

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO SABER UNIVERSITARIO

Miguel Ángel Gómez Mendoza*
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

Para el estudio de la enseñanza de la filosofía como saber universitario, se parte de una pregunta: ¿por qué el saber enseñado en un curso universitario de filosofía se presenta de esta u otra manera? Se trata entonces de llevar a cabo una indagación sobre el origen del saber enseñado en el ámbito universitario utilizando la perspectiva de las diferentes prácticas que se implementan en su constitución. El saber del que se habla en este documento: la filosofía como disciplina académica universitaria, es también cruce o encuentro de sus diversas prácticas que plantea el problema de la manera cómo estas traducen sus obligaciones, restricciones o limitaciones en el momento de su propia enseñanza. El saber enseñado de la filosofía universitaria se analiza en términos de transposición en contraste con la traducción. ¿Qué es el saber tal como *es enseñado* en la universidad? o más precisamente: ¿por qué el saber que se enseña en un curso universitario es *como es, y no de otra manera*. Ahora bien, como se mostrará, esta indagación sobre un curso de filosofía en la universidad (especie de «estudio de caso») conduce a cuestionar el alcance explicativo de la noción de transposición didáctica y sugerir la perspectiva de la traducción y la interpretación textual en la enseñanza de la filosofía académica universitaria.

Palabras clave: filosofía de la educación, didáctica de la filosofía.

* Ponencia leída y comentada en el *VII Encuentro de profesores que enseñanza filosofía*. Escuela de Filosofía y Humanidades. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja-Boyacá, Octubre 5-7 de 2010. Este artículo se elaboró en el marco del proyecto de investigación: «La enseñanza de los saberes en la Universidad Tecnológica de Pereira: estudio epistemológico, didáctico y textual» VIIIE- Convocatoria Interna 2008. Proyecto código: 4-09-1. Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas GIPE. (Categoría C Colciencias). Investigador principal: Miguel Ángel Gómez Mendoza. Co-investigadoras: María Victoria Alzate Piedrahita y Martha Cecilia Arbeláez Gómez.

Abstract:

The teaching of philosophy as university knowledge. For the study of the teaching of philosophy as university knowledge we will begin with the question: why is the knowledge presented in a university philosophy course, presented in this way or the other? Our purpose is to research the origin of knowledge taught in the university context, guided by the perspective of the different practices implemented in its constitution. The knowledge this document speaks of -philosophy as an academic university discipline- is also a crossroads or meeting point of the diverse practices originating from the problem of how the obligations, restrictions and limitations present in the moment of teaching philosophy as university knowledge are translated. The taught knowledge of university philosophy tends to be analyzed in terms of transposition, instead of translation. What is knowledge, *as it is taught* at the university level? Or more precisely, why is the knowledge taught at the university level *as it is, and not otherwise*? This research about a university philosophy course (a sort of case study) will lead us to question the explanatory reach of the notion of didactic transposition, and to suggest the possibility of translation and textual interpretation in the teaching of academic university philosophy.

Key Words: philosophy teaching, philosophy didactics.

Introducción

¿Qué hace que el saber enseñado en un curso universitario se presente de tal o cual manera? Se trata entonces de plantear un estudio sobre el origen de los saberes enseñados en el ámbito universitario utilizando la perspectiva de las diferentes prácticas que se implementan en su constitución. Los saberes estudiados, en este caso el de la filosofía, son los enseñados en la educación superior y y que son el resultado del cruce o encuentro de diversas prácticas. Aquí se plantea el problema de la manera cómo cada una de las prácticas expresa sus obligaciones, restricciones o limitaciones en el momento de la propia enseñanza de un saber universitario como lo es la filosofía.

Recordemos que esta indagación se basó sobre diferentes y preguntas centradas sobre el saber enseñado en la universidad¹. Es manifiesto que el saber enseñado

¹ El curso que se observó y que sirvió de escenario para elaborar un registro discursivo y textual de situaciones se denomina: «Introducción a la filosofía» y se ofrece en el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira en el segundo semestre académico de 2010.

toma forma *por y en* las situaciones de enseñanza. Es evidente y casi obvio, aunque a veces se ignore, que el saber «practicado» por la enseñanza no es el mismo saber «practicado» por el estudiante. ¿Cómo el saber es efectivamente enseñado? ¿Por qué el saber que se le enseña al estudiante es *como es y no de otra manera*? Pero también: ¿dónde está el saber? O más bien: ¿dónde están *los saberes*? ¿En los libros? ¿En la cabeza de los sabios? ¿En los salones y grandes auditorios de clase? Es para explorar estas preguntas que fue necesario, hasta donde fue posible, «observar el saber» en situaciones concretas de la enseñanza universitaria.

Cuando se asiste en la universidad a un curso de filosofía, matemáticas o de física, es de de la disciplinas académicas denominadas: filosofía, matemática y física de lo que se trata. Igualmente, cuando se asiste a un curso de filosofía, se tiene que ver con la enseñanza de la filosofía tal y como lo hace la institución universitaria. Pero detrás de las mismas palabras se esconden a veces realidades muy diferentes. Es qué un curso universitario no es solamente un saber sumado a un método pedagógico; es al mismo tiempo una cierta relación con lo que se debe decir y no decir, es un profesor y su personalidad, una clase de estudiantes y su dinámica propia, una institución, un texto, etc.

Así, en principio, en curso universitario de *Introducción a la filosofía* no parece fácil distinguir entre la práctica-fuente² o productora de saber: la investigación en filosofía, y la práctica-objetivo³ a la que por excelencia debe conducir la enseñanza de la filosofía académica, esto es, la misma práctica de investigación en filosofía. Es en consecuencia, evidente que la atención prestada en la enseñanza de la filosofía

² *Práctica fuente*- Existe una presión social que exige de los *saberes enseñados* que tomen en cuenta los elementos del *saber sabio*, que son inevitables en el mundo social intelectual. Esta presión asociada a lo que «debe ser visto» en un currículo semejante al currículo «socialmente aceptable», es un fenómeno que sobrepasa de lejos las exigencias de los estudiantes, difícil de localizar precisamente. Esta presión para que la enseñanza universitaria tome en cuenta la práctica fuente: el «saber» sabio o el «saber que los científicos producen sin intencionalidad didáctica. Esta designa esa entidad relativamente indefinida de la sociedad, esfera intelectual, que manifiesta su inconformidad cuando el saber enseñado es juzgado obsoleto o *muy distante* con relación al saber científico.

³ *Práctica-objetivo*- La reflexión sobre la enseñanza universitaria, permite afirmar que al lado de la práctica del profesor y de la práctica de los estudiantes, otros horizontes prácticos entran en juego: los estudiantes *exigen* igualmente de la materia que en un primer momento, ella les permita el acceso a la continuación de sus estudios; y que en un segundo momento, ella responda a las exigencias del mundo del empleo y del trabajo y, más específicamente, al oficio o profesión al cual se dirige.

universitaria a la práctica fuente (el saber de la tradición de la disciplina llamada filosofía, junto a sus métodos, procedimientos, problemas, documentos, su manera de investigar, etc) hace de *ipso facto* estar atento a la práctica objetivo que se debe alcanzar en su enseñanza y en sus estudiantes.

Como sabemos la práctica de la enseñanza universitaria de la filosofía le conceda importancia capital a la lectura y el comentario de la obra de los filósofos. Al respecto Adolfo León Gómez (2008) aborda la pregunta «¿Qué es ser profesor de filosofía» y partiendo del planteamiento que hace Karl Jaspers en su *Introducción a la filosofía*, en particular, en la parte final referente a la lectura de un filósofo, «¿cómo se debe leer un filósofo?», propone tres máximas o consejos:

1. Saber lo que dice el autor en cuestión, es decir, empaparse de la obra del autor, de sus problemas y de su contexto problemático. 2. Saber lo que los otros, los comentaristas, dicen de este autor. Aquí como ustedes pueden ver, se abre ya una discusión, la discusión entre los comentaristas y el autor en cuestión. 3. Qué digo yo, de lo que dice el autor y de lo que dicen los comentaristas del autor. Los principios o las máximas de Kant, anotados anteriormente y matizados por Jaspers, creo que dan ya una respuesta a lo que es ‘enseñar filosofía’; pero, sobre todo, a ‘cómo enseñar filosofía’, y digo a cómo enseñar filosofía, porque para dar respuesta a este cómo hay que dar respuesta a qué es la filosofía [...] (Gómez, 2008: 39-40).

