
Transposición epistemológica en la textualización¹

Marcelo Fabián Vitarelli *

Pensar la transposición implica para los educadores un objeto común de indagación de su oficio cotidiano en el aula de enseñanza. Este proceso se lleva a cabo por múltiples acciones, algunas de las cuales implican complejas dimensiones de análisis. En el presente artículo nos posicionamos en la reflexión de la textualización como elemento que indaga al sujeto, al objeto y al contexto de una obra objeto de enseñanza. De la mano de una epistemología instrumental nos preguntamos el sentido y dinámica de la transposición como trama de la educación.

Tratamiento de textos - Lectura - Conocimiento - Educación

Thinking about the transposition involves for the educators a common object of research in their daily classroom work. This process is carried out by multiple actions, some of which imply complex dimensions of analysis. This article deals with the reflection of the textualization as an element that it investigates the subject, the object and the context of a work as the object of education. From an instrumental epistemology we ask ourselves about the sense and dynamics of transposition as plot of the education.

Word processing - Reading - Knowledge - Education

¹ La temática de estas reflexiones se origina remotamente en numerosos diálogos que a partir de la tarea de corrector, de arbitro de publicaciones y de editor científico el autor viene realizando con colegas investigadores y docentes de distintos niveles educativos desde hace ya una década. Recientemente parte de este tema de trabajo nos ocupó en la actividad de apertura de la Primera Jornada de Difusión Científica en Educación cuando trabajamos en el taller de transposición científica "Texto, Contexto y Sujeto", realizado en octubre de 2007 en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Esta ocasión nos permitió confrontar representaciones, revisar supuestos y explicitar visiones encontradas de la edición científica y sus pormenores.

* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y DEA (Magíster) opción Historia y civilización (EHES, Paris). Docente e investigador de la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. E-mail: m_vitarelli@yahoo.com, mvitar@unsl.edu.ar

En la actividad académica, la socialización del saber por medio de la publicación escrita ocupa un lugar central. La vida de las comunidades científicas, y de las educativas en particular, se nutre de la comunicación de los resultados de la investigación realizada. Asimismo, la relación pedagógica requiere tanto de textos caracterizados por el rigor intelectual y la claridad de la escritura, como de personas educadas en la conciencia de que la escritura es un eje fundamental de la vida académica. A la luz de estas necesidades, y en el marco de operar instrumentos que den cuenta de la diseminación científica en educación, nos parece necesario que quienes estamos interesados en la escritura, aquello que primariamente llamamos transposición científica, nos avoquemos a la reflexión epistemológica orientada a la publicación, aquella que se realiza con propósitos de divulgación en el ámbito de la investigación, la docencia, la profesión o el trabajo.

La tarea que hace de un objeto de conocimiento a enseñar un objeto de enseñanza es conocida en el campo educativo desde las conceptualizaciones de Yves Chevallard como "transposición didáctica". Ella es concebida entre nosotros a través de algunos de sus efectos más sobresalientes: las creaciones de objetos o por el camino de sus disfuncionamientos, es decir las sustituciones de objetos. Esta situación implica para nosotros que el hecho mismo del que trata se instaure como objeto de estudio particular para lo cual debemos participar del principio de estar alerta epistemológico. El alerta nos sitúa en la distancia, a menudo inmensa, que media del objeto de conocimiento al

objeto de enseñanza; y en ello la primera forma de transposición didáctica se produce con la textualización.

Teniendo en cuenta que los conocimientos científicos de los profesionales tanto como los de los profanos se basan en los libros de texto, y en otros tipos de literatura derivada de ellos es que nos proponemos ensayar un análisis acerca de algunos efectos epistemológicos de la textualización en el cual el primer lugar lo ocupa la descontextualización de la situación histórica, además de la desincretización, la despersonalización, la programabilidad de la adquisición y publicidad del conocimiento, como así también el control social de los aprendizajes. El estar alerta de la transposición epistemológica operada en la textualización, entre otras, y de los obstáculos que trae aparejada nos permitirá sin duda alguna sentar las condiciones de posibilidad para una ruptura epistemológica en el orden de una producción teórica rigurosa en torno al objeto: práctica docente.

