



Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman

Claudia Broitman

claubroi@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Cita sugerida: Broitmat, C. (2022). Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(21), e108.
<https://doi.org/10.24215/23468866e0108>

*Traducción a cargo de Leandro Stagno
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
leandrostagno@yahoo.com.ar

Recepción: 28 Febrero 2022
Aprobación: 17 Marzo 2022
Publicación: 01 Junio 2022

Gérard Sensevy es Profesor Emérito de Ciencias de la Educación en el Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de la Université de Bretagne Occidentale (INSPÉ de Bretagne). Se desempeñó como Profesor en la École Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPÉ de Bretagne) y en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM de Bretagne), instituciones inscriptas en la citada universidad francesa.

Con énfasis en la Didáctica de la Matemática, el eje principal de sus investigaciones gira en torno a la enseñanza, el aprendizaje y sus relaciones. Los trabajos que ha desarrollado en el marco de equipos nacionales e internacionales lo han llevado a elaborar una Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, dentro de la cual busca vincular la didáctica con otras disciplinas humanísticas y sociales, tales como ciencias cognitivas, filosofía, antropología, sociología, psicología, lingüística e historia. Integra el consejo de redacción de la revista *Éducation & Didactique* y codirige la colección *Paideia* (Presses Universitaires de Rennes).

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Gérard Sensevy dictó en 2021 un seminario de posgrado organizado por la Especialización en Enseñanza de las



Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario, donde compartió las nociones centrales de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta y de su enfoque de investigación denominado Ingeniería Cooperativa.

Claudia Broitman: Sobre la génesis de la TACD (Teoría de la Acción Didáctica Conjunta)¹. ¿Podría contarnos cuáles fueron los problemas didácticos o las preguntas que le mostraron la necesidad de empezar a producir una nueva teoría? ¿En qué sentido consideraba que las teorías y conceptos de la Didáctica de la Matemática ya existentes no eran suficientes para abordar los problemas didácticos que quería estudiar?

Gérard Sensevy: Por el lado de las teorías didácticas, la TACD está profundamente ligada a la TSD (Teoría de las Situaciones Didácticas) y la TAD (Teoría Antropológica de la Didáctica). Digo “del lado de las teorías didácticas” porque la TACD también está relacionada con las epistemologías y la investigación en antropología, sociología, filosofía y ciencias cognitivas.

Respecto a la TSD y la TAD, la TACD ha tomado prestado algunos de sus conceptos fundamentales, tales como *contrato* y *medio* de la primera y *génesis* de la segunda. Pero hay que entender que, al trabajar para dar respuesta a los nuevos problemas que se planteaban, la TACD reconceptualizó profundamente estas nociones. Pero, ¿cuáles son estos problemas?

La TACD ha logrado en la didáctica aquello que las ciencias culturales han denominado *giro accional*. Esto significa que se ha centrado en *la acción efectiva*, en situación, del profesor y los alumnos. Esta preocupación no está ausente en la TSD o la TAD, pero no es tan central como en la TACD. El principal problema era describir esta acción concreta, este trabajo específico, que es una acción conjunta. Por lo tanto, los conceptos utilizados fueron reconstruidos. La TACD propuso describir la acción conjunta del profesor y los alumnos a partir de una *dialéctica* entre contrato y medio, en la noción de equilibrio didáctico. Así, las dos nociones (contrato y medio) no sólo se utilizaron para describir las situaciones y las matemáticas implicadas en estas situaciones, sino para comprender la propia acción de las personas (alumnos y profesores) y sus transacciones. Del mismo modo, la génesis, destinada sobre todo en la TAD a permitir descripciones generales de la actividad didáctica, se convirtió en un instrumento teórico (una triple génesis) para describir la acción conjunta y sus transacciones.

Más tarde, en el desarrollo de la teoría, el trabajo de co-conceptualización dado entre investigadores y docentes dio lugar a una importante rama de la TACD, la Teoría de la Ingeniería Cooperativa. Al generalizar la dialéctica contrato-medio –la generalización es otra forma de construir ciertas nociones-, la TACD se propuso modelizar el trabajo de un colectivo de investigación.

Por supuesto, en la evolución de la TACD han surgido nuevas nociones, directamente de los intentos de trabajar y resolver los (nuevos) problemas que planteaba.

CB: Acerca de la génesis de la ingeniería cooperativa. ¿Qué preocupaciones y posiciones más ideológicas le permitieron identificar la necesidad de construir una perspectiva metodológica diferente para el trabajo con los docentes? ¿Cómo fue que empezó a considerar la necesidad de proyectar nuevos modos de abordar estudios didácticos que generaran otros roles en los participantes? ¿Qué aportes de la perspectiva de trabajo colaborativo y qué diferencias considera que hay entre ambas metodologías de trabajo?

GS: La orientación hacia la ingeniería cooperativa surge directamente de una voluntad tanto epistemológica como política.

En primer lugar, una voluntad epistemológica. La epistemología y la historia de las ciencias muestran que una ciencia se construye en una instrumentación destinada a aprehender los fenómenos de la realidad y a *documentarlos* en forma de representaciones públicas, para transformarlos en hechos. En las ciencias de la cultura, los “fenómenos” en cuestión son construcciones culturales, que no se pueden comprender sin

integrar las formas de actuar y pensar de las personas. Ésta es la razón por la cual una ciencia de los hechos de la educación no puede desarrollarse independientemente de las personas que hacen la educación, que hacen la cultura.