No obstante, el autor mira las cosas al revés: «¿Cómo no enseñar la filosofía?» Y agrega:

La primera forma que habría que rechazar es la enseñanza de la filosofía como un saber normal, es decir, la filosofía de manual, la filosofía catequética, ya sea de izquierda política o de iluminación religiosa [...]. La segunda forma en que no se debe enseñar filosofía, la segunda mala forma de enseñar filosofía, consiste en convertirse en ‘estación repetidora’, es decir, aquí se aborda con mucha frecuencia de manera directa al autor y su carácter idiosincrático, pero el maestro, el profesor, no agrega nada; estoy diciendo que, en fin de cuentas, si agrega algo (si se piensa en una de las ficciones de Borges llamada ‘Pierre Menard autor del Quijote’), es decir, la estación repetidora agrega algo pero algo que desde el punto de vista filosófico es desechable, aunque quizás no lo sea desde el punto de vista literario. En general, solo agrega interferencia [...]. Una tercera forma de mal enseñar filosofía es recurrir a lo que llamé anteriormente una *hiperestesia de la crítica*, es decir, en que cualquier opinión pertinente o no pertinente para el caso es bienvenida, esto, a su vez, conduce a la irresponsabilidad, por una parte, y, por otra, parte al dogmatismo de la crítica, porque una crítica hiperestésica

siempre es dogmática, así sea como en el caso en el que cualquier opinión es bienvenida, una superposición de microdogmatismos intangibles como los llama Zuleta (...). Otra mala forma de enseñanza filosofía es la de convertirse en *administrador* de un saber -la expresión creo que es de Foucault-, en convertirse en administrador de un filósofo, en su interprete oficial al cual deben remitirse todos los demás comentaristas, en establecer algo así, aunque no totalmente igual, como la relación que establecía Santo Tomás entre Aristóteles y Averroes: al primero lo llamaba el filósofo y al segundo el comentarista». (Ibíd. pp. 39-42).

Sin embargo, más allá de esta interesante descripción de lo que debe y no debe ser la enseñanza de la filosofía en la universidad, podemos plantear dos preguntas: ¿Qué cambios ocurren en ese saber? ¿Estas modificaciones son ellas mismas algo «negativo» para considerarlas como un problema a remediar o resolver?

Para avanzar en mi exposición, veamos ahora algunas situaciones concretas que se han encontrado en el estudio de la enseñanza de la filosofía universitaria, y que serán analizadas en el desarrollo de este documento.

Situación 1

Los temas de la última parte del programa se exponen de la siguientes manera: posiciones filosóficas contemporáneas y las epistemologías contemporáneas: positivismo, filosofía crítica de la interpretación, filosofía hermenéutica, y el nihilismo de Nietzsche. En este contexto, surge una inquietud de un estudiante del curso sobre la definición del nihilismo. El profesor comenta que por nihilismo debe entenderse la pérdida de fe en las ideas trascendentes. El mismo estudiante insiste en preguntar si el nihilismo aparece después del existencialismo. El profesor a manera de respuesta plantea que hay imágenes nihilistas en la obra de Dostoiewski. Pero es Nietzsche quien emplea metáforas para describir este nihilismo: «Filósofo pájaro», «Lo que vi es terrible», «Hemos matado a Dios», «La tierra desgajada del sol». Este tema se trabajará en el segunda parte del curso.

Ahora bien, ¿qué podrían significar estas situaciones didácticas universitarias? Muy rápidamente luego de las observaciones realizadas en el curso de «Introducción a la filosofía», nos pareció que era imposible considerar el saber universitario como un *objeto*, unificado y autónomo. En vez de centrarnos sobre los profesores o sobre los estudiantes, quisimos focalizar nuestro interés sobre el tercer polo del llamado

triángulo didáctico,⁴ *el saber en sí mismo*, o si se quiere, el contenido de la enseñanza. Sin embargo, nos hemos encontrado frente a un asunto muy complejo: con los estudiantes, los profesores, los discursos, los soportes escritos, los grupos de estudiantes numerosos o no, los salones universitarios, etc. Nada identificable como *un saber en sí mismo*. Se hallan en las observaciones procedimientos complejos que buscaban unos fines determinados y que tenían un papel determinante en la forma que asumen los «contenidos» enseñados en el curso universitario de filosofía. Lo que se observo corresponde a las *prácticas*⁵, y cada una de ellas se manifiesta por un conjunto de *obligaciones* o *limitaciones*⁶, características localizables en el seno de la enseñanza de la filosofía.

⁴ Se denomina *sistema didáctico* al sistema de relaciones que se establecen entre tres elementos: el contenido de enseñanza, el aprendiz, el profesor o docente. Se representan con frecuencia estas relaciones bajo la forma de un triángulo (llamado *triángulo didáctico*) cuyos tres elementos antes indicados forman polos de esta figura. Lo que caracteriza al sistema didáctico es la presencia de los tres polos de este triángulo y las relaciones que se establecen entre ellos.

⁵ *Prácticas*-Conjunto de acciones, orientadas por ciertos fines determinadas, y se definen por un conjunto de obligaciones o limitaciones que le son propias, creando de esta forma una cierta comunidad entre sus miembros. Es posible imaginar un profesor que descuida toda obligación o limitación asociada a la presentación progresiva de los saberes para los estudiantes; que no tendría en cuenta las limitaciones institucionales; y que se burlaría de las limitaciones científicas relacionadas con el saber que él intenta transmitir. Este profesor tendría probablemente dificultades para hacerse reconocer por los otros, como uno de sus pares. práctica implica también los objetos que le son propios. Por ejemplo, un profesor de matemáticas construye alguna cosa particular relacionándose con la disciplina de las matemáticas en la óptica de enseñar a los estudiantes de tal edad, con estos u otros logros, en tales condiciones (número de estudiantes, local o espacio, número de horas por semana, etc.), todo esto actúa sobre el profesor y sobre el objeto enseñado como limitaciones asociadas a su práctica de enseñanza.

⁶ *Obligación-Limitación*- Un profesor universitario está *obligado*, por su práctica, de presentar el saber de una manera que favorezca el acceso a los estudiantes. Esto hace parte de su núcleo de limitaciones. Todo profesor se ve entonces *obligado*, si desea continuar siendo profesor, a hacer jugar esta limitación didáctica en su práctica. De otra parte, la práctica de enseñanza somete el saber «científico» que le viene de *afuera* (de la práctica científica que lo produce), y tiene una *exigencia*: el profesor *exige* del saber que este pueda didactizarse, e igualmente que este saber se deje poner en una forma tal que el profesor pueda evaluar «objetivamente» si ha sido adquirido o no por el estudiante. Aquí también, un profesor que no hace existir esta exigencia propia a la práctica de enseñanza corre el riesgo de ser cuestionado por la comunidad de la cual pretende hacer parte. Son las exigencias y obligaciones, las expectativas respectivas y mutuas –si bien no necesariamente recíprocas- relacionadas con la práctica de los estudiantes, así como con la de los profesores. Se ha destacado, entre otros aspectos, el hecho que el profesor está *obligado* por su práctica de presentar el saber, de una manera progresiva a los estudiantes.

Para profundizar en esta tesis, es necesario realizar un rodeo recordatorio por algunos conceptos que muestran y han determinado qué es un saber, en especial escolar, así como su implementación. Recordemos entonces la conocida noción desarrollada por Yves Chevallard (1991,1997): la *transposición didáctica*.

1. La transposición didáctica en cuestión

Cómo es de amplio conocimiento, la noción de transposición didáctica ha sido desarrollada para dar cuenta de los fenómenos observados en la enseñanza de las matemáticas. Remite al asunto de la selección de los saberes a enseñar en la escuela: ¿cómo algunos saberes vienen a hacer parte obligatoria del programa escolar y otros no? Esta pregunta se ocupa sobre los saberes en el marco de una disciplina: ¿por qué se aprende la teoría de conjuntos?, por ejemplo. Igualmente, puede extenderse a una disciplina completa: ¿por qué no se enseña el derecho o la economía en la escuela?

Sarremajane (2001), ha planteado dos hipótesis respecto a la utilidad del concepto de transposición didáctica para la investigación de los saberes. La primera, consiste en decir que este fenómeno de transposición siendo imanente y necesario para toda forma de enseñanza y aprendizaje aporta poco a los profesores más allá que la constatación de lo que los profesores hacemos. El hecho de decir que los saberes escolares o universitarios no son idénticos a sus referencias científicas o disciplinares no es en sí un descubrimiento fundamental, es decir, el enfoque puramente descriptivo del concepto no agregaría nada a su comprensión: los profesores de los diversos niveles del sistema educativo hacen transposición sin saberlo porque las obligaciones y restricciones prácticas de la enseñanza generan naturalmente fenómenos de transformación de los saberes de referencia. Desde este punto de vista el concepto de transposición didáctica podría parecer trivial.

La segunda hipótesis supera el marco de la simple banalidad para analizar la carga heurística que tiene la noción de transposición didáctica. Porque, efectivamente, las diferentes investigaciones que se han realizado muestran que los contenidos de enseñanza presentan además de sus fases de aprendizaje características propias que a veces son una reconfiguración, desnaturalización o traducción, si se quiere, de sus referentes sabios, científicos, disciplinares, tecnológicos e incluso de prácticas sociales diversas. Se puede mostrar de manera paradójica que las nociones que se enseñan pueden ser teóricamente falsas o controvertibles, o bien transformar o traducir, según tonalidades de las diversas disciplinas y saberes, las nociones iniciales

que los profesores creemos divulgar. Desde este punto de vista el conocimiento de estos mecanismos de distorsión, de singularización, de traducción es interesante tanto para los estudiosos de la enseñanza y la didáctica como para nosotros los practicantes de la enseñanza, en este caso, de la filosofía universitaria.

Luego el conocimiento de estos mecanismos o procesos permite superar la ilusión de la transparencia, para emplear la expresión de Veck (1989) que transmite o comunica con mucha frecuencia el funcionamiento didáctico⁷. Más allá de una mirada histórica al concepto de transposición didáctica, nos interesa entonces acudir a una hipótesis central, según la cual las modalidades de transformación de los saberes universitarios se deben simultáneamente a dimensiones epistemológicas y didácticas de los saberes, pero también a sus maneras de relacionarse con los saberes de referencia en términos de las obligaciones, restricciones o limitaciones específicamente universitarias.