Hoy nos proponemos abordar la temática de la textualización en el marco de la llamada transposición. Para ello el análisis epistemológico nos sugiere introducir la problemática desde la distinción entre lo que significa la puesta en texto de un resultado al que arriba la ciencia en el transcurso de su desarrollo y la de un segunda instancia operada a partir de la primera que conformaría lo que denominamos "enseñanza de las ciencias". Centrados entonces en la transposición didáctica hemos de destacar la necesidad del principio de estar alerta o vigilancia epistemológica, la cual ha de develar la

realidad de los efectos de la misma mostrándonos la no ingenuidad que encontramos en puntos tales como la descontextualización y otros. La puesta en acto del alerta ha de permitir operar la ruptura epistemológica en la cotidianeidad de las prácticas docentes en las que hemos de tomar conciencia del abanico de posibilidades que despliegan sus efectos.

En una primera consideración podemos ocuparnos de enunciar la textualización que ocurre en el proceso científico. Esta primera transposición nos coloca en el plano de un libro de texto que expone el cuerpo de una teoría, ilustra sus aplicaciones apropiadas y nos muestra por comparación su naturaleza respecto de ésta con experimentos y observaciones de condición ejemplar. El texto nos posiciona entonces frente a la instancia de un producto o resultado que nos comunica los vocablos y sintaxis de un lenguaje científico. Pero, ¿nos habla el texto de las condiciones de posibilidad del hecho científico?, ¿nos remite al proceso de formación de una idea, o al momento en el que la intuición creadora se hizo eco de su propio destello?, finalmente nos preguntamos: ¿es posible ver el contexto en este tipo de texto?

"Por el momento demos por sentado que, hasta un punto sin precedente en otros campos, tantos los conocimientos científicos de los profesionales como los de los profanos se basan en libros de texto y en unos cuantos tipos de literatura derivada de ellos (...) Sin embargo, deben volver a escribirse inmediatamente después de cada revolución científica y, una vez escritos de nuevo, inevitablemente disimulan no sólo el papel desempeñado

sino también la existencia misma de las revoluciones que los produjeron" (KUHN, 1985:213-214).

Hasta aquí el conocimiento derivado de la ciencia y su explicitación en un texto, en la escritura. Pero ¿qué ocurre cuando nos planteamos una nueva instancia llamada enseñanza? La ciencia a ser enseñada nos coloca en una nueva situación de transposición que no puede acontecer sin la realización de la anterior puesta en texto de los considerados conocimientos científicos. La enseñanza se preocupa ahora entonces de la transmisión y hace que se reconozca *"el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica"* (CHEVALLARD, 1997:45). En esta nueva instancia hemos de distinguir que el primer término o eslabón de la cadena "objeto de conocimiento" implica ya un pasaje de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría y de lo preconstruido a la noción u objeto construido. En tal sentido vale decir que no es lo mismo la captación empírica de la sensación de frío o de calor que la idea de frío o calor como un concepto o constructo en sí mismo, concepto al que se ha arribado después de la captación primera. Ahora bien, la transposición didáctica implica un paso más aún: el de la explicitación a otro de la construcción racional efectiva. La transposición didáctica es concebida entre nosotros a través de algunos de sus efectos más sobresalientes: creaciones de objetos, o por el camino de sus disfuncionamientos, es decir las sustituciones de objetos. De allí que el uso crítico - autocrítico de la transposición didáctica es una primera reacción al reconocimiento de la existencia misma.

