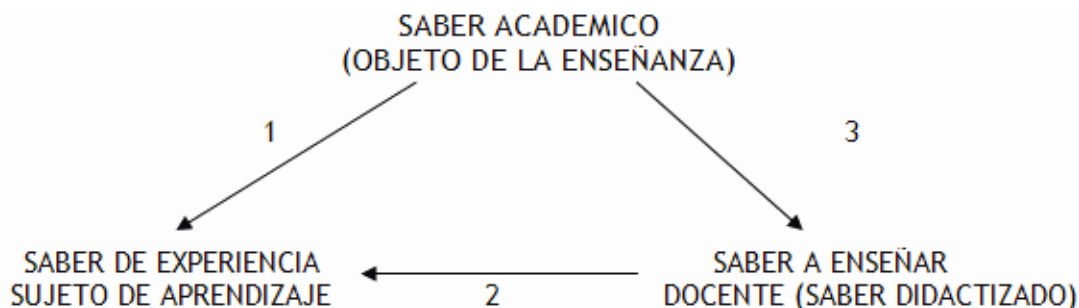
A partir de la década de los ochenta se empieza a cuestionar la relación didáctica “docente - alumno”, “enseñante - enseñado” para introducir un tercer elemento, un tanto dejado de lado hasta ese momento, el saber. Se constituye, así, la tríada “docente - alumno - saber” conformando lo que ha sido denominado “el sistema didáctico”. Como centro de reflexiones viene a constituirse en una teoría cuyo objetivo inicial fue clarificar - explicar los múltiples problemas que plantea la enseñanza de las matemáticas. Emerge en el seno del IREM (Instituto de investigación de la enseñanza de las matemáticas) Francia, con Chevallard, Brousseau, Vergnaud y otros teóricos que impulsan la investigación acerca de lo que constituye el núcleo de problemas que presenta la enseñanza de esta área del conocimiento: la transposición didáctica del objeto matemático.

Esta preocupación, aún vigente, lleva a explorar las relaciones entre la epistemología de la disciplina a ser enseñada y la de la didáctica, aspectos que se orientan hacia una reconsideración del estatuto científico de la Didáctica como teoría de la enseñanza, en la medida que ve ampliado y fortalecido su campo de trabajo. Un problema específico de un sector del saber (didáctica especial de las matemáticas) da pie para investigaciones que inciden en una reelaboración del objeto general de la propia disciplina, la Didáctica General. Hoy la cuestión de la transposición didáctica es una cuestión clave de la Didáctica cualquiera sea el objeto de enseñanza, se trate de contenidos de las Ciencias denominadas “duras” como de las Ciencias sociales.

Nos interesa plantear aquí los aspectos que atañen al concepto mismo de transposición didáctica, sus relaciones con el saber académico y con los saberes que se enfrentan, interactúan y evolucionan en los procesos educativos que se llevan a cabo en el aula, para luego analizar las transformaciones que sufren dichos saberes-conocimientos en función del objetivo que cumplen: el ser objeto de conocimiento por parte de un grupo de aprendizaje (el qué de la enseñanza y del aprendizaje).

Las preguntas: ¿qué conocimientos o simplemente saberes circulan, se promueven o bloquean en el aula?; ¿cuál es el contenido de esas comunicaciones?; ¿qué relación tiene con el contenido disciplinar?; ¿y con los saberes e intereses del grupo de aprendizaje?; ¿qué papel juega la descontextualización del conocimiento en los procesos de enseñanza?; ¿qué incidencia tiene este aspecto para el aprendizaje?; todas nos conducen al centro de la cuestión didáctica y serán objeto directo o indirecto de nuestras reflexiones. Estas interrogantes y otras emergentes podrían resumirse en una de carácter más general que las engloba: ¿de qué naturaleza es el conocimiento que circula en el aula y cuál es su valor educativo y epistemológico? Intentaremos centrar nuestro objetivo en esta cuestión.