Existen tres perspectivas que pueden evaluarse en el contexto de la hipótesis enunciada: (a) la perspectiva de la transposición de los saberes sabios o académicos o científicos que obedecería a una lógica descendente de simplificación de los saberes de referencia; (b) la perspectiva de la transformación de las prácticas de referencia y de los saberes sociales que ampliaría la noción de saber sabio, académico o científico a la de saberes universitarios generando de esta forma apropiaciones típicamente universitarias de los saberes a través de relaciones de cercanía, alejamiento y traducción complejas y plurales; (c) el enfoque de la autonomía (internalista) que acredita la tesis de una producción y enseñanza o divulgación endógena de los saberes por la universidad.

En este contexto, se considera importante el segundo enfoque sobre los desarrollos teóricos relacionados con la transposición didáctica. Para que la enseñanza de la

⁷ Quizás uno de los riesgos o de los desafíos de la enseñanza y la didáctica de la filosofía en la universidad, empleando la expresión de Jean-Paul Resweber (2000), radique en que el discurso filosófico de la institución universitaria no sea el discurso de la disciplina filosófica. Definido este último como un discurso específico que de manera simultánea relaciona en el diálogo el comentario con la pregunta, y transforma todo acto de comunicación en una hermenéutica de cuestionamiento. Desprovista de la referencia hermenéutica del preguntar, el discurso de la filosofía puede adquirir un estatus de falsa filosofía, que se encuentra exclusivamente legitimada por las reglas metodológicas e incluso por las reglas didácticas que le subyacen. En el límite el discurso universitario de la filosofía, y de otras disciplinas, desarraigado de la referencia al discurso filosófico, puede conducir a la apología de un método llamado científico o de otro tipo o del método didáctico (verificado, por ahora, por las ciencias de la «práctica»).

filosofía en la universidad sea legítima, esta debe reflejar lo que es admitido como constitutivo de la filosofía hoy en día: es necesario que haya un «parecido» mínimo entre el saber enseñado y el saber sabio o el saber de la filosofía por lo menos en su expresión institucional francesa. La definición de este parecido no es, obviamente, evidente de formular: el saber enseñado debe ser remodelado o configurado en función de las exigencias didácticas, pero él debe continuar «pareciéndose» al saber sabio so pena de ser considerado o acusado de obsolescencia. Ahora bien, hay una distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, pero ella no debería ser muy grande o distante cuando se trata de la enseñanza de la filosofía universitaria. Las fuerzas que lideran este proceso de selección se conceptualizan en una «noosfera»⁸, esfera intelectual difusa que obra inscrita en diversos registros en el seno de la sociedad.

Es posible que la semejanza pueda existir de diferentes maneras y ser, por ejemplo, solamente lexical. Las mismas palabras designan entonces objetos muy diferentes. Lo que quiere decir «experiencia» para un investigador en física difiere radicalmente de las «experiencias» que se hacen en un curso de física en el colegio o en la misma universidad. El primer sentido es provisto para explorar una pregunta de la cual no se tiene respuesta. El segundo sentido ha sido experimentado o percibido por generaciones de estudiantes como una manera de ilustrar la teoría. De esta manera, la práctica científica real de los científicos y de los investigadores profesionales de la filosofía no podría por definición ser objeto de una transposición didáctica. Son los *resultados* de estas «prácticas-fuentes del saber», son los conocimientos estabilizados bajo la forma de texto, que pueden ser transpuestos en un nuevo texto redactado en la perspectiva de su enseñanza.

Si bien desde que las prácticas de investigación y la práctica de enseñanza están la una como la otra, habitadas por determinaciones tan fuertes como específicas, se debe preguntar sobre lo que permite el paso de los saberes que circulan y se modifican del uno al otro. Nos parece que la *forma textual* que toma el saber juega en la posibilidad de este paso un papel decisivo. Porque en este movimiento que va de la práctica de investigación al texto del saber, se pasa de una situación a un contexto; dicho de otra manera, de palabras que remiten a las cosas y a las acciones y a las palabras que se remiten las unas a las otras. Y es esta remisión de palabras a palabras, separada de la referencia a las situaciones vividas, que

⁸ La *noosfera* es el concepto utilizado por Yves Chevallard para designar la entidad intelectual imprecisa que determina «lo que son las matemáticas hoy en día» tal como ellas deben ser introducidas en las escuelas.

autoriza, en consecuencia, que ellas sean, en la práctica de enseñanza, referidas a las acciones y cosas tan diferentes de aquellas a las cuales estaban asociadas en la práctica de investigación. Sin embargo, en este circuito que lleva de una práctica a un texto, se pasa de la continuidad de la acción a la discontinuidad de los conceptos; y es en estos intersticios de esta discontinuidad que se puede instalar luego la continuidad de una práctica diferente. Igualmente, este momento del texto ofrece al práctico, no indicaciones sobre lo que debe hacer, sino un sistema de conceptos susceptibles de renovar la mirada que se tienen sobre las situaciones de enseñanza (Rey, 2002:56).

Ahora bien, según Rey (2002), el texto del saber sirve de mediador en el paso de la práctica de investigación a la práctica de enseñanza universitaria. Un saber teórico no podría ser considerado únicamente por las exigencias epistemológicas. En su contenido mismo, él se organiza según los desafíos del poder que regulan el campo en el cual este se elabora. Esta elaboración es una práctica que, como toda práctica social, no podría escapar a las relaciones de fuerza políticas. Por este hecho, el texto no podría ser «implementado», «aplicado», «difundido» en un campo diferente donde fue concebido, sino al precio de una «traducción». Esta transformación o «traducción» se realiza en función de las relaciones políticas propias del nuevo campo.

Cabe entonces, según Rey, la pregunta: ¿cuales son entonces los desafíos, las relaciones de fuerza y las relaciones de poder que serían propias al campo de la práctica de la enseñanza, y que jugarían un papel en la transformación de los resultados de la investigación en educación? Para el autor, las determinaciones no son solamente de orden político (al menos si se amplía el sentido de este término). Si los profesores, en este caso los universitarios, modifican, transforman, esto es, desnaturalizan los saberes propuestos por la investigación en el campo de su interés y trabajo, deberían tener en cuenta limitaciones muy diversas: obligaciones institucionales (reglamentos, programas), obligaciones temporales (el tener un conjunto de actividades en un tiempo de 45 o 60 minutos de clase universitaria), obligaciones asociadas a los locales o salones universitarios (espaciosos o estrechos, con acústica e iluminación adecuadas o no) en los cuales se enseña, necesidad de imponer, sin usar la fuerza, a los estudiantes actividades que ellos no han escogido, necesidad de practicar evaluaciones que parezcan justas a los estudiantes, a sus padres y a la administración universitaria sin que el profesor sea agobiado por el volumen de los trabajos para corregir, obligación o necesidad de conservar o mantener buenas relaciones con los colegas, la jerarquía y los funcionarios de la universidad, obligaciones asociadas a los aspectos éticos y educativos mismos determinados por relaciones o apegos de múltiple identidad, etc. Hay entonces un conjunto de transacciones, que no se debe

olvidar tener en cuenta sí se quieren conceptualizar las prácticas de enseñanza universitaria y sus procesos de transposición y traducción.

En este marco, entonces, el saber es de esta manera digerido y redactado para ser orientado hacia otras prácticas, prácticas de enseñanza universitaria, por ejemplo. No obstante no se trata ya más del mismo saber: hay semejanza y distancia. La transposición didáctica apunta de esta manera hacia una semejanza y una distancia irreductible. Dos mundos distintos (investigación y enseñanza), a los cuales pertenecen dos versiones diferentes del saber, están relacionados por la transposición didáctica.

En el lenguaje de las ciencias de la educación, la transposición didáctica se ha convertido en un lugar común (es decir, una noción empleada por todos sin necesariamente saber qué significa o dar por supuesta su comprensión) para hablar de cosas muy diversas. Su significado se ha estabilizado de manera esquemática: una *realidad* compleja asociada a las actividades y a los desafíos científicos (es el saber sabio) se transforma en *otra realidad* también relacionada a una actividad y a las apuestas del saber de la enseñanza (es decir, el saber enseñado). Estas dos realidades se encuentran así, como se ha dicho, en una relación de semejanza-distancia.

La transformación de una en otra borraría numerosos aspectos del saber sabio, pero la forma general permanece y habría semejanza entre los saberes, incluso si su significado es totalmente diferente.

La transposición didáctica explicita la manera como el saber sabio (tal como él es practicado en la disciplina de la cual se origina, por ejemplo, el saber de los investigadores en filosofía o en electrónica) debe ser transformado, «*didactizado*», con el fin de poder ser enseñado a los alumnos y estudiantes, a las personas exteriores a la práctica de la disciplina en cuestión. Como lo indican Chevallard (1991, 1997) y Verret (1975), algunos componentes de esta transposición son puestos en evidencia con el concepto de «*didactización*»: preocupación por la simplificación, presentación del saber a partir de un nivel «cero» como si tuviera un valor universal no asociado a las personas que lo han producido.

