

LA RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL DISPOSITIVO DE LAS “CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS” DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Paola Dogliotti¹

Resumen

En este trabajo se realiza una indagación de los supuestos epistemológicos de la investigación en didáctica universitaria tomando como objeto de análisis la investigación desarrollada por Edith Litwin sobre las configuraciones didácticas (CD). Este dispositivo es construido a partir del análisis de algunas prácticas de enseñanza en el nivel universitario, mediante observación de aulas conducidas por profesores expertos en su área disciplinar. El planteo significa un aporte al campo de la Didáctica Moderna, en tanto hay un esfuerzo interpretativo de las prácticas de enseñanza; no obstante, se muestran una serie de debilidades teórico-epistemológicas ya que no se establece la distancia “necesaria” (en el sentido planteado por la filosofía griega) entre el “objeto real” y el “objeto de conocimiento”, poniendo en el centro la práctica docente como un objeto en sí, desconociendo el planteo althusseriano de que la teoría es la que configura el objeto de estudio. El dispositivo de las CD se desplaza de un nivel analítico a un nivel prescriptivo de las prácticas de enseñanza, haciendo énfasis en una perspectiva de la *didáctica de la mediación*.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria; Didáctica; Saber-Conocimiento.

THE TEACHING-LEARNING RELATIONSHIP IN THE DEVICE OF “DIDACTIC CONFIGURATIONS” IN UNIVERSITY EDUCATION

Abstract

This paper is an enquiry into the epistemological assumptions of research on university teaching. It analyses research carried out by Edith Litwin on didactic configurations (DC). This device is constructed on the analysis of some teaching practices in the Social Sciences at university, by means of a series of classroom observations of lecturers with expertise in their area of study. This perspective is a contribution to the field of Modern Didactics inasmuch as it attempts to interpret teaching practices. However, a series of theoretical and epistemological weaknesses

1. Docente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), y del Área de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF); ambos pertenecientes a la Universidad de la República (U.de la R.), Montevideo, Uruguay.

are shown since the distance “required” (in the sense meant by Greek philosophy) between the “real object” and the “object of knowledge” is not well established. This is so, since it places in the centre the teaching practice as an object itself, in this way, thus ignoring the Althusserian perspective in which theory configures the object of study. The device of the DC moves from an analytic to a prescriptive level of teaching practices, emphasizing the perspective of the didactics of mediation.

Keywords: University Teaching; Didactics; Knowledge

1. Introducción²

En este trabajo nos centramos en un análisis teórico que intenta identificar una serie de elementos de orden epistémico en relación a la investigación sobre la enseñanza universitaria. Para esto tomamos como ejemplo una investigación significativa en este campo, desarrollada por Edith Litwin (1997) en su trabajo sobre las configuraciones didácticas (CD), buscando los supuestos epistemológicos que sustentan su investigación.

El dispositivo de las CD es producto de una investigación iniciada en el año 1991 y se inscribe en el programa de investigación que Litwin dirige: “La psicología cognitiva y la didáctica” del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA. La investigación se ubica teóricamente en el marco de las derivaciones de la psicología cognitiva y socio-cognitiva al campo de la didáctica. La autora (y la Didáctica como tal) recurre al género próximo de la Psicología Cognitiva para darle un sustento teórico a su propuesta.

Las lecturas que se han desarrollado a partir de los planteamientos piagetianos y vygotkianos desde el campo educativo han contribuido a una serie de “traducciones” o reduccionismos buscando una aplicación y en última instancia una mejora de las prácticas. Esto plantea una dificultad epistémica central que es la extrapolación de conceptos de un campo a otro y de un nivel educativo a otro.

El dispositivo de las CD es construido a partir del análisis de las prácticas de enseñanza en el nivel universitario en el área de las ciencias sociales. Litwin define las CD “como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997, p. 12) Para construir este dispositivo se realizó una serie de

2. Este trabajo se enmarca en la línea de investigación “Enseñanza Universitaria” del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE-UdelaR.

observaciones en el aula, de clases dirigidas por profesores expertos en su área disciplinar.

Este tipo de investigación con un sesgo empirista, como veremos en el apartado siguiente, no establece la distancia “necesaria” (en el sentido planteado por la filosofía griega) entre el “objeto real” y el “objeto de conocimiento”.