De este modo queda en evidencia la necesidad de la consideración como objeto de estudio particular que despierta en nosotros un alerta, el principio de la vigilancia, de la *"conciencia de un sujeto que tiene un objeto, y esa conciencia es tan clara que el sujeto y su objeto se precisan juntos, se acoplan de una manera tanto más estrecha cuanto que el racionalismo del sujeto prepara con mayor exactitud la técnica de la vigilancia del objeto examinado"* (BACHELARD, 1978:78). Este alerta nos sitúa en la distancia, a menudo inmensa, que media del objeto de conocimiento al objeto de enseñanza y hace que consideremos los efectos de la transposición epistemológica en una de sus formas: la textualización. Uno de los efectos de la transposición en la textualización es la llamada descontextualización de la situación de emergencia y posibilidad de un determinado discurso científico. *"Así pues, los libros de texto comienzan truncando el sentido de los científicos sobre la historia de su propia disciplina y, a continuación proporcionan un sustituto para lo que han eliminado"* (KUHN, 1985:214). La depreciación de los hechos históricos se encuentra incluida, profunda y funcionalmente, en el modo de pensar la profesión científica, profesión que por otra parte atribuye el más elevado de todos los valores o detalles fácticos de otro orden.

El texto sin su relación al contexto se entroniza como principio de verdad absoluta, como teoría incuestionable y objetiva que al no estar relacionada íntimamente con el proceso de gestación, desarrollo y producción de una idea es maleable a la validación sin más. En este sentido creemos que es necesario afirmar que un texto de co-

nocimiento se dice siempre en relación al contexto, a los sujetos que lo sustentan, a los hechos que lo hicieron posible, y que si esto no aparece es, muchas veces, debido a que no se quiere reconocer el alcance parcial de un postulado o teoría y se quiere hacer aparecer bajo el ropaje de dimensión absoluta de carácter universal e incuestionable. Principio, este último, que perteneció a una mirada lineal, simplificadora y reduccionista de hacer la ciencia que a lo largo de un siglo de hegemonía despersonalizó y descontextualizó el conocimiento al que daba origen. *"El efecto de delimitación produce además -hecho esencial desde el punto de vista de la epistemología- la descontextualización del saber, su desubicación de la red de problemáticas y problemas que le otorgan su sentido completo, la ruptura del juego intersectorial constitutiva del saber en su movimiento de creación y de realización"* (CHEVALLARD, 1997:71). Vale decir que la textualización lleva en primer lugar a la delimitación de conocimientos parciales: opera en particular una diferenciación entre lo que pertenece propiamente al campo delimitado y lo que implícitamente presente no está formalmente identificado como tal. Según Chevallard la conciencia de la desincretización prácticamente no aparece jamás.

De igual manera la textualización implica que el sujeto es expulsado fuera de sus producciones, es decir que hay una disociación entre el pensamiento y sus formaciones discursivas. El conocimiento es sometido así ante un nuevo atropello, ahora el de la despersonalización. En nombre de la "ciencia" el sujeto real se desdibuja y encontramos un texto que sostiene la

pretensión de pensarse y hablar por sí mismo sin referencia alguna. En definitiva, textualización y despersonalización llevan a promover el aprendizaje sólo de modo positivo en donde el error ha de ser pensado como carencia en relación a lo pleno que es el texto. Se puede decir también que la objetivación por la puesta en texto del conocimiento es la fuente de publicidad del mismo que se presenta en contraposición con los conocimientos personales o de carácter privado de su adquisición. La textualización opera nuevamente como norma del conocimiento y de lo que significa conocer produciendo control social de los aprendizajes. *"Un texto tiene un principio y un fin (provisorio) y opera por encadenamiento de razones. Si se concibe al aprendizaje como equivalente al progreso que manifiesta la estructura propia del texto, éste permite medir a aquél y hace posible una didáctica esencialmente -isomorfa- cuyos acompasamientos determina"* (CHEVALLARD, 1997:73); en otro términos diremos que la textualización adquiere la forma de programabilidad de la adquisición del conocimiento.