Diferentes prácticas están entonces en juego (la de los sabios, la de los profesores y las que tienen lugar en la noosfera⁹), así como diferentes estadios del saber en el

⁹ «La noosfera es el centro operacional del proceso de transposición, que traduciría en los hechos la respuesta al desequilibrio creado y comprobado (expresado por los matemáticos, los padres de familia, los enseñantes mismos). Allí se produce todo, conflicto entre sistema

seno de estas prácticas. Pero lo que es con mucha frecuencia considerado, es *una operación* -la transposición- que relaciona dos estados del saber: el saber sabio y el saber enseñado (incluso tres estados del saber: el saber científico, el saber a enseñar, y el saber *efectivamente* enseñado). Se tiene entonces objetos distintos y, entre ellos, una operación de transformación.

Si la operación de transformación es algo detallada (los diferentes aspectos de la «didactización»), es precisamente cuando el énfasis se hace sobre la relación semejanza-distancia entre los saberes porque que la legitimación del saber transcurre por la cercanía con el saber científico. Todo ocurre cómo si se pudieran medir las distancias entre los saberes. Se comparan las formas constituidas para luego comprender (eventualmente) el proceso de transformación que lleva de un saber al otro saber.¹⁰

El problema estaría en que esta interpretación de la transposición didáctica conduce a pensar que la transformación opera sobre un *objeto* para producir un nuevo *objeto*. El hecho de hablar del saber sabio y del saber enseñado como hablar de cosas, que tienen una existencia propia, comparable a la existencia de entidades

y entorno y allí encuentra su lugar privilegiado de expresión. En este sentido, la noosfera desempeña un papel de tapón. Inclusive en períodos de crisis, ésta mantiene dentro de los límites aceptables la autonomía del funcionamiento didáctico. El profesor en su clase está en principio al abrigo de dificultades con las que se encontrará el miércoles en la tarde [N del T. El miércoles es día de asueto general en los colegios franceses] cuando entrando en la noosfera, participe por ejemplo, en una reunión de profesores de su disciplina. Si en algún momento debe modificar su enseñanza, eso se determinará por la mediación de la noosfera –incluso si, administrativamente, recibe esa orden de la instancia política- y no bajo la presión directa de las exigencias de los padres o de los matemáticos. Comprobado este hecho, ¿cómo puede actuar la noosfera para reestablecer la compatibilidad entre sistema y entorno? Tradicionalmente existe un análisis dicotómico de los medios de acción que pueden ponerse en práctica, que distingue por un lado los métodos y por otro lado los contenidos. Ciertamente la producción de la noosfera es abundante, tanto respecto de los primeros como de los segundos. (...). « (Chevallard Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AiqueGrupo editor. 1997. Pp. 34-35).

¹⁰ Un ejemplo de este «sentido común de transposición didáctica» se encuentra en el *Dictionnaireencyclopedique de l'éducation et de la formation* (dirigido por P. Champy y C. Etéve, Paris: Nathan, 1994, pp. 1006-1007): la idea que el saber enseñado es más que un simple desfase o separación del saber sabio, es más bien una «reconstrucción específica para la escuela». Sin embargo, los procedimientos de didactización estudiados (despersonalización, des-contextualización, etc.) no siguen sino el hilo que los conduce del saber científico al saber que es enseñado, las otras prácticas implicadas o en juego permanecen confinadas o ignoradas a la vaguedad de la «noosfera».

substanciales, no puede hacer sino «mágica» la operación que va a cambiar la una por la otra. Tenemos, de una parte, un saber complejo, constituido de coloquios, de publicaciones y de investigadores, de controversias, de divergencias evolutivas y de cuestionamientos y, de otra parte, un saber que sale de su propia práctica-fuente, constituido en un libro de texto universitario y/o del profesor hablando como una sola voz y siguiendo una progresión (más o menos) unívoca. ¿Cómo considerar la transposición de un saber al otro de otra manera diferente a una cosa oscura? ¿Cómo transformar el saber sabio en saber enseñado?

Las respuestas a estas preguntas se hallan en principio en el hecho de que los trabajos de Chevallard exploran e identifican diferentes fuerzas que empujan a modificar el saber enseñado y a introducir nuevos elementos del saber sabio, ellos las recogen en *una noosfera*, acentuando la idea de una operación única y localizada.¹¹

2. Prácticas y obligaciones

Para abordar la cuestión de la transformación del saber, se considera necesario volver a las dos situaciones planteadas en el comienzo de este capítulo y analizar lo que ellas nos dicen sobre el origen del saber tal como él es enseñado en la universidad. Es conveniente precisar que el método de observación empleado en la investigación que exponemos ponía entre paréntesis cualquier saber que el profesor *hubiese considerado transmitir*, con el fin de concentrarnos sobre lo que enseñaba efectivamente. Como se dijo anteriormente, nos sorprendió encontrarnos en la investigación realizada de frente con algo muy complejo: estudiantes y profesores por supuesto, pero también discursos, soportes escritos, grupos numerosos o menos numerosos; al igual que distribuciones actividades singulares de profesores y estudiantes que tienen un papel determinante en la constitución del saber de la filosofía enseñada en la universidad.

Al intentar «observar el saber» para describirlo éste no pudo ser acotado o delimitado con precisión. Si los profesores y los estudiantes pueden ser considerados como entidades autónomas y como interlocutores eventuales, el saber propiamente dicho,

¹¹ Chevallard en algunos momentos, intenta matizar anotando como algunas limitaciones o restricciones didácticas pueden estar ya presentes en la constitución del saber sabio (por ejemplo, *La transposition didactique*, op.cit., p.21). GuyBrousseau va en el mismo sentido cuando describe la actividad del investigador en matemáticas en el momento de comunicar sus resultados (*Théorie des situations didactiques*, Grenoble: La pensée sauvage. 1998, p.48). Sin embargo, el esquema de la transposición didáctica no toma verdaderamente en serio esta invitación al matiz, y queda el esquema de los dos objetos distintos en el cual hay que pensar en consecuencia la relación.

no se ha dejado captar ni cuestionar, porque se disuelve las diversas prácticas que lo hacen existir.

En este contexto, hemos podido precisar una hipótesis básica en la enseñanza de los saberes universitarios, en este caso, para la enseñanza de la filosofía: una práctica se define por un conjunto de obligaciones; y el saber es una cosa que relaciona unas prácticas con otras en un régimen de obligaciones mutuas.

Así, en el caso que nos interesa, la enseñanza de la filosofía por un profesor universitario, encuentra, dos obligaciones de diferentes ordenes que chocan: tenemos un profesor de filosofía cuya exigencia personal (asociada, claro está, a las obligaciones de la práctica de la filosofía) es apearse y plegarse al enfoque de construcción de problemas y de conceptos, que son el objeto de la filosofía. El profesor espera de sus estudiantes una capacidad de volverse apropiador de ese saber filosófico problemático para integrarlo a una reflexión personal, y es a esta actividad de problematización a que él invita en el marco de sus cursos. En este sentido, la enseñanza está muy cerca de la idea de hacer la evaluación de su curso bajo la forma de una disertación escrita porque, como él lo dice, «una disertación, es un *problema*».

De otra parte, él tiene solamente alrededor de quince horas para introducir un tema que su auditorio conoce poco o casi nada (la Ilustración como asunto filosófico e histórico en el surgimiento de la filosofía moderna y sus implicaciones para la actualidad). El profesor se halla entonces preso entre el deseo de dar mucha materia para introducir correctamente su tema (que sabe imposible por la «obligación» del tiempo faltante y la voluntad de desarrollar de manera exhaustiva clara y precisa al menos *un* problema sobre el tema: «Ilustración, romanticismo y dialéctica».

Situación 2

El profesor del curso universitario «Introducción a la filosofía», no tiene sino 15 horas aproximadamente para introducir tema amplio como lo es «Filosofía moderna y filosofía de la Ilustración». Estima que este número de horas es claramente insuficiente. Ofrece entonces a los estudiantes para este tema cinco libros para leer con el fin de tener así un «material» abundante, y dedica su curso a la problematización de algunos elementos presentes en las lecturas. Así que el curso, focalizo sobre los siguientes temas: «(a) Ilustración, romanticismo y dialéctica; (b) La ilustración y la sociedad actual»; (c) Categorías esenciales de la ilustración»; y (d)

Perspectivas actuales frente a la Ilustración». Estos temas, en la medida en que el tiempo y la formación previa de estudiantes debutantes en la filosofía universitaria lo permitían, se presentaron de manera problemática durante las horas de las diversas sesiones. Por otra parte, el profesor se tomó el tiempo que considero necesario para reorganizar sus comentarios sobre las preguntas planteadas por los estudiantes.

El curso es entonces la tentativa de hacer compatibles diferentes obligaciones o exigencias: las personales del profesor, las relacionadas con la práctica «sabia» de la filosofía académica o universitaria (cantidad de materia y problematización), obligaciones del institucionales de horario, obligación de tener en cuenta un público con bagaje previo muy heterogéneo. Para enfrentar este contexto el profesor entregó una lista de obras para leer, considerando su contenido como «material bruto» objeto del curso. De esta manera, él puede esperar haber transmitido una cantidad de saber suficiente para una introducción a la filosofía. De otra parte, el profesor se permite consagrar sus lecciones únicamente al desarrollo detallado de ciertos problemas que contienen estas obras, y dedicar tiempo para responder a las intervenciones de los estudiantes que se inscriben en el desarrollo del problema. Todo esto le permite ser coherente en su evaluación: disertación escrita e informes de lectura sobre temas y problemas de la filosofía y comentario del texto elegido para tal efecto. Notamos, luego del establecimiento de la bibliografía, una negociación con los estudiantes, estos últimos hacen valer sus propias obligaciones, y especialmente la dificultad de gestionar o dominar las bibliografías que cada profesor les impone sin preocuparse por los otros cursos que continúan en el plan de estudios del programa universitario de licenciatura en filosofía.