Como elementos centrales de una “nueva agenda de la didáctica” –superadora de la agenda clásica– la autora señala: la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica en la clase reflexiva. Para mostrar los elementos centrales de una clase reflexiva, se basa en la investigación cognitiva. Así, establece que una clase reflexiva es la que permite la construcción, adquisición y apropiación del conocimiento, y plantea diferentes principios y propuestas para fomentar la comprensión del alumno. Estos principios coinciden en reconocer:

la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan al proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en términos de actitudes y valores (Litwin, 1997, p. 85).

En un nivel analítico consideramos que la realización de este tipo de investigaciones, con observaciones de corte etnográfico, nos suscita una serie de interrogantes desde el punto de vista teórico, las cuales desarrollaremos en tres ejes. En el primero nos planteamos una serie de cuestiones respecto del posicionamiento de la autora en relación a la Didáctica, y de la concepción de teoría y de ciencia que circunscriben su investigación. En un segundo eje desarrollamos un análisis centrado en las diferencias entre *la Didáctica* y *lo didáctico*, constructos enmarcados en nuestra línea de investigación. En un tercer eje nos adentramos en el análisis específico de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, mostrando que la investigación de las CD presenta un distanciamiento, desde nuestra perspectiva de análisis, de otros enfoques de la enseñanza universitaria centrados en lo epistémico.

2. Techné o episteme en didáctica

Litwin entiende a la Didáctica como “la teoría acerca de las prácticas de enseñanza”. (Litwin, 1997, p. 38) Basándose en los planteos de Barco (1989), la define “no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas” (Litwin, 1997, p. 43). Incorporando algunos conceptos de Camilloni (1994), concibe a la Didáctica:

como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza (...) como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado (Litwin, 1997, p. 43).

Una serie de elementos se desprenden de este abordaje de la Didáctica como campo disciplinar, que enunciaremos brevemente:

- concibe la Didáctica como una tecnología
- define una Didáctica orientada a fines prescriptivos: la orientación de las “buenas” prácticas de enseñanza
- no distingue la distancia entre “objeto real” y “objeto de conocimiento”. El visualizar o no esta distancia, es el *quid* de la construcción científica en el campo de las diversas disciplinas.

Para abordar la tríada mencionada partiremos del siguiente enunciado de Althusser: “Es visible todo objeto o problema que está situado sobre el terreno y en el horizonte, es decir, en el campo estructurado definido de la problemática teórica de una disciplina teórica dada” (Althusser L., 2006, p. 30). Lo acaecido en un acto de enseñanza y que en un plano fenoménico podemos observar en un salón de clase siempre se presenta bajo un cierto grado de opacidad. Esto en tanto los fenómenos no son transparentes y capturables en el *hic et nunc* del acto de observación y/o “lectura” que un sujeto efectúa en el campo de la indagación empírica. Como han desarrollado diversos autores a partir de la premisa freudiana de lo inconsciente (Althusser, 2006;

Pêcheux, 1988; Žižek, 2003) lo *visible* (y *observable*) guarda una relación necesaria con lo *invisible* y a su vez se distancia del objeto real (*de la cosa en sí*).

Basándonos en estos planteos althusserianos, de distinción entre un objeto real y un objeto de conocimiento, sostenemos que lo producido como conocimiento de un objeto real modifica lo real. (Althusser, 1977, p. 159) Cuando un investigador tiende a identificar un concepto con el objeto real, olvidando la distancia que media entre los dos (la producción de esa relación), contribuye a una hipóstasis que naturaliza el discurso teórico. En este procedimiento hay una articulación ideológica, al actuar como si la representación y el objeto fueran la misma cosa.

En este sentido, Litwin se distancia de la postura materialista mínima que sostiene Althusser, entre otros, y retoma Chevallard (1991, p. 12); éste sostiene, para la didáctica de las matemáticas, que existe una tensión entre objeto real y objeto de conocimiento, en tanto el objeto real es independiente de aquello que lo convierte en objeto de conocimiento e incorpora la exigencia determinista de ese objeto para la ciencia. En contraposición con este planteo, Litwin tiende a pensar la Didáctica en términos del mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en términos del “libre arbitrio de sujetos deseantes”, o sea del voluntarismo de un hacer que sólo se explica por la voluntad (e inteligencia) de los docentes. Esta postura se refleja claramente en los siguientes enunciados de la autora:

La enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible. Nos interesa, en nuestra investigación, reconocer esas concepciones y tratar de reconceptualizarlas teóricamente, para avanzar en la construcción de una didáctica desde la práctica, pero reconstruida en la investigación científica. (...) Recuperamos las buenas prácticas con el objeto de reconstruirlas, (...) avanzando en el conocimiento de la buena enseñanza (Litwin, 1997, pp. 32-33).