Un esquema del triángulo pedagógico, “sistema didáctico” para Chevallard, nos ayudará a visualizar la problemática en la que se entrecruzan cuestiones de diverso orden en un proceso recursivo que se retroalimenta como sistema abierto a un contexto institucional y social particulares.



En la compleja problemática que nos ocupa podríamos decir que las interrelaciones (1) tienen que ver fundamentalmente con la educación denominada informal: el sujeto de aprendizaje por su cuenta accede a las fuentes del conocimiento (aprendizaje autónomo); el número (3) señala las relaciones que el educador establece con el conocimiento a fin de cumplir con su rol, (nos remite al tema de la formación de los enseñantes). Las relaciones indicadas con el número (2), propias de la educación formal, nos llevan al análisis de los vínculos profesor - alumno mediatizados por el conocimiento, objeto de la enseñanza. El problema de la transposición didáctica y de la denominada vigilancia epistemológica que abordaremos se plantea en la articulación de los ejes 2 y 3.

Es importante señalar que el esquema nos introduce en una visión simplificada y estática del hecho educativo que por naturaleza es complejo y dinámico como todo hecho social. Veremos que el análisis de uno de los polos del triángulo necesariamente nos remitirá al de los otros. Lo usaremos simplemente como un recurso gráfico para ordenar nuestra exposición acerca de los dos planos a tratar: el epistemológico y el pedagógico-didáctico.

Trataremos de reflexionar sobre las preguntas que directamente atañen a la transposición de los saberes que hace el docente en el aula a sabiendas que el abordaje de las cuestiones epistemológicas nos remite necesariamente a las de orden pedagógico y viceversa. La intención es abrir una serie de aspectos al análisis de los docentes como instrumento para intentar, a partir de ahí, una reelaboración de la propuesta didáctica que muchas veces se lleva a la práctica de una manera un tanto intuitiva.

LOS SABERES.

Si centramos nuestra reflexión en los saberes que se intercambian entre los actores del proceso educativo podemos diferenciar: el saber del alumno, el saber a ser enseñado (saber curricular), el saber didactizado por el docente y el saber académico. Caracteres distintos los diferencian en relación a la función que cumplen en el proceso de transmisión cultural que se encuentra implícito en toda enseñanza.

El saber del alumno tiene que ver con el polo psicológico y ha sido y es objeto de estudio de la psicología cognitiva. La psicología genética y los estudios de Vigotsky han aportado elementos que nos permiten caracterizar los saberes que poseen los estudiantes cuando llegan al aula.

Es un saber producto de las percepciones primarias y experiencias directas del sujeto sobre la realidad, basado en el sentido común está impregnado de valoraciones y creencias sociales, sin mayor crítica o cuestionamiento alguno. Este saber de carácter intuitivo adquiere su validez de la utilidad que presta al sujeto para resolver los asuntos de la vida cotidiana. Se diferencia del saber académico no solo en cuanto a su naturaleza y génesis sino también en el sentido de que desconoce las reglas y normas que regulan el conocimiento científico, artístico o tecnológico.

Investigaciones recientes han demostrado que este saber no es caótico ni meramente acumulativo sino, por el contrario, está organizado en “verdaderas teorías” que permiten al sujeto dar sentido a la realidad e interpretarla. Su “lógica” conforma una red estructurada de informaciones que son difíciles de remover o cambiar a través del trabajo didáctico de los enseñantes.

El lenguaje que lo vehiculiza es la lengua materna, pocos términos, intercambiables e imprecisos conceptualmente. Para referirse a las propiedades de las cosas es posible utilizar las más variadas expresiones, este aspecto lo diferencia del lenguaje técnico-académico donde la precisión conceptual es un requisito imprescindible.

El saber académico, al contrario del saber cotidiano que trae el alumno al aula, es un saber producido en los centros de investigación por parte de los expertos. La divulgación del mismo se hace a través de informes, artículos en las revistas especializadas, congresos y seminarios dirigidos a otros especialistas del área, muchas veces a los que comparten el mismo paradigma científico.