Ahora bien, ¿qué otro significado o interpretación se puede dar a la «práctica» y cómo este concepto se articula con el de «obligación»? Una práctica es una puesta en marcha de componentes heterogéneos y de obligaciones que existen en el seno de una comunidad. Si se puede hablar de una práctica de la enseñanza universitaria, es porque un cierto número de personas se reconocen (y son reconocidas por los otros) en un ejercicio que responde a un conjunto de obligaciones: dar acceso al saber y establecer una progresividad en el aprendizaje, entre otras; se supone que este reconocimiento es válido en otros campos: lo que hace que sea cocinero o «chef» y no poeta, o médico antes que un charlatán, es el hecho de responder en su práctica al conjunto de obligaciones que, cuando se respetan, forzarán el reconocimiento de sus pares así como el de los agentes exteriores a la práctica.

Pero, ¿qué son estas obligaciones? Una práctica se relaciona siempre de manera singular con su objeto y construye su objeto por la manera misma cómo ella se relaciona. La filosofía, por ejemplo, tiene como perspectiva el mundo y la experiencia humana través de los problemas que ella puede tejer gracias a los conceptos que ella misma establece. Para que un objeto interese a la filosofía académica y universitaria es necesario que esta última llegue a aprehenderlo en el seno de una problemática, hecha de conceptos. Para que un objeto interese a un físico, será necesario que este objeto se deje aprehender o concebir a través de las exigencias muy estrictas de un dispositivo experimental, de una parte, y de una escritura matemática. Luego, para que un objeto pueda interesar a un profesor, será necesario que se deje enseñar según ciertos principios didácticos que distinguirán esta enseñanza de una iniciación o de una cábala (como una creencia o rito), y además, que este objeto permita un cierto tipo de evaluación. Luego, para que una práctica se apropie de su papel, no puede hacer caso omiso de sus propias obligaciones; es entonces este proceso el que constituye o establece el objeto en un saber propio. Esta situación la encontramos en la enseñanza en pleno derecho.

Situación 3

Dice el profesor del curso universitario de «Introducción a la filosofía»:

Respecto a los objetivos que me propuse, las expectativas que uno tiene no se cumplen súbitamente, pero en parte creo yo que se logro cierta empatía con los estudiante en la medida en que se notaba que algunos estaban interesados. Hay individualidades muy buenas. En esa medida se lograron algunas cosas. Efectivamente se alcanzaron a sembrar ciertas inquietudes. De todas maneras hay unos estudiantes muy inquietos, con muchas ganas de aprender muchas cosas [...]. En el ámbito del desarrollo del problema, del programa del curso y en el tema, en general se cumplió, pero quedaron problemas que yo quería tratar, por ejemplo, un poco el tema más complejo del concepto de actitud natural de Husserl para trabajar un poquito el tema de la vida y cómo se hace el método de la *epoché*, ese punto no se logró, pues tenía que trabajar las relaciones y diferencias entre hermenéutica y fenomenología.

Si el «objeto» a estudiar interesa en una práctica de la enseñanza universitaria de los saberes, el tema deberá plegarse a las nuevas obligaciones que se establecen. La

enseñanza no puede, entonces apropiarse de un saber que no se ha vuelto a traducir en el marco de sus propias obligaciones. De hecho, el saber de una gramática constituida por los lingüistas, o el saber relacionado con un teorema matemático, o el saber del pensamiento de un filósofo, o la teoría general de un enfoque sociológico, sólo serían *enseñables* una vez hayan sido traducidos según las obligaciones de la enseñanza, incluso de la enseñanza de *tal* disciplina, y puede ser también según las obligaciones de cada profesor.

En efecto, y lo sabemos, que todos los profesores no tienen la misma práctica de enseñanza: algunos son o pretenden tener un *estatus* de investigadores, a su vez tienen un *estatus* profesional diferente a la de profesor universitario o de investigador (abogado, arquitecto, ingeniero, médico, filósofo, etc.) del cual dan cuenta durante sus cursos, posesionándose de manera diferente con relación a su objeto. Luego el *saber a enseñar* en un curso universitario no es el saber en el sentido de la disciplina como tal, él es el fruto de una transposición en el marco de una práctica que permite que ese saber exista por la implementación de obligaciones.

Ahora bien, se ha tratado de mostrar cómo a través de las situaciones consideradas que el profesor universitario cuando enseña no tiene que lidiar sólo con obligaciones didácticas. El profesor debe arreglar o tratar con las obligaciones de la institución en la cual ejerce (obligaciones logísticas, jurídicas y eventualmente ideológicas); las de los estudiantes y su práctica; y evidentemente, las de la disciplina que él enseña, que continúan pesando sobre los profesores a través del saber en el que se apoya (un profesor de física está obligado por la práctica de la física, él no puede decir cualquier cosa, igual sucede con la enseñanza de la filosofía, el profesor solo puede hablar de la filosofía académica, esto es de la institución universitaria, no de otra «filosofía».)

3. Traducción didáctica ¹²

Parecería con los argumentos expuestos, que no se podría realmente hablar de «fidelidad al saber», ni tampoco de una transposición del saber potencialmente «infidel».

¹² Diversas definiciones de traducción se pueden plantear: Valentín García Yebra (1994) considera que a la teoría de la traducción «le interesa principalmente la acción, el proceso de traducir. La práctica de la traducción puede perfeccionarse con el estudio de los resultados conseguidos por los traductores (...)» ¿Cómo se define la traducción?: “Una definición clara y concisa de la traducción como proceso es la que aparece en el *Dictionnaire de Linguistique* par Jean Dubois et autres, Paris, 1973: «*Traduire* (noten ustedes que he sustituido el nombre de acción, *traduction*, por el infinitivo *traduire*, que expresa la acción unívocamente) *c'est ennoncer dans une autrelangue (oulanguecible) ce qui a*

El saber es siempre parcial: él es y debe ser situado en una práctica para adquirir un sentido, de lo contrario, se trataría de una mala vulgarización. El saber siempre se toma en un proceso de traducción¹³, también en consecuencia en un proceso de traición. En este sentido, se consideran las prácticas de enseñanza universitaria como un lugar de creación de nuevos saberes. El conflicto que puede existir en un profesor de universidad entre sus exigencias científicas y su preocupación didáctica muestra que la traducción didáctica no es «justo» un asunto de simplificación del saber, sino verdaderamente un volver a dar forma al saber. Un profesor duda naturalmente de traicionar los conocimientos, pero es quizás el lado irremediable de toda traducción. Las exigencias del físico con relación a los objetos con los que trata no son las

éténoncé dans une langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques». («Traducir es enunciar en otra lengua (o lengua meta) lo que ha sido enunciado en una lengua fuente, conservando las equivalencias semánticas y estilísticas»). (En: Traducción: *Historia y teoría*. Madrid: Editorial Gredos. P. 305). Esteban Torre (1994), plantea el concepto de traducción en los siguientes términos: «Traducir -del la. *Traducere*, hacer pasar de un lugar a otro»- consiste, según la definición que nos ofrece el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, en expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra. Por traducción se entiende tanto la acción como el efecto de traducir. En la teoría de la traducción, la lengua *de la que* se traduce se considera como «lengua original» (LO), y la lengua *a la que* se traduce, como «lengua terminal» (LT), o «receptora» (...) Como quiera que, en realidad, lo que se traduce no son las lenguas, podemos definir más exactamente la traducción como el paso de un TLO, o texto de la lengua original, a un TLT, o texto de la lengua receptora” (En: *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Editorial Síntesis. P. 7).

¹³ Como plantea Pedro José Chamizo Domínguez, a propósito de la traducción del «*Tractatus*» de Wittgenstein al castellano: “El tema de la traducción es un tema de larga tradición en la reflexión sobre el lenguaje que no sólo ha preocupado a los lingüistas y a los filósofos del lenguaje, sino que ha preocupado de forma práctica a todos los que se han dedicado a la tarea de traducir. A título de ejemplo baste citar, en este sentido, un texto de fray Luis de León en el que éste se ufana de sus traducciones que de su producción original: «De lo que yo compuse juzgará cada uno a su voluntad; de lo que es traducido, el que quisiere ser juez, pruebe primero qué cosa es traducir poesías elegantes, de una lengua extraña a la suya, sin añadir ni quitar sentencia y guardar cuanto es posible las figuras de su original y su donaire, y hacer que hablen en castellano y no como extranjerías y advenedizas, sino como nacidas en él y naturales». Ahora bien, ante la traducción caben tres posturas teóricas en un principio: 1. La traducción literal, que intenta reproducir el texto original palabra por palabra, sin atender a cuestiones sintácticas ulteriores. Es el caso de los principiantes en las lenguas clásicas. 2. La traducción literaria que intenta conseguir un equilibrio entre la fidelidad al texto, su sentido y una aclimatación sintáctica a la lengua término del proceso. Sería el caso más normal y habitual. 3. La traducción que intenta reproducir los efectos del original sin respetar la literalidad ni su sintaxis. Sería el caso de la traducción de los *Salmos*, de Ernesto Cardenal. (...)» La traducción como problema en Wittgenstein» En: *Pensamiento*. Vol. 43, Núm. 170, 1987), pp.179. ISSN.: 0031-4749).

mismas exigencias del profesor de física: ésto es evidente. Lo que uno dice en el marco de su práctica, no se «parece» o no guarda «fidelidad¹⁴» con lo que el otro dice en su marco.