A modo de ejemplo descrito sucintamente podemos reflexionar acerca de la concepción de historia que muchos de nosotros hemos conocido en el paso por la escolarización formal del sistema educativo. Sin duda que una es la historia que realmente ha acontecido en la denominada "Revolución de Mayo", en donde si uno pudiera volver en el tiempo encontraría intereses de poder, juegos ambiciosos de distintos sectores sociales, un veintidós, veintitrés y veinticuatro de mayo en donde emergen situaciones, prácticas y formas de enunciación que entrañarían

hoy una sensación de rareza, de extrañamiento de nuestro entendimiento, en definitiva una historia de usos y costumbres que nos son desconocidos, que fueron velados al sentido de la instrucción pública. Sin embargo si nos detenemos a observar y analizar la producción textual de manuales escolares y libros de enseñanza de la historia en general nos encontramos con una historia que narra un hecho político, que resalta sus héroes o personajes destacando la figura de ilustre, etc., y entonces nos hacemos sucesivas interrogaciones de sentido en el orden de: ¿quién y por qué dicen que son ilustres?, ¿quiénes son los hombres que hicieron la revolución?, ¿cuál era la realidad social, política, cultural y educativa de la época? Cabe que nos preguntemos por el contexto, por los sujetos, por la red de problemáticas que se entrecruzan. Si duda alguna, cuando las respuestas emergen descubrimos otra historia, la que no está escrita, la que aconteció fuera de la Plaza de Mayo, en cada uno de los hogares, en la mentalidad de los distintos actores sociales. Y entonces volvemos al texto y vemos cómo se ha objetivado una realidad y en ese proceso se ha ahogado y/o sacrificado: sujetos, hechos, cosas, hábitos, sentires, decires, y aún más si este simple ejemplo lo consideramos en la realidad de la enseñanza vemos los efectos hasta nuestros días: algo así como una historia sin historia, despersonalizada, descontextualizada, objetivada en carácter de verdad incuestionable y transmisible intergeneracionalmente. Podríamos detenernos en esta historia y tratar de componer las partes o elementos del rompecabezas que siempre fueron de-

jadas de lado. ¡Que historia distinta habríamos de descubrir!

Para finalizar diremos que los obstáculos pedagógicos - epistemológicos actualizados en la vigilancia del objeto nos llevarán a consideraciones impensadas. *"El educador y el educado requieren un psicoanálisis especial. En todo caso, el examen de las formas inferiores del psiquismo no debe descuidarse si queremos caracterizar todos los elementos de la energía espiritual y preparar una regulación cognitivo - afectiva indispensable al progreso del espíritu científico. De un modo más preciso, descubrir los obstáculos epistemológicos, supone contribuir a crear los rudimentos de un psicoanálisis de la razón"* (BACHELARD, 1971:192-193). La conciencia de los límites y características del objeto ha de contribuir a sentar las condiciones de posibilidad para operar una ruptura con lo que aparece: el texto de conoci-

miento. El mismo autor nos propone que la objetivación científica es posible sólo cuando se ha rehusado la seducción de la primera elección, de tal modo que en tal rechazo la objetividad debidamente verificada desmiente el contacto con el objeto. Necesita criticarlo todo: la sensación, la práctica más constante; el pensamiento objetivo debe ironizar, se trata en fin de un examen sin prejuicios que contribuya a una producción teórica rigurosa en torno al objeto: práctica docente, que esta ruptura operada en la cotidianidad de las prácticas deje ver sin más sus efectos multiplicadores: conciencia crítica y análisis de la subjetivación entre otros.

Original recibido: 03-12-2007

Original aceptado: 07-04-2008

Bibliografía

- BACHELARD, Gastón. *El racionalismo aplicado*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- BACHELARD, Gastón. *Epistemología*. Anagrama, Barcelona, 1971.
- CHEVALLARD, Ives. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires, 1997.
- KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.