Este saber, denominado por Chevallard “saber sabio” es un saber de élite, en el sentido que es propiedad de unos pocos, expresado en un lenguaje muy preciso conceptualmente, cada término posee un significado propio que hace muy difícil su desplazamiento a otros campos disciplinares. Si esto ocurre, la redefinición se impone como un paso esencial de ajuste al nuevo lenguaje.

El “saber sabio” proviene de un análisis de la realidad que deliberadamente deja de lado los datos de la percepción directa y, por lo general, contradice el sentido común y la intuición. Sufre transformaciones como consecuencia de la necesidad de hacerse público, no sólo a nivel del colectivo de especialistas de la comunidad científica interesado en la continuidad de las investigaciones en ese campo, sino como proceso natural de transmisión de saberes que hacen e identifican a la cultura de una sociedad determinada.

A los efectos de nuestro análisis señalaremos algunas de las consecuencias derivadas de la necesidad de divulgar el conocimiento. El “saber sabio” como contenido de publicaciones adquiere autonomía y rasgos propios que lo desvinculan de sus orígenes. La descontextualización, la despersonalización y la ahistoricidad identifican al saber académico en las más diversas formas utilizadas para su publicación (Chevallard: 1997).

En la divulgación hecha en textos y manuales se observa a este saber sintetizado y exento de las vicisitudes de la producción del conocimiento científico. Se le ha quitado todos los caminos falsos recorridos en la investigación, los errores, las reflexiones inútiles, se le ha suprimido el conglomerado de motivaciones ideológicas e intereses personales del investigador o equipo de investigación. La búsqueda de la objetividad y neutralidad implica una despersonalización del saber.

Por el mismo motivo se suprime la historia y el contexto general que hay detrás de la producción de un concepto o teoría científica y por el cual el conocimiento adquiere significatividad y validez social.

En este sentido se explicitan en las publicaciones métodos de descubrimiento que no se corresponden con los desarrollados por los especialistas. Así se ha observado que el verdadero método de descubrimiento es más intuitivo y menos riguroso que el señalado en la exposición de los manuales y textos de divulgación (por ej. en las Ciencias de la Naturaleza las motivaciones finalistas quedan muy bien disimuladas en las publicaciones de los resultados, lo mismo ocurre en las Ciencias Sociales con los problemas ideológicos).

Se puede afirmar en sentido amplio que se produce un proceso de disimulación de las condiciones reales de producción científica originado por presiones e intereses sociales y personales de diversa índole. La manipulación del conocimiento puede llegar hasta el ocultamiento o negación del mismo.

Estas particularidades del conocimiento académico como “texto del saber” en el “sistema didáctico”, muy estudiadas por Brousseau 1981 y Chevallard 1991, relacionadas inicialmente con la enseñanza de las matemáticas, plantean problemas al sistema educativo formal uno de cuyos objetivos es la transmisión del saber / conocimiento socialmente válido.

El saber a enseñar. Cada sociedad, de acuerdo a valoraciones condicionadas culturalmente, selecciona una parte del saber académico para ser transmitido a las nuevas generaciones en las instituciones educativas creadas al efecto. Este saber pasa a integrar el contenido curricular de determinado nivel educativo transformándose así en objeto de enseñanza.

El ejercicio de la docencia supone una reelaboración del objeto de enseñanza a partir de un conocimiento más profundo y extenso acerca del saber académico. Este aprendizaje se realiza generalmente en los manuales de divulgación; pocas veces el docente toma contacto con el conocimiento en vías de constitución y mucho menos con la investigación científica propiamente dicha. Conoce y transmite un saber objetivo, neutral, aséptico liberado de toda adherencia ajena a lo “científico” tal como ha sido plasmado en los manuales que lo acompañaron en su formación profesional.