El oficio de profesor es la apropiación de un saber en una nueva práctica, formada con múltiples obligaciones. No se trata del empobrecimiento ni de la alteración del saber; ni del resultado de una extraña operación que hubiese tenido lugar sobre un saber existente, sino se trata de un *momento* en un proceso de traducción o de un volver apropiar en el desarrollo de las prácticas, de un saber que no existe sino por las exigencias u obligaciones que pesan sobre él.

La traducción didáctica no es un misterio: no se trata de una transformación de un objeto en otro objeto (*gesto del alquimista*¹⁵), sino de la formación de un nuevo objeto que presta ciertos aspectos y formas de otro objeto, modelado del todo por un conjunto de obligaciones (*gesto del artesano*¹⁶). El saber asume así una nueva

¹⁴ La *fidelidad* ha sido la noción clave y de controversia a lo largo de la historia de la traducción. Al respecto Amparo Hurtado Albir (1991), considera que «La fidelidad al original, principio invariablemente proclamado por todos los traductores, pero que no está exento de las más sorprendentes contradicciones, es, sin lugar a dudas, la noción central del debate en torno a la traducción y que cada siglo vuelve a poner en la palestra. A lo largo de la historia, la fidelidad entendida como la relación que se establece entre el texto original y su traducción, aparece como la noción clave de las reflexiones en torno a la traducción (...). Históricamente, el término fidelidad en traducción se ha solido identificar con sujeción al texto original (traducción literal) y opuesto a la libertad (traducción libre) (...) no debería ser así, ya que estrictamente hablando, *fidelidad* expresa únicamente la existencia de un vínculo entre un texto original y su traducción, pero no la naturaleza de ese vínculo; hace falta, pues, caracterizarlo.» (En: *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. p. 202.)

¹⁵ Se encuentra la expresión «milagro de la transposición didáctica» en Yves Chevallard. «Le Miracles'accomplitmaisilgardesesmystères...» [«El milagro se hizo pero él conserva sus misterios»]. Lo que significa que los procesos de traducción se vuelven de esta forma totalmente invisibles. (En: *Les processus de transpositiondidactique et leurthéorisation*. Arsac, G; Chevallard, Y; Martinand, J-L; Tiberghien, A. (éds), *La transpositiondidactique à l'épreuve*, La Penséesauvage, Grenoble. Pp. 149-151).

¹⁶ En su libro *El artesano* (Barcelona: Anagrama, 2009), Richard Sennet, que versa sobre la artesanía, la habilidad de hacer las escribe que «El carpintero, la técnica de laboratorio y el director (de orquesta) son artesanos porque se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Su actividad es práctica, pero su trabajo no es simplemente un medio para un fin que los trasciende. El carpintero podría vender más muebles si trabajara más rápidamente; la técnica del laboratorio podría pasar el problema a su jefe; el director invitado tendría mayores probabilidades de ser nuevamente contratado si mirase el reloj.

figura, cuya forma está determinada por la generación de múltiples y heterogéneos enunciados y acciones con los que la figura del saber tiene sentido.

En cierto sentido, la traducción didáctica puede entenderse mejor cuando se le examina en el campo de la filosofía como una relación entre traducción e interpretación. Como sostiene Vidal (1998), desde una perspectiva gadameriana, el acto de traducir es un acto creativo, dinámico, comprensivo y cambiante. La traducción es un punto de partida y no de llegada: es la re-creación, la re-escritura, de un texto. Traducir implica reescribir el discurso, descontextualizarlo de su espacio filosófico y/o poético propio para iniciar una nueva escritura por la que producir no un espacio *semejante*, sino un espacio, un discurso y un texto no necesariamente *fieles* sino también *diferentes*, cuyas concomitancias con los originales, aunque los engloben, escapan al propio texto como simple significante material. De alguna manera, la traducción *es* el original, reactualizado, revitalizado y ofrecido desde una nueva textualidad.

El traductor es un intérprete que interfiere, que media en la tríada autor-lector-texto. La distancia entre el espíritu del original y el de su reproducción no es totalmente superable, en palabras de Hans-Georg Gadamer:

Por mucho que el traductor haya logrado introducir y recrear los sentimientos del autor, la traducción no es una simple resurrección del proceso psíquico original del escribir, sino una recepción del texto realizada en virtud de la comprensión de lo que se dice en él. No cabe duda de que se trata de una interpretación y no de una simple correalización [...]. Si queremos destacar en nuestra traducción un rasgo importante del original sólo podemos hacerlo dejando en un segundo plano otros aspectos [...]. Como toda interpretación, la traducción implica un cierto cegamiento; el que traduce tiene que asumir la responsabilidad de este segamiento parcial [...]. Toda traducción que se tome en serio su cometido resulta más clara y más plana que el original. Aunque sea una reproducción magistral no podrán de faltarle algunos de los armónicos que vibraban también en el original (1984: 464).

En este sentido, la *traducción didáctica es la recreación de un saber en una situación de enseñanza, que difiere ampliamente de la situación de la investigación científica y de la situación de origen de la filosofía que no tiene en*

No cabe duda de que es posible arreglárselas en la vida sin entrega. El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso*. Uno de los objetivos de este libro es explicar cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de modo instrumental. (p. 32).

principio la finalidad de ser enseñada en ámbitos universitarios. La situación de enseñanza y sus obligaciones propias, no son menos exigentes respecto al sentido que se debe dar a los objetos de esa enseñanza.

Reiteremos entonces, que el saber didáctico universitario emerge y se configura en un contexto totalmente diferente al de las diversas prácticas fuente (la investigación científica y el cultivo y la producción filosófica no necesariamente universitaria o académica, por ejemplo), que se caracteriza por tener su propio sentido.

¿Dónde se encuentra el saber en tal esquema? ¿Dónde entonces se encuentra el saber legitimado, entre todas estas prácticas que lo transforman sin parar en función de sus obligaciones? La cuestión, con seguridad, no puede plantearse de esta manera. Por donde quiera encontramos *saber*, que se *traduce* constantemente, expresando de esta forma las obligaciones que movilizan esta traducción. El saber responde a las prácticas, y él existe sólo desde el punto de vista a partir del cual se podría juzgar la *mejor versión* del saber. No se posee el criterio para juzgar la calidad de los saberes de manera extrínseca.

En cambio, un saber responde a una situación (hecho de obligaciones y relaciones): y no lo puede habitar sino la complejidad y la riqueza de esta situación, es normal que el saber que se desarrolle en situaciones didácticas universitarias, se perciba a veces como pobre y esquemático en el marco de esa complejidad y riqueza.

De la misma manera que la visión clásica de la transposición didáctica impide ver los procesos concretos de traducción que están asociados al paso del saber de una práctica a otra, el esquema del *triángulo didáctico* generaría dificultades para comprender un enfoque más constructivo del saber. En efecto, la idea de un triángulo plantea tres polos *sobre un mismo plano*: en el caso el profesor, los estudiantes y el saber (enseñado). Al mismo tiempo, una disimetría se impone entre, de un lado, los seres humanos que se debaten en una serie de relaciones complejas, y del otro, un saber que parece intangible. Y cuando se busca estudiar uno de los polos del triángulo didáctico como lo es el saber, éste se disuelve inmediatamente.

Estas dificultades desaparecen cuando se plantea el problema de manera diferente y se considera que la relación entre estudiantes, profesores y saber se define por las prácticas: claro está, el saber entonces estalla y debe decirse en plural. Los saberes son distribuidos en diferentes campos: prácticas científicas, prácticas docentes, prácticas estudiantiles, prácticas profesionales diversas. La didáctica es el arte de

las distancias, más que de las semejanzas: distancia entre la enseñanza y las prácticas-fuente, pero igualmente entre la enseñanza y las prácticas de los estudiantes, las prácticas profesionales. El problema didáctico es el del paso de una práctica a la otra, cada una responde a un régimen de obligaciones diferente. El arte de la didáctica consiste en negociar con el conjunto de obligaciones, lo que hace del profesor un traductor, un individuo que traduce una obra o un escrito.

En el proceso de traducción entre prácticas, los estudiantes tienen, a su vez, que apropiarse del saber que aprenden en el marco o contexto de su práctica, esta práctica puede ser la del *estudiante* cuando moviliza o emplea el saber aprendido para llevar a buen término su recorrido de formación y de «oficio» de estudiante,¹⁷ o una práctica profesional actual o futura que movilizará el saber aprendido en sus nuevos desafíos y situaciones muy diferentes a los de la escuela primaria y secundaria.