Este enfoque, a nuestro entender, incluye a la Didáctica entre los campos “de saber” de naturaleza “precientífica”, enmarcada dentro de la línea de productividad discursiva de “*la tradición instrumental de la Didáctica como tecnología de la enseñanza*” (Behares, 2005, p. 10)

Litwin se enmarca dentro de la corriente pedagógica de la investigación-acción al caracterizar a la metodología implementada, inherente

a la investigación didáctica, como una “investigación en colaboración”. La misma implica “el análisis conjunto investigador-docente de las prácticas llevadas a cabo por los profesores, por un lado, y de la interpretación desarrollada por el investigador, por otro.” (Litwin, 1997, p. 14) Coincidimos con Chevallard (1991), quien acerca de la llamada “investigación – acción” sostiene:

bajo este curioso vocablo se oculta algo muy diferente de un estilo particular de investigación, que desearía legitimarse en tanto dialéctica renovada entre episteme y techné. Allí se instala, enmascarada, toda una epistemología, o mejor dicho, toda una ideología del conocimiento que, sin embargo, entre sus más rigurosos defensores, se revela como lo que realmente es: un espiritualismo humanista que duda de la realidad misma de lo que se pretende aquí “estudiar-transformar”, y proclama, de manera coherente con su confesión antimaterialista, la llegada de un ‘nuevo paradigma científico’ (Chevallard, 1991, p. 14).

La autora desarrolla toda una perspectiva de la Didáctica describiendo un sistema de buenas o malas configuraciones didácticas, subrayando lo bueno o malo de los accionares docentes. Así señala: “las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones del mal entendimiento, esto es malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinar.” (Litwin, 1997, p. 100) En la misma línea, Litwin propone una práctica moral para el docente que implica “enjuiciar las opciones o respuestas basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios en un contexto dado” (Litwin, 1997, p. 92). Desde esta perspectiva moral reconoce *buenas* prácticas de los docentes, entendiendo la palabra “buena” en su dimensión moral y epistemológica. En palabras de Fenstermacher (1989), la autora señala que en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, y en el sentido epistemológico es preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno de que el estudiante lo conozca.

Desde esta perspectiva, se mina todo posible acceso a la cuestión del “saber”, distanciándose de una postura epistémica. Sostenemos, a partir de Milner (1995), que “lo que hay de episteme en un discurso es tan sólo la

reunión de lo que ese discurso capta de eterno y necesario en su objeto [...] la ciencia más lograda es la ciencia del objeto más eterno y más necesario” (Milner, 1995, p. 49-50)³.

3. La Didáctica y lo didáctico

Otro elemento central, relacionado con el anterior, que nos parece clave para analizar esta discusión teórica, es la distinción introducida por Chevallard (1991) en su posfacio a la segunda edición y reelaborada desde nuestra línea de investigación: la distinción entre *la Didáctica y lo didáctico*. Según Behares (2004) podemos ver:

- por un lado, *la Didáctica*: como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un “ser” y un “deber ser” de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones; y,
- por otro, *lo didáctico*: fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin. (Behares, 2004, p. 13)

A partir de esta distinción consideramos que el planteo de Litwin está enmarcado principalmente en el campo de la Didáctica, campo con demasiados elementos de certeza doxástica, campo prescriptivo que rige un quehacer; disciplina normativa de la “buena enseñanza”. Sus formulaciones teóricas, discurso históricamente construido, son determinadas por su función praxiológica. Así en palabras de Contreras (1991) Litwin sostiene:

La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público. Las relaciones entre investigación y práctica no pueden establecerse