Como ya hemos mencionado, las transformaciones del objeto de conocimiento con la finalidad de hacerlo un objeto de enseñanza están determinadas por el imperativo de las condiciones epistemológicas y de las concepciones de aprendizaje pero no debemos olvidar otras, que han sido y son temas de investigaciones actuales. Factores ligados al contexto social y fundamentalmente al funcionamiento de las instituciones educativas, las relaciones transferenciales y contratransferenciales que se ponen en juego en toda relación educativa institucionalizada, abren para la docencia nuevos caminos con incidencia en la práctica aún no sospechados.

Un ejemplo lo constituye la transformación del objeto de conocimiento en objeto de enseñanza. Esta adecuación, necesaria para que se cumpla la función educativa, es mediatizada siempre por un programa curricular que llega al docente para que, a la vez, lo didactice atendiendo a las condicionantes concretas del sujeto y/o grupos de aprendizaje. Aún en la enseñanza superior el profesor, responsable de su programa, debe atender los lineamientos generales que se estipulan en los respectivos planes de

estudio si no quiere caer en incoherencias con los fines y objetivos institucionales. La libertad de cátedra no libera al docente universitario de la mediación curricular que es, en cierto modo, una forma de ejercer el control social sobre lo que debe y no debe ser enseñado en una sociedad particular.

En otras sociedades con sistemas educativos menos centralizados que el nuestro, con programas educativos abiertos, flexibles e incluso inexistentes como es el caso de la educación no formal, la propuesta docente nunca está exenta de mediadores y sistemas de control social. Una de las formas de mediación puede estar instalada en el uso de los textos y manuales sugeridos o impuestos como bibliografía obligatoria. Siempre nos encontramos con un conocimiento mediatizado, desvirtuado en cierta medida si comparamos los conocimientos/ saberes provenientes de los centros de producción y los que manejan los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Otro factor “olvidado” en los programas educativos, y de hecho en el saber a enseñar, es todo lo relativo a la investigación científica y tecnológica. Pocas veces se introduce como contenido curricular de la enseñanza los procesos implícitos en la producción del conocimiento. Se enseña el conocimiento pero no se enseñan los caminos de producción del mismo dejando al estudiante en una dependencia permanente del docente o del propio sistema educativo. Algo similar ocurre con la génesis de los saberes, proceso ya analizado, denominado de descontextualización.

Entre el conocimiento académico valorado socialmente y el conocimiento experiencial aportado por el grupo de aprendizaje, valorado fundamentalmente por su aplicabilidad y utilidad en situaciones de vida concretas, se interpone no solo el saber a enseñar (saber institucionalizado en un programa) sino también el saber enseñado o didactizado en una propuesta concreta de aula.

El saber didactizado. Es un saber construido por el docente en su rol de docente. Manejado como hipótesis de trabajo en la planificación es construido y reconstruido permanentemente en la práctica.

Cuando el profesor prepara la lección que dictará o el curso para un grupo-clase determinado está trabajando en y con la transposición didáctica; en otras palabras, redacta su propio “texto del saber” atendiendo a las variables que percibe o cree percibir que afectan a la situación de aprendizaje. El saber didactizado es el protagonista principal del hecho educativo en el aula, objeto de la denominada vigilancia epistemológica, conlleva una serie de connotaciones sociales y valorativas que lo condicionan.

Veamos algunos de los principales caracteres que definen al saber enseñado en las aulas:

En la educación institucionalizada es un saber controlado socialmente a través de normas reguladoras expresadas generalmente en términos de aprendizajes de los alumnos. Es controlado fundamentalmente a través de la evaluación institucional (inspecciones, orientaciones, sugerencias, exámenes, encuestas, etc).

Tiene como referente permanente el contenido curricular, es objeto de la programación por parte del docente que lo organiza en bloques progresivos ordenados temporalmente (unidades, módulos, epítomes, etc).

La ordenación progresiva (secuenciación) en el tiempo del saber didactizado tiene que ver con dos aspectos. Uno de orden legal: los programas establecen el tiempo en

el cual se deben lograr determinados aprendizajes; otro, de orden lógico: los contenidos normalmente se organizan según la lógica del conocimiento disciplinar. Al aprendizaje de un concepto le sigue el de otro, en una secuencia de creciente complejidad.

