

II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía  
 Mesa Redonda  
 “El malestar en la ciudadanía y su problematización en la Ética contemporánea”

*TRADUCCIÓN Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN EL MARCO DE UNA  
 PEDAGÓGICA INTERCULTURAL*

*Daniel Berisso*

Este trabajo recoge aportes elaborados sobre las base de experiencias colectivas en seminarios, proyectos de investigación y trabajo de cátedra. Busca sumar ideas en el marco de los desafíos que presenta la enseñanza de acuerdo a una modalidad *intercultural*. Para esta tarea considero adecuado tomar como eje el *modelo de la traducción*, tal como aparece en la obra de autores como Ricoeur, Benjamin, para aludir a los clásicos, y en los escritos de Fernet Betancourt, directamente implicado en este “proyecto de transformación de la filosofía” que constituye el pensamiento intercultural. De acuerdo a esta orientación, conforme a una revolución dialógica del concepto de “universalidad” (Fernet: 2003), se interpreta a la comunidad educativa como una unidad que sugiere la figura bíblica de “post-Babel”. Se trata de un “nosotros” que renuncia a la pretensión de acceder a una lengua perfecta, ya sea una lengua original o una mediación universal, como *tertium comparationis* que garantice la exactitud entre la estancia de partida y la de llegada. Este *duelo* por la exactitud –lejos de caer en el relativismo o imposibilidad total de equivalencia- tiene como ganancia el establecimiento de *zonas de traducción* donde los intérpretes construyen valores *emergentes* a través de la interrelación dialogal de sus respectivos mundos culturales. El proceso de transposición que, según Chevallard, es el conjunto de pasos y transformaciones que median entre el saber sabio y el saber enseñado (Chevallard: 1991), al comprenderse de acuerdo a la metáfora de la traducción, puede concebirse como natural *pérdida de exactitud*, pero, a la vez, “ganancia”, en el nivel de la interpretación, la crítica y la *coproducción* del conocimiento. Nos enfrenta a una *comunidad abierta a la construcción dialógica del sentido* con participantes de los más variados niveles y procedencias culturales. El mito del “pasaje” del “saber sabio” al educando adquiere bajo la forma de la traducción una dinámica donde el idealismo del saber de partida puede conjugarse con la materialidad contextual del saber de llegada, en un proceso de interacción vital, crítica y creadora de nuevas realidades. Con esto la actividad de “transponer” pierde ese sentido único de “facilitar” o “reducir”, como si se tratara de una mera estrategia de simplificación sujeta a periódicos “ajustes” al modelo epistémico vigente. Aparece la ganancia de la complementación y la discusión de lo “normal”, en base a aportes de *autores y actores* provenientes de otros consensos y regiones. Este modo de procesar el saber también es capaz de enfrentar el habitual divorcio entre la ética, la historia y la cultura.

Puede establecerse que en el enfoque de eso que se llama “saber sabio” se detectan, implícita o explícitamente, múltiples “zonas de traducción” que no deben descartarse sino asumirse como constituyentes regionales que reportan densidad y riqueza al conocimiento. De acuerdo a lo dicho, se destaca la necesidad, planteada por Fernet, de regionalizar y contextualizar las formas filosóficas, en contra de esa exposición “de manual” que describe al pensamiento en su forma abstracta, como saber exiliado de las prácticas sociales y las matrices culturales.

En dirección de lo señalado es importante fomentar la crítica de toda reedición del concepto de “normalidad filosófica” que genera una brecha insalvable entre filosofía y cotidianidad, entre agentes “teóricos” y operadores técnicos o entre analistas y protagonistas de la historia.

Es de destacar, también, la importancia que reviste la superación de lo que en líneas generales puede consignarse como el debate “modernidad-posmodernidad”. En otras palabras, se trata de trascender tanto el formalismo ilustrado como el relativismo-escepticismo posmoderno, la antinomia de la *razón versus la diferencia* o, como diría Ricoeur, del *Cogito* y el *Cogito* quebrado (Ricoeur, 1996: p.15-23). Dado que la traducción no es una “mera técnica” o un proceso éticamente neutral -como sí lo es la transposición tomada en su pureza formal- la referencia de la transposición al modelo de la traducción, exhibe la *ganancia* de aportarle a la didáctica un espesor moral que de por sí no tiene, superando el neutralismo ético de toda posición cientificista o funcionalista.

Las ideas que se vienen planteando conducen a una revolución dentro de la *hipótesis represiva*. En efecto, se sugiere que lo reprimido no debe sindicarse como “la verdad” o “el saber”, aplastados por las formas ideológicas que encarna el “discurso del poder”. En todo caso, lo que el discurso del poder (de la globalización capitaneada por América del Norte y sus socios europeos) dificulta u obstruye, es ese espacio dialógico de producción de verdades y saberes que el pensamiento intercultural pretende liberar. Esta consideración atiende a la dimensión política que subyace en toda educación. Es frente a los “verticalismos” de las políticas y los diseños curriculares que puede pensarse una pedagógica intercultural también como “contra-poder”.