3. Como sostiene Milner (1989) la ciencia es una “configuración discursiva”, constituida por proposiciones, entre las cuales el mayor número posible reunirá las tres características de estar matematizadas, de mantener una relación con lo empírico y de ser falsables. Matematización sería el carácter literal de la matemática: el que se usen símbolos que se pueden y deben tomar literalmente, sin prestar atención a lo que eventualmente designen, sólo en virtud de sus propias reglas: suele hablarse entonces de funcionamiento ciego. (Milner, 1989, p. 23-24) “Por empírico, entendemos el conjunto de lo que es representable en el espacio y en el tiempo.” (Milner, 1989, p. 25)

bajo el supuesto de que quienes detentan el papel del investigador no están sometidos a los riesgos de los prejuicios e intereses, mientras que los legos sí lo están. Deben establecerse, por el contrario, en el marco de comunidades de diálogo en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian (Contreras, 1991, p. 65; apud Litwin, 1997, pp.75-76).

En este contexto Litwin explicita los modos de selección de los docentes a partir de los cuales se diseñaron las CD: fueron seleccionados aquellos docentes cuyos alumnos consideraban que generaban “buenas” clases, y que eran reconocidos por la comunidad académica como expertos en su campo de estudio. Si bien la autora deja en claro que las CD construidas no pretenden plantearse como modelo a seguir, ni deben ser aplicadas esquemática y rígidamente, consideramos que atraviesa esta investigación la intención de construir estrategias metodológicas encuadradas en el marco de la buena enseñanza, por lo tanto con un interés práctico y normativo.

En este marco de análisis en que la Didáctica es entendida como tecnología, la diferenciación entre lo didáctico y la Didáctica se vuelve oscura e innecesaria ya que:

La Didáctica de la mediación sólo puede acceder al fenómeno empírico que le sirve de campo de refutabilidad (lo didáctico) por la vía de una configuración ejemplar de ella misma, casi como una respuesta mostrativa desde el campo de experimentación tecnológica (Behares, 2004, p. 19).

En este sentido sostenemos que la Didáctica ha operado como una disciplina normativa, tecnológica, como condición de posibilidad inscrita en el orden de lo representable, en el registro de lo imaginario. A su vez, en el campo fenoménico de lo didáctico, hay una materialidad, la instancia del enseñar y del aprender, para la cual se puede establecer una teoría centrada en la problemática de la relación sujeto-saber.

No obstante Litwin, en el análisis de las CD, se basa en estudios que se inscriben en el campo de los llamados estudios sobre la interacción en el aula, provenientes de la lingüística y la sociolingüística (la autora destaca

los siguientes autores: Wertsch, 1993; Leinhardt, 1990; Young, 1993). En base a estos estudios selecciona dos dimensiones de análisis: los tipos de explicaciones que genera el docente y las preguntas que formula. Hay, por tanto, una indicación de la existencia del fenómeno y un intento de caracterización del mismo: la existencia de sujetos psico-bio-sociales, que actualizan regularidades conversatorias propias del aula. Entonces podemos decir que en la construcción de las CD basadas en estos estudios, hay algo más en la instanciación interactiva que la aplicación evaluable de una Didáctica. Consideramos tres elementos a destacar referidos al acontecimiento interactivo:

1. Un primer elemento a señalar es que profesor y alumno son aquí representados como “sujetos psicológicos”, unidades egoicas autoconsistentes y autónomas, interactuando y negociando significados. En esta línea de pensamiento, Litwin señala algunos estereotipos respecto a las interacciones en el aula, al considerar que los procesos de intercambio verbal garantizan la producción del conocimiento. La autora subraya que “una clase comprometida con procesos que encierran la visualización de las contradicciones, aun cuando no dé lugar explícitamente a la participación de los alumnos, no puede considerarse una conferencia” (Litwin, 1997, pp. 90-91).

2. Un segundo elemento a destacar es que lo que circula entre esos “sujetos psicológicos” puede concebirse únicamente como objetos externos, instrumentos con los cuales estos sujetos realizan acciones sobre el medio y el otro.

3. El tercer elemento a destacar es que en el uso de estos instrumentos, el profesor y el alumno actualizan y direccionan su subjetividad autónoma y controlada, constituyendo una secuencia transparente y especular, a pesar de las siempre posibles opacidades o malas interpretaciones. Así, Litwin señala el carácter no auténtico de los discursos en el aula:

La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, en que las preguntas que formula el profesor no son tales (en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas), y en que los problemas por resolver que plantea pueden considerarse como problemas de juguete (Litwin, 1997, p. 104).