Es muy difícil para el docente escapar de estos condicionamientos programáticos impuestos desde la institución misma. Con todo cada vez más se viene observando una práctica que intenta romper con los desarrollos lineales del contenido ya sea en la planificación como en la práctica misma. La enseñanza a partir de problemas, la contextualización y el tratamiento recursivo del contenido a la hora de ser enseñado abre otras alternativas a la lógica disciplinar. También la comprensión, por parte del docente, de que el tiempo de enseñanza y el tiempo de aprendizaje no “corren” naturalmente en forma simultánea sino que hay que buscar situaciones didácticas que propicien este acercamiento y, ello no es fácil, es un paso muy importante para el cambio educativo.

En esa confrontación de saberes que se produce en el espacio didáctico que es el aula, ¿cómo hacer evolucionar, descartar o reemplazar el saber cotidiano para dar paso a concepciones cada vez más cercanas al conocimiento científico? He aquí el problema de la instrumentación didáctica que implica además de una concepción epistemológica una concepción de aprendizaje. La didactización del conocimiento conjuga ambas concepciones, aspecto que exige construir una metateoría de la enseñanza que articule los diversos saberes sobre el acto de enseñar. Una práctica de aula formativa y no meramente informativa, debe fundarse en teorías educativas engarzadas en forma coherente a soportes científicos y filosóficos que le dan sustento y justificación.

Esta cuestión de la adecuación y manejo por parte del docente - como mediador cultural - de ese saber académico a las posibilidades de comprensión - asimilación del grupo concreto de aprendizaje y toda la problemática que acabamos de esbozar, en parte, nos enfrenta al fenómeno de la transposición didáctica que intentaremos conceptualizar en el cierre de las reflexiones.

LA VIGILANCIA EPISTEMOLOGICA.

La **vigilancia epistemológica** ha sido definida por Chevallard como el control de la “distancia” que media entre el objeto de conocimiento y el objeto de enseñanza. Distancia determinada por las transformaciones que el “saber sabio” sufre a los efectos de ser comprendido por un sujeto o grupo de aprendizaje.

Muchas veces el saber enseñado en las aulas, por necesidad de adecuarlo a la comprensión del alumno, se transforma en una caricatura de saber provocando lo que podríamos denominar una ruptura epistemológica. Esta ruptura es fácil de percibir en las Matemáticas y en las Ciencias Físico- Naturales pero es muy difícil en las Ciencias Sociales debido a la multicausalidad de los fenómenos que estudia y a que, tanto en la producción como en la transmisión del conocimiento, se desplazan con mayor facilidad juicios de valor, componentes ideológicos, prejuicios, etc. Es evidente que este problema se agudiza a nivel de la enseñanza básica. Habría que investigar en qué medida constituye un problema en el bachillerato y en la enseñanza superior.

Esta preocupación epistemológica se da, por así decirlo, en dos niveles acarreado a la vez otros tantos problemas conexos:

Por un lado, existe una preocupación epistemológica que tiene que ver con las relaciones entre el saber “sabio” y el saber incorporado en los currícula educativos. ¿Cuáles son los criterios que determinan la selección y transformaciones que permiten el pasaje del campo académico al de la enseñanza? En otras palabras cómo se transforma el Saber en objeto de enseñanza? ¿Qué papel juegan en esta selección y adecuación las hipótesis de aprendizaje? Indudablemente esta problemática no sólo es de orden epistemológico (comunicabilidad y actualización del conocimiento científico) sino también de política educativa.

Esta preocupación epistemológica se traslada a la segunda transformación: nos estamos refiriendo a la que sufre el saber como objeto curricular en su adecuación a las características propias de un grupo - clase y que hemos denominado “saber didactizado”. En este caso entran en juego, además de las variables ya señaladas en la transformación del saber académico al saber a enseñar, las variables del contexto social de la comunidad donde se inserta la institución educativa, la institución misma y, fundamentalmente, las características particulares del grupo de aprendizaje.