Debe destacarse también la necesidad de deslindar “originariedad” de “aislamiento”(Fornet: 1997). Se trata de estimular un modelo pedagógico donde autores y actores de otras culturas y comunidades, también nos “enseñen” sus formas de desobediencia cultural que embisten contra las fijaciones y “sacralidades” que impiden la formación de narrativas y “zonas de traducción”.

Por último, puede considerarse que una adopción “pura” del modelo didáctico de la transposición extiende el sentido de la “educación bancaria” denunciada por Paulo Freire. Se piensa al saber como una “extracción” de lo “guardado” en el “tesoro” de la cultura, sujeto a naturales pérdidas o “fugas” en el proceso de su “depósito” en la mente de quien aprende. Salir de este dispositivo implica, como se viene afirmando, comprender la transposición de acuerdo a la metáfora de la traducción. En este caso, la interacción cultural entre docente y educando se torna capaz, tanto de legitimar-criticar al “saber de origen” como de producir nuevos y originales saberes. La similitud esquemática que permite a la transposición ingresar al radio operativo de la traducción, es esa forma tripartita que describe uno y otro modelo. Se trata en ambos de un “lugar de origen”: texto, lengua, saber, que transita por la mediación de un intérprete hacia un determinado “destino”. El hecho, marcado con insistencia, de que se haya asumido el *duelo* por la reproducción exacta, la *falta* de una lengua perfecta, la *crisis* de la razón ilustrada, entre otras razones, plantea una alternativa a la disyunción entre un *servicio incondicional* al supuesto saber “con mayúsculas” y una *complicidad* con el alumno, que empobrece y/o envejece al saber. La puesta en diálogo del saber consagrado con saberes de distintos estratos y horizontes culturales es un ejercicio por demás fructífero, tanto para la recreación crítica de los paradigmas clásicos como para la emergencia de paradigmas inéditos. Es en estas verdaderas comunidades de intérpretes en lo que piensa Salas Astrain, cuando habla de nexos entre pragmática y hermenéutica. Debemos, no obstante, advertir que la postulación del compuesto “discursivo-hermenéutico” (Salas Astrain: 2003) que hace Salas *no revisa suficientemente* los criterios inclusivistas más convencionales acerca de la comunidad o el “nosotros”. Creemos que un universo complejo, signado por la discontinuidad de narrativas, la exclusión sociocultural y la globalidad tecnológica, debe incorporar el concepto levinasiano de “alteridad”, como principio de progresiva y decisiva incidencia en una renovada comprensión del espacio público. La experiencia

de un “otro”<sup>1</sup>(Levinas: 2002, pp. 98 y ss.) *absoluto, radicalizado, como vulnerable* o potencial excluido (o incluido como *víctima*) de *toda comunidad* –hasta de una “comunidad de comunicación”- amplía la consideración de lo “extranjero” como categoría reveladora de la *nota más distintiva* del ser humano. Habilita a formas receptivas y críticas de ciudadanía donde la corresponsabilidad asume también posiciones combativas y utópicas.

## BIBLIOGRAFIA

- Apel, K.: *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991.  
 Benjamin, W.: “la tarea del traductor” en *Angelus Novus*, Edhasa, 1971.  
 Bhabha, H.: *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002.  
 Chevallard, I.: *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991.  
 Derrida, J.: *El monolingüismo del otro*, Buenos Aires, Manantial, 1997.  
 Fornet-Betancourt, R.: *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Herausgeber, 2003.  
 Fornet-Betancourt, R.: *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. Editorial DEI, 1997.  
 Freire, P.: *Pedagogía de la autonomía*, Madrid, Siglo XXI, 1997.  
 Hinkelammert, F.: “Los derechos humanos frente a la globalidad del mundo”, *Revista Estudios*, ISSN nro1515-7180, año2/nº2, diciembre de 2001.  
 Levinas, E.: *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 20002

---

<sup>1</sup> Consideración clave en la obra de Levinas, en *Totalidad e Infinito*, se refiere al *otro* como “trascendencia” a la que se accede a través del *rostro* (en la relación “cara a cara”) y que revela en el prójimo su condición de “extranjero, de despojado o de proletario”

- Ricoeur, P.: *Del texto a la acción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Ricoeur, P.: *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, P.: *Sobre la traducción*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Rodolfo Kusch. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires, Castaneda, 1978.
- Said. E.: *Orientalismo*, Barcelona, 2004
- Salas Astrain, R.: *Ética Intercultural, Ensayos de una ética discursiva para contextos conflictivos*, Santiago de Chile, Editorial Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 2003.
- Steiner, G.: *Después de Babel*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.