En este sentido podemos decir en palabras de Behares (2004) que:

el acontecimiento interactivo (...) no da cuenta, porque no tiene elementos para hacerlo, de la recurrencia constante

entre la Didáctica y lo didáctico, además de no poder tampoco dar cuenta de lo que parece excepcional. (...) Estos mecanismos de epistemización deficitaria pasan por alto demasiado fácilmente la historicidad constitutiva del acontecimiento (Behares, 2004, p. 22.)

4. La relación enseñanza-aprendizaje

Esta investigación tiene como sustento teórico, bajo la estrategia del “género próximo”, un conjunto de teorías provenientes fundamentalmente del campo de la psicología cognitiva y en menor medida de la psico y sociolingüística. Se reconfiguran algunas investigaciones de la lingüística en el formato de la psicología cognitiva reformateadas en una didáctica que busca la “buena” enseñanza. La línea de productividad discursiva en la que podemos ubicar a la investigación de las CD es, dentro de la tecnología didáctica, la “teoría de la enseñanza-aprendizaje” (Behares, 2005, p. 11) y dentro de ésta, la “didáctica psicologizada” (Bordoli, 2005, p. 20), distanciándose de la “didáctica curricularizada” (Bordoli, 2005, p. 21) a cuya crítica Litwin dedica varias páginas del texto.

En la matriz psicológica predomina el sujeto psicológico, omnipotente, determinado por sus intenciones. La autora refleja esta postura al señalar el papel que debe cumplir el profesor universitario que enseña temas referidos a la enseñanza:

La posibilidad de “mirar la clase” desde una perspectiva didáctica para el profesor que enseña temas referidos a las prácticas de enseñanza constituye una clara muestra de coherencia entre lo que enseña y los principios que considera que guían la enseñanza (Litwin, 1997, p. 129).

En esta perspectiva el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo “reflexivo y crítico” que debe mantener una coherencia entre sus principios y su enseñanza.

En esta línea de productividad discursiva el tiempo es concebido en forma cronológica, en un desarrollo progresivo. Así la autora nombra cuatro de sus CD de este modo: “secuencia de progresión no lineal con estructuras de oposición, con pares conceptuales antinómicos, con descentraciones múltiples

por ejemplificación y por invención” (Litwin, 1997, p. 110) También nombra a dos de sus “configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica” (en el entendido de que son clases estructuradas por los problemas de la comprensión de los alumnos, a diferencia de las CD que son estructuradas en base a los problemas teórico-epistemológicos del tratamiento del contenido): 1) la secuencia lineal – con diferentes cierres – y 2) la clase dramática – con dos enfoques -.

Respecto a la distinción que realiza entre las configuraciones didácticas y las que están “al borde de la didáctica”, parece preciso aclarar que hay un interés en la autora por jerarquizar el papel de los contenidos, frente a otros planteos que reducen la enseñanza a los problemas del sujeto que aprende o a lo metodológico. Pero en este punto Litwin muestra sus contradicciones ya que, si bien critica la postura que mantuvo unidos durante tantos años a la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso, plantea que:

más allá de reducir la psicología al aprendizaje, cabría preguntarse por una reducción aún mayor: la que lleva a asociar la psicología al aprendizaje del alumno. ¿Cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de los maestros, los profesores, los docentes de todos los niveles? (Litwin, 1997, p. 39).

La autora cae presa de su propia trampa: el discurso psicológico. El planteo de las CD no toma en cuenta el saber; el saber no puede ser pensado al margen del sujeto, en tanto ambos significantes se engarzan en las mismas dimensiones epistémicas, las cuales se articulan a partir del lenguaje y en él, así como en aquello que éste bordea. La afirmación precedente se sustenta en la tríada del saber,

que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer: el saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente; el imposible saber, propio del Real (Behares, 2004, p. 28).

El dispositivo de las CD da cuenta de las estrategias metodológicas que realizan los docentes en las aulas en relación a los procesos de construcción de conocimiento, del orden de lo representado, de lo que se puede transmitir en la ficción de transparencia interactiva entre el que enseña y el que aprende.