Se produce por efecto de la didactización de los saberes fenómenos que podrían identificarse como verdaderas creaciones de “objetos de enseñanza” que poco tienen que ver con el Saber académico. De hecho estas creaciones pueden constituir conocimientos interesantes como “los diagramas de Venn” incorporados para la enseñanza de las matemáticas en el ciclo básico o disfunciones inadecuadas o erróneas desde el punto de vista conceptual. A fin de evitar la “ruptura epistemológica” es preciso controlar, por distintos mecanismos evaluativos, la adecuación o no del saber enseñado o a enseñar con el conocimiento disciplinar que le dio origen. La inadecuación puede provenir tanto de un desajuste por “envejecimiento” como por efecto de la descontextualización - contextualización del contenido, objeto de enseñanza, a una situación particular. En ambos casos, la distancia entre el objeto de saber y el objeto de enseñanza es tan grande que no llega a justificar la tarea de la institución educativa. En este campo las instituciones en general y el docente en particular juegan un rol de capital importancia.

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA.

Está claro que los cuestionamientos y análisis de las concepciones y preconceptos que traen los estudiantes, esquemas mentales de reflexión adecuados o no, condicionan la apropiación y transferencia de los conocimientos científicos curriculares o no. De la propuesta didáctica (cómo hacer la transferencia), dependerá indudablemente la cantidad y la calidad de la información, además, de la reconstrucción - producción del conocimiento por parte del alumno.

Si el docente trae al aula una propuesta didáctica centrada en la transmisión seguramente habrá un mejor y más ajustado manejo conceptual de los contenidos curriculares. El valor científico de la información que circula en el aula dependerá fundamentalmente de la capacitación didáctica y del dominio del objeto de conocimiento que tenga el docente como experto en la disciplina. Desde el punto de vista del aprendizaje promovido en los estudiantes quedará limitado al interés especial por la temática y a una circunstancial capacidad para la retención - asimilación de los contenidos expuestos por el profesor.

En cambio, en una propuesta de trabajo didáctico con mayor compromiso y participación del grupo-clase (trabajo en grupos, talleres, etc) las posibilidades de monitoreo del aprendizaje tanto del docente como de los propios alumnos aumenta

considerablemente. En este caso se aseguran mejores aprendizajes desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Para transmitir un saber es necesario crear un método de enseñanza ya que no es suficiente saber hacer una cosa para saber enseñarla, salvo que se piense en un aprendizaje tradicional por mera imitación. El experto en un dominio del conocimiento no es siempre el mejor docente en ese dominio, tiene que saber y saber “transponer” (en el sentido de promover aprendizajes significativos). La transposición didáctica designa precisamente el conjunto de las transformaciones que sufre un saber a fin de ser enseñado y esto requiere un mínimo de pericia pedagógica.

“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 un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.” (Chevallard, 1997: 45).

La actividad que desarrolla el docente para adecuar el saber de manera tal que pueda ser comprendido por los alumnos lleva consigo una serie de problemas que evidencian las relaciones del sistema educativo con la sociedad. Mediante la instrumentación didáctica el saber es fragmentado, dosificado graduando las dificultades para trabajarlas en secuencias temporales que marcan, a criterio del docente, un avance en el contenido disciplinar a transmitir. Esto supone indudablemente una “deformación”, un “envejecimiento”, una fosilización del saber didactizado que lo aleja cada vez más de las fuentes. Se dice que la conciencia didáctica es por naturaleza cerrada o que tiende a cerrarse cuando logra construir un “objeto de enseñanza” con lógica propia que lo hace creíble; quizás aquí se encuentre la explicación de por qué cuesta tanto cambiar en educación.