Hacer explícita la idea de que un saber universitario proviene de un proceso complejo de traducción y que, una vez aprendido, él tendrá todavía que ser traducido para ser operativo en una práctica diferente a la de la enseñanza universitaria tiene algunas ventajas. Esto puede evitar, especialmente, escuchar frases como: «*no recibí suficientes elementos teóricos para hacer esto o aquello...*». Nunca un saber constituido y fijado en un texto puede, *como tal*, hacer a alguien apto para desenvolverse en una práctica compleja. El saber enseñado, incluso el más elaborado, sigue inscrito en un proceso de traducción¹⁸ que apunta a perpetuarse después de la enseñanza. Lo que nos parece, es una de las razones de ser de la filosofía como saber enseñado, después de haber sido vuelto a apropiar por los estudiantes universitarios.

4. Lectura, interpretación y elaboración del texto

Si se parte del supuesto según el cual el *saber enseñado es una práctica*, si se

¹⁷ El concepto de «oficio» de estudiante se expone de manera amplia y detallada en; Alzate, M.V. & Gómez, M.A. (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. Bogotá: ECOE Ediciones. Capítulos II y III, respectivamente: El «oficio» de estudiante universitario: por una pedagogía de la «afiliación» y Los discursos universitarios y la formación documental en el «oficio» de estudiante.

¹⁸ Reiteremos que para el caso de la enseñanza de la filosofía universitaria como práctica de traducción es muy sugerente el libro de M^a Carmen África Vidal Claramonte *El futuro de la traducción. Últimas teorías, nuevas aplicaciones*. Valencia: Institució Alfons El Magnànum. 1998. En especial un capítulo titulado «El traductor como intérprete» en el que la autora se propone: «analizar la teoría de la traducción de Hans-Georg Gadamer, quien contribuye desde la hermenéutica a configurar un panorama en el que la traducción es un punto de partida y no de llegada: es la re-creación, la reescritura de un texto». (P 65).

aprecia desde el exterior, el saber de la enseñanza de la filosofía en el curso universitario observado (*Introducción a la filosofía*), se podría describir de la siguiente manera: un profesor habla, durante un número determinado de sesiones de tres o cuatro horas, frente a jóvenes estudiantes. Se entiende que la escucha de esta palabra de la filosofía permitirá posteriormente a los estudiantes asistentes al curso responder preguntas escritas u orales planteadas por el profesor. Tenemos aquí, *grosso modo*, los «actantes» uniformes de todo saber enseñado: un dispositivo de encuentros, una «palabra larga» y un contrato didáctico más o menos explícito, sobre todo en las temáticas a estudiar, los textos a leer y comentar y los tipos de prueba de evaluación (examen parcial de conocimientos filosóficos y examen parcial de interpretación de textos filosóficos).

Si nos atenemos al primero de estos elementos, que podría ser el más simple de describir: el dispositivo de encuentros; se aprecia que él se detalla en un abanico de obligaciones posibles que pueden tener efectos muy diversos sobre el saber de la filosofía enseñada. De esta manera, un número reducido de veinte y cinco estudiantes permite plantear preguntas de diverso orden y en ciertos momentos dialogar con el profesor: el saber realmente enseñado llevará entonces la marca de estas interacciones (este fue ampliamente el caso del curso de «Introducción a la filosofía»). Estas interacciones, parece obvio decirlo, son difíciles o imposibles en un salón o auditorio con un número muy grande de estudiantes: allí el saber se limitará por «obligación» a la palabra del profesor.

Se aprecia entonces cómo las obligaciones inherentes a un dispositivo de encuentro y que no necesariamente tienen que ver con aspectos materiales u organizacionales, para el caso de la enseñanza de la filosofía en la universidad, tienen efectos en cadena sobre la naturaleza del saber: «aprender filosofía es leer y comentar los textos clásicos de la filosofía», La «práctica-fuente» (práctica de la «disciplina» de la llamada filosofía y de sus practicantes) coincide de alguna manera con la «práctica-objetivo» profesional: enseñar y aprender filosofía en cualquier circunstancia consiste básicamente en leer obras completas o fragmentos seleccionados del «canon» académico y universitario de la filosofía como disciplina e institución universitaria. Pero, cuando se pasa a los otros dos «actantes» fundamentales de la dramaturgia didáctica, la «palabra larga» que profiere el profesor y el «contrato» tácito que exige que el examen o evaluación se haga con relación a los contenidos del curso (temas, autores, obras y comentarios de textos de referencia en la filosofía universitaria), las obligaciones son numerosas y sobre todo más complejas. Su combinación abre una gama de posibilidades más amplia en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía académica y universitaria.

Quizás es un lugar común decir que en la educación universitaria o superior, un profesor «habla» frente a sus estudiantes. En verdad, no se trata de ninguna manera de un habla cualquiera. Conviene, en la enseñanza de la filosofía, sí que es importante decirlo, reservar la expresión «habla» a los intercambios de palabras entre locutores a propósito de una situación que les es común (o que les ha sido): en este caso los enunciados de los sentidos tiene que ver con la *designación*.¹⁹ Los enunciados del curso de «Introducción a la filosofía» obtienen su sentido del hecho de que hacen referencia a los objetos o las acciones de naturaleza filosófica que constituyen el medio o ambiente actual, pasado o presente de los posibles interlocutores (profesor y estudiantes).²⁰ En la enseñanza y aprendizaje de la filosofía académica y universitaria propuesta por el profesor, la palabra o el habla es rica en deícticos²¹, cargada de la dimensión pragmática del sentido, asociada al anclaje situacional de mientas que un texto y, el que sirve para la enseñanza de la filosofía en la universidad no es la excepción, es un conjunto *organizado* de enunciados que justo hasta un cierto punto, tiene sentido por sí mismo: para que sus lectores (estudiantes y profesor) lo comprendan, no es necesario que

¹⁹ Recordemos que con el término *designación* se trata de la referencia, la denotación. La designación remite a un estado de cosas, a un acontecimiento. La proposición se verifica (es declarada «verdadera») si ella corresponde efectivamente al estado de cosas de cual ella da cuenta.

²⁰ El curso universitario de *Introducción a la filosofía* «pretende que el estudiante aborde con cierta profundidad algunos problemas fundamentales del pensamiento filosófico. Cuando preguntamos por la esencia de la filosofía, inmediatamente nos damos cuenta que su problema esencial es el de la filosofía misma. Mientras la mayoría de las ciencias tienen claramente definido su objeto de investigación, la filosofía no tiene claramente definido ese objeto, y por eso el filósofo necesita cuestionarse cómo debe hacer para poner en marcha ese saber. Esto exige que previamente tenga que definir el ámbito de trabajo en el que ella misma tendría que moverse. En este sentido la filosofía tiene que hacer el esfuerzo de poner en marcha un camino que la conduzca hacia su propio campo de trabajo.» (Programa del curso «Introducción a la filosofía». Primer semestre de 2009). Los contenidos generales del programa son: (1) Filosofía, esencia, rigurosidad y perspectivas. (2) Filosofía moderna y filosofía de la Ilustración. (3) Posiciones filosóficas y epistemológicas actuales.»

²¹ «Perteneiente o relativo aladeixis. Del griegodeixis o deíxis. 1. f.Ling. Señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que muestran, como *este, esa*; que indican una persona, como *yo, vosotros*; o un lugar, como *allí, arriba*; o un tiempo, como *ayer, ahora*. El señalamiento puede referirse a otros elementos del discurso o presentes sólo en la memoria. *Invité a tus hermanos y a tus primos, pero estos no aceptaron. Aquellos días fueron magníficos*. 2. f. Mostración que se realiza mediante un gesto, acompañando o no a un deíctico gramatical. ~ anafórica. 1. f.Ling. La que se produce mediante anáfora. ~ catafórica. 1. f.Ling. La que se produce mediante catafóra.» (Ver: http://buscon.rae.es/draEl/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=deictico. Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición. Consulta realizada el 22 de julio de 2010).

ellos compartan con el autor, actualmente una misma *situación*. El sentido no se aclara por la relación del enunciado con la situación cercana, sino ante todo por la relación con el *contexto*, es decir con los otros enunciados del texto. En este marco, se pudo constatar en el curso de «Introducción a la filosofía» que el sentido del discurso de la filosofía o filosófico enseñado está muy cerca del *texto* definido como una «oralidad» en el sentido acostumbrado de la expresión (oralidad «secundaria» fundamentada en la referencia de comentario de «texto» que contiene el «documento» de la filosofía elegido para estudiar, un ejemplo: Bertrand Russell (*Los problemas de la filosofía*). salvo en los breves y escasos momentos donde, por ejemplo, el profesor le pide al estudiante cerrar la puerta del salón o leer el documento tal en la página y fragmento que él indica o cuando explica los procedimientos y criterios de valoración de los exámenes del curso.