5. Reflexiones finales

El planteo desarrollado por Litwin en el dispositivo de las CD significa un aporte al campo de la Didáctica Moderna, en tanto hay un esfuerzo interpretativo de las prácticas de enseñanza. No obstante, desde nuestra perspectiva, la autora muestra una serie de debilidades teórico-epistemológicas.

La investigación de las CD muestra una concepción de ciencia muy próxima a una perspectiva empirista en tanto no establece diferencias entre el “objeto real” y el “objeto de conocimiento”. Esta perspectiva pone en el centro la práctica docente como un objeto en sí, desconociendo lo que afirmábamos del planteo althusseriano: que la teoría es la que configura el objeto de estudio.

Otro elemento que la investigación no ubica como central es la *dialéctica saber-conocimiento*, medulares en la enseñanza. En consecuencia, el dispositivo de las CD se desplaza de un nivel analítico a un nivel prescriptivo de las prácticas de enseñanza, haciendo énfasis en una perspectiva de la *didáctica de la mediación*.

Un tercer elemento a destacar es la concepción de sujeto que subyace al dispositivo de las CD. Esta concepción se edifica sobre la base de un sujeto egoico, dueño de sus enunciados, plenamente consciente, lo cual parecería implicar que si el docente toma conciencia y realiza un “análisis crítico” de sus propias prácticas de enseñanza, las mismas serán modificadas en forma positiva e inmediata. Evidentemente el suponer un “sujeto del yo” minimiza la complejidad del acto de enseñanza, en el cual está presente el sujeto escindido -del inconsciente-, en tanto hay una *hiancia*, al decir de Lacán (1964); *hiancia* que se configura en el acto mismo de constitución del sujeto al ser capturado por el lenguaje (Simbólico). A partir de la tesis del inconsciente instaurada por Freud, consideramos la imposibilidad radical del sujeto de conocerse a sí mismo. En 1937, el propio Freud plantea a la enseñanza, junto al gobernar y al psicoanalizar, como una de las tareas imposibles.

En síntesis, hemos argumentado como hipótesis de trabajo que, en última instancia, el dispositivo de las CD es una “construcción ficcional” de lo que es un buen docente y una buena clase. *Fantasia didáctica* (Behares, 2004, p. 27) que obtura la posibilidad de ahondar en otras dimensiones de *lo didáctico*.

Referencias bibliográficas

ALTHUSSER, L. (1977) *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.

ALTHUSSER, L. (1967) *Para leer el capital*. (26ªed., M. Harnecker, trad.) México: Siglo XXI, 2006.

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

BEHARES, L. E. (2005) Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: BEHARES, L. E. y S. COLOMBO DE CORSARO (comps.), *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo: FHCE, UdelaR, pp. 9-15.

BORDOLI, E. (2005) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo, En: BEHARES, L. E. y S. COLOMBO DE CORSARO (comps.), *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo: UdelaR, FHCE, pp. 17-25,

CHEVALLARD, I. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (2ª ed., C. Gilman, trad.) Buenos Aires: Aique, 1998

FENSTERMACHER, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. WITTROCK (comp.), *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*. México: Paidós.

FREUD, S. (1937) Análisis terminable e interminable. En: STRACHEY, J. (Comp.), *Sigmund Freud, Obras Completas*. (J.L. Etcheverry, trad.) Buenos Aires: Amarrortu Editores, 1984, Tomo XXI.

LACAN, J. (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. (8ª reimpresión, J.L. Delmont y J. Sucre, trad.) Buenos Aires: Paidós, 1997.

LEINHARDT, G. (1990) Weaving instructional explanations in History. *Technical Report*, n° CLIP 90-02, University of Pittsburg.

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

MILNER, J. (1995) *La obra clara*. (D. Rabinovich, trad.) Buenos Aires: Manantial, 1999.

MILNER, J. (1989) *Introducción a una ciencia del lenguaje*. (Versión abreviada, 1995)(I. Agoff, trad.) Buenos Aires: Manantial, 2000.

PÊCHEUX, M. (1988) *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes.

WERSTCH, J.V. (1993) *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

YOUNG, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

ŽIZEK, S. (Comp.) (1994) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (2ª reimpr., C. Beltrame et al., trad) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.