En circunstancias extremas la sociedad “presiona” al sistema educativo cuando en las aulas se manejan saberes banalizados, demasiado alejados del saber disciplinar y, como consecuencia, carentes de significatividad social. En estos casos el sistema entra en “crisis”. Para salir de ese estado es necesario volver al saber académico y retomarlo en un nuevo punto de avance distanciándolo del saber que circula en la comunidad. La actualización disciplinar incorporada en los programas le provee de nuevos elementos revitalizando, de esa manera, el sistema educativo (objeto de las reformas educativas que no solo deben incorporar nuevos contenidos sino nuevos enfoques y una reconceptualización del para qué y a quién están dirigidos).

“La transposición didáctica tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber.” (Chevallard, 1997: 25)

Si la transposición didáctica designa las transformaciones que se producen en el proceso o pasaje del conocimiento científico a los contenidos enseñados en las aulas es evidente que el profesor juega un rol de capital importancia. Es el responsable del manejo tensional entre el saber comprensible para el alumno y el saber de los expertos. La toma de conciencia de la puesta en camino hacia un saber que en cada nivel del proceso educativo se aproxime más y más al “saber sabio” lo lleva a manejar en la lógica de la disciplina las “invariantes” que deberá conservar a fin de no vulgarizar el conocimiento y las “variaciones” indispensables para su didactización.

Entre otros aspectos, debemos señalar la necesidad de despertar en el alumnado un interés permanente por el contenido de la enseñanza a través del recurso pedagógico de presentar siempre “algo nuevo e interesante”. Está en la profesionalidad del docente la dosificación de “lo nuevo” para que el estudiante se encuentre motivado para aprender; en este sentido el profesor ejerce un dominio sobre “el contenido que va a venir” en el proceso de enseñanza y lo capitaliza positivamente en la puesta en escena en la que se transforma el dictado de la clase. La conciencia didáctica se cierra en una ficción que hace vivenciar como verdadero un conocimiento que indudablemente ha sido “deformado” para ser comprendido.

“En el transcurso de una carrera ya larga y variada, jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda.” (Bachelard. p: 21).

Es interesante ver como juega el poder del Saber en el “sistema didáctico”. Mientras el profesor dispone de un poder que se asienta en un “plus” de conocimientos que, incluso, legitima su función en la medida que se siente por encima del saber de sus alumnos, el estudiante hace uso y así lo demuestra en cada oportunidad que tiene, de los saberes que ha incorporado. Si la fortaleza del alumno está en el dominio de los conocimientos “dados”, la del profesor se apoya en el saber “potencial” que posee. El dictado de la clase (hacer la transposición) implica vivir en presente el ejercicio de dichos poderes que se manifiestan en un juego tensional “pasado-futuro; estas tensiones fácilmente pueden percibirse en la forma como se lleva adelante las relaciones pedagógicas entre el docente y los alumnos y los alumnos entre sí.

Por otro lado, el funcionamiento del dispositivo didáctico lleva a la producción de un saber para su propio autoabastecimiento. Se impone aquí, por imperio de una ética profesional, la necesidad de desarrollar procesos de reflexión sobre la práctica para iluminar la diferencia allí donde, momentáneamente, ha sido negada por el docente por efecto de la didactización. Hay que recordar que la transposición didáctica sólo se produce cuando pasan elementos del saber académico al saber enseñado en las aulas, de lo contrario no se estaría en condiciones de responder a las necesidades didácticas de la sociedad que en última instancia es quien justifica la existencia misma de las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, G. (1988). La formación del espíritu científico. Siglo XXI. México.
- Chevallard, Ives. (1997). La transposición didáctica. Aique. Buenos Aires.
- Klimovsky, G. (1995). Las desventuras del conocimiento científico. A.Z editora. Buenos Aires.
- Klimovsky, G., Hidalgo, C. (1998). La inexplicable sociedad. A.Z editora. Buenos Aires.
- Pozo Municio, J.I. (1996). Aprendices y maestros. Alianza. Madrid.

(Material base del Art. Publicado en “Conversación” Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa. Nº 1 (2002) y en Fichas de apoyo a la Práctica Docente. Publicaciones Universitarias de la FHCE).