Hay, sin embargo, casos donde la palabra sobre el texto es, ella misma, organizada en texto. El curso de filosofía, por ejemplo, escenifica un discurso oral completamente «textual». Es verdad que él se articula con las obras *escritas* que son la referencian de la materia a estudiar, pero el contenido del discurso del profesor es más aquel de un texto que se articula a un «contexto» escrito que el de un «comentario sobre...». Ahora bien, en la enseñanza universitaria de la filosofía, en particular en el curso observado, se puede tener la tentación de creer que el curso sería la representación corriente de tratar con un «saber» que se ajustaría o correspondería fielmente a la siguiente forma textual: un conjunto de enunciados que obedecen a las reglas de organización interna (entre las cuales las reglas de la lógica) y que están redactadas con una terminología específica (en este caso la de la filosofía académica y su correspondiente tradición y herencia de temas, problemas y conceptos); se pone en tela de juicio permanentemente el empleo de las palabras del lenguaje ordinario (se sospecha siempre de éste), y se emplea un código cuyos términos se definen mutuamente.²²

Cómo se trata de hecho de una representación dominante del saber, los profesores universitarios parecen estar obligados a presentar el saber que enseñan bajo la forma

²² Por ejemplo la exposición del profesor y la comprensión por parte del profesor de un panorama de las «3. Posiciones filosóficas y epistemológicas actuales» exige, sin duda alguna, una compleja relación conceptual y problemática específica de la «tecnicidad» filosófica. Estas posiciones son: «3.1. Algunas posiciones dentro de la teoría de la ciencia. 3.2. Positivismo y teoría crítica de la sociedad. 3.3. Las filosofías de la interpretación. 3.4. Fenomenología y hermenéutica. 3.5. Nihilismo y crisis de los valores.» (Ver: Programa curso universitario de «Introducción a la filosofía»).

de un texto. Se considera que esta forma textual es tan solo una forma *transitoria* del saber en la universidad. Considerar entonces que el saber enseñado se limita a la forma de transitoria de transmisión fuertemente asociada a la idea de texto, es una ilusión: el saber «sabio» (en este caso la filosofía como tradición e institución cultural, académica y universitaria) así como el saber «enseñado» (lo que efectivamente ocurre cuando se enseña filosofía a jóvenes debutantes universitarios) implica diferentes tipos de práctica, formas y obligaciones diversas que lo constituyen.

Situación 4

El profesor del curso universitario de «Introducción a la filosofía» en el contexto problematizador de su enseñanza, plantea: «Un estudiante debe cumplir un papel clave para enfrentar una dinámica problematizadora en su actividad si quiere participar en términos discursivos y de discusión filosófica cuando se da una situación de problematización, lo primero es hacer la lectura [...] Pero, obviamente, lo fundamental es que los muchachos hayan leído el texto. [...] Con el texto debe hacerse una especie de indagación en un sentido mucho más abierto, si llegaron hasta un párrafo es para trabajar sobre el mismo, para que la gente como decía Husserl, no crea que todo lo que se dice conlleva un punto de vista en filosofía [...]»

Desde que nos encontramos frente al saber tal como él es enseñado y la enseñanza del saber de la filosofía en la universidad no es la excepción, éste en principio, *en práctica*, es decir situado en el marco de las prácticas: la enseñanza en primer lugar, pero también como se ha visto, la práctica del estudiante, la práctica científica, en este caso la práctica filosófica universitaria, que la ha producido, etc. No se limita entonces ya más a un texto sino a una perspectiva más amplia de obligaciones.

La *primera obligación* que engendra la forma textual es la siguiente: desde que los enunciados de un texto no reciben su sentido de su referencia a los objetos exteriores, sino solamente de sus propias relaciones, se debería explicitar todo al interior del texto. Pero, raramente éste el caso. Con excepción casi total del texto matemático no se lleva a cabo una explicitación total de los términos y de las proposiciones. E incluso, en el caso mismo de las reglas de sintaxis, como un conjunto que orientan el texto, en cuanto conjunto de normas gramaticales, es exterior al texto: ningún texto puede tener en sí mismo su propio metalenguaje.

En los textos que surgen de las ciencias de la naturaleza y, evidentemente, todavía más

en aquellos que provienen de las ciencias humanas y sociales y en particular, los textos de la filosofía, una parte de lo que es necesario para comprender el texto es implícito.

Como Umberto Eco lo ha mostrado, a propósito de los textos de ficción, y se puede extender a los textos de filosofía empleados en la universidad, es al lector quien corresponde llenar estas ausencias²³. En el caso del saber enseñado, es el estudiante quien debe erigirse en lector competente y restablecer lo que es implícito en el texto. Pero esta obligación para el estudiante es también una obligación para el profesor: él debe construir su texto calibrando lo implícito en función de lo que el piensa que el estudiante puede comprender.

La *segunda obligación*, relacionada con la anterior, tiene que ver con los términos utilizados en el texto. Estos, como se ha dicho para la filosofía (tanto en su enseñanza como en su aprendizaje), no se definen casi por la referencia a las realidades exteriores que se ofrecen a la experiencia inmediata de los sujetos. Ellos reciben sus sentidos de sus relaciones mutuas en el seno del texto. La consecuencia es que un profesor de universidad a menudo tiene dificultades para definir un término nuevo que él introduce, especialmente en el comienzo de un curso. Porque, y esto sí es un asunto agudo en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía académica, este término no podrá ser comprendido de una manera rigurosa sino cuando los estudiantes conocerán otros términos. Pero estos, a su vez, no pueden ser comprendidos sino poseen el primero.

²³ «3.5. Autor y lector como estrategias textuales. Un proceso comunicativo consta de un Emisor, un Mensaje y un Destinatario. A menudo, el Emisor o el Destinatario se manifiesta gramaticalmente en el mensaje: *yo te digo que...* Cuando se enfrenta con mensajes cuya función es referencial, el Destinatario utiliza estas marcas gramaticales como índices referenciales (yo designará al sujeto empírico del acto de enunciación del enunciado en cuestión, etc.). Otro tanto puede ocurrir en el caso de los textos bastante extensos como cartas, páginas de diarios y, en definitiva, todo aquello que se lee para adquirir información sobre el amor y las circunstancias de la enunciación. Pero cuando un texto se considera como texto y sobre todo en los casos de textos concebidos para una audiencia bastante amplia (como novelas, discursos políticos, informes científicos, etc.), el Emisor y el Destinatario (cf. Jakobson, 1957). En estos casos, el autor se manifiesta textualmente sólo como (i) un estilo reconocible, que también puede ser un idiolecto textual de o un *corpus* o de época histórica (cf. *Tratad*, 3.7.6); (ii) un puro papel actancial (yo= «el sujeto de este enunciado»); (iii) como aparición interlocutoria (yo juro que= «hay un sujeto que realiza la acción de jurar») o como operador de fuerza perlocucionaria que denuncia una «instancia de la enunciación», o sea, una intervención de un sujeto ajeno al enunciado, pero en cierto modo presente en el tejido textual más amplio (de pronto ocurrió algo *horrible*...; ...dijo la duquesa *con una voz capaz de estremecer a los muertos*...). Esta evocación del fantasma del Destinatario (Kristeva, 1970).» Umberto Eco, *Lector in fabula, La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Editorial Lumen. 1981. Pp.87-88).

Bibliografía

- ÁLZATE, M.V. & GÓMEZ, M.A. (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- BORDET, D. (1997). *Transposition didactique, une tentative d'éclaircissement*, DEES n°110, CNDP, pp.45-52.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AiqueGrupo editor.
- CHEVALLARD, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. En: ARSAC, G; CHEVALLARD, Y; MARTINAND, J-L; TIBERGHIE, A. (1994) (Editores). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- COHEN-AZRIA, C. (2007). Transposition didactique. En: Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: Editions De Boeck Université. pp. 227-232.
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. PUF: Paris.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós: Buenos Aires.
- DAUNAY, B. (2007). Système didactique-Triangle didactique. En: Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: Editions De Boeck Université. Pp. 209-216.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Editorial Lumen.
- GADAMER, G-H. (1984). *Verdad y método*. Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA, V. (1994). *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Editorial Gredos.
- GREIMAS, A.J. (1976). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Editorial Gredos. Biblioteca Románica Hispánica.
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra

- LATOURE, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens, en : BARBIER, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF. Pp.131-146.
- LEON GOMEZ, A. (2008). *¿... Enseñar filosofía?* Cali: Editorial Universidad del Valle.
- RESWEBER, J-P. (2000). *Discours universitaire et questionnement philosophique*. *Le portique*, 6, pp. 6-12.
- REY, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, 40, pp. 43-57.
- SARREMANAJE, PH. (2001). *La fabrication des savoirs scolaires. Épistémologie de la notion de transposition didactique*. *Penser l'éducation*, 2, pp. 118-141.
- SENNET, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- STENGERS, I. (2003a). *Cosmopolitiques I. La guerre des sciences. L'invention de la mécanique : pouvoir et raison. Thermodynamique : la réalité physique en crise*. Paris: La Découverte.
- STENGERS, I. (2003b) *Cosmopolitiques. II. Mécanique quantique : la fin du rêve. Au nom de la flèche du temps : le défi de Prigogine. La vie et l'artifice : visages de l'émergence. Pour en finir avec la tolérance*. Paris: La Découverte.
- STENGERS, I. (1997). Les empêcheurs de penser en rond. *Cosmopolitiques, Tome 7 : Pour en finir avec la tolérance*. Paris: La Découverte-Synthélabo.
- STENGERS, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*, Paris: Flammarion.
- STENGERS, I. & SCHLANGER, J. (1991). *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*. Paris: Gallimard.
- TORRE, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VECK, B. (1989). *Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en Français : la transposition*. *Revue Française de Pédagogie*, 89, pp. 47-54.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Atelier de reproduction des thèses.
- VIDAL, M^a C. (1998). *El futuro de la traducción. Últimas teorías, nuevas aplicaciones*. Valencia: Institució Alfons El Magnànum.

Recibido: abril 30 de 2012 - Aprobado: noviembre 1 de 2012