La cooperación con los profesionales es entonces una necesidad epistemológica: comprender los fenómenos para convertirlos en hechos de la cultura significa ante todo comprender el sentido práctico, el sentido del juego, las *skills & crafts*² que los actores implementan. Esta necesidad epistemológica es tanto más importante cuando se busca, como en las ciencias de la naturaleza, comprender para transformar. La transformación de las prácticas, y por lo tanto de las culturas, hacia su mejora, sólo puede hacerse en función de los objetivos determinados por los propios practicantes, según su conocimiento práctico de la práctica. Los investigadores pueden participar en la determinación de estos objetivos, pero no pueden sustituir a los practicantes. Además, al igual que en los recientes esfuerzos en TACD, los practicantes (profesionales, profesores) deben ser capaces de documentar sus propias prácticas mediante sistemas de representación.

Esto nos lleva a la segunda voluntad que he mencionado anteriormente, la voluntad política. Las ingenierías cooperativas se enfrentan a los dualismos sociales que John Dewey ha descrito notablemente: el dualismo de la contemplación y de la acción, que considera la contemplación como noble y la acción como plebeya, y el dualismo de los fines y los medios, que otorga a una determinada clase/casta alta la designación de los fines, y a otra clase/casta baja el deber de hacer lo necesario para alcanzar los fines. La educación suele estar atrapada en estos dos dualismos: una “autoridad” dice a los profesores lo que deben hacer y los profesores deben “obedecer” estos mandatos.

La teoría de la ingeniería cooperativa, dentro de la TACD, desafía radicalmente estos dualismos. En una ingeniería cooperativa intentamos, como dice Jacques Rancière, *hacer posible la igualdad de inteligencia* entre los miembros de la ingeniería, mientras *desarrollamos la creación de inteligencia individual y colectiva*, en particular, mediante representaciones públicas de la práctica y sus mejoras (por ejemplo, a través de sistemas hipermedia que incluyen el cine documental). En este sentido, queremos convertir la ingeniería cooperativa en colectivos de emancipación epistémica y política.

En cuanto a las diferencias o similitudes con las “investigaciones colaborativas”, es difícil responder en general, y realmente depende de las investigaciones. Lo que sí se puede constatar, en todo caso, es que las ingenierías cooperativas están muy lejos de las formas contemporáneas de *management* basadas en “colaboraciones” que no se centran orgánicamente en la emancipación política y epistémica de los individuos y los colectivos.

Otro aspecto es que las ingenierías cooperativas reúnen a profesionales e investigadores en la creación de *obras*, sin limitarse a la discusión, a los intercambios para permitir un mejor interconocimiento o bien a la yuxtaposición de investigadores y profesores que intentan alcanzar cada uno sus propios objetivos. Por decirlo con una metáfora, una ingeniería cooperativa puede considerarse como un colectivo que construye un puente. Lo que importa es la obra construida, el puente, ese puente que se está construyendo, y cómo nuestra forma de construir puentes mejorará la construcción de ese puente. En un trabajo cooperativo, la prioridad conceptual y práctica se da a la obra, al dispositivo que la inteligencia personal y colectiva permitirá crear para resolver los problemas de nuestra vida en común.

CB: Sobre la “forma escolar”. En muchos de sus últimos trabajos menciona los cambios de la forma escolar. ¿Podría explicarnos cuáles son, desde su punto de vista, las principales transformaciones necesarias y/o urgentes de la forma escolar actual y por qué lo serían? ¿Qué expectativas tiene con respecto a esos cambios y cómo podrían gestionarse o producirse? ¿Qué actores o instituciones deberían estar involucradas en dichas transformaciones de la forma escolar?

GS: El término “forma escolar” procede de un sociólogo francés, Guy Vincent, que demostró que la forma escolar clásica se caracterizaba por una cultura escrita en la que ya no se aprendía, como en la

tradición oral, mediante el ver hacer y el oír decir, sino a partir de un texto. Vinculando este análisis a los trabajos de didactas como Yves Chevallard y Alain Mercier, la TACD ha puesto de relieve que la principal característica de la forma escolar clásica era su temporalidad: el tiempo de la práctica, probablemente por primera vez en la humanidad, se convierte en la escuela en un tiempo del texto, el texto del programa recorrido secuencialmente. Esta racionalización del tiempo, para anticipar la siguiente pregunta³, fue destacada de forma llamativa por Karl Marx en *Miseria de la Filosofía*:

*El hecho de que sólo sirva de medida del valor la cantidad de trabajo independientemente de la calidad, implica a su vez que el trabajo simple es el eje de la industria. Supone que los diferentes trabajos han sido nivelados por la subordinación del hombre a la máquina o por la división extrema del trabajo; que los hombres desaparecen; que el péndulo del reloj ha pasado a ser la medida exacta de la actividad relativa de dos obreros, como lo es de la velocidad de dos locomotoras. Por eso, no hay que decir que una hora de trabajo de un hombre vale tanto como una hora de otro hombre, sino más bien que un hombre en una hora vale tanto como otro hombre en una hora. El tiempo lo es todo, el hombre ya no es nada; es, a lo sumo, la osamenta del tiempo. Ya no se trata de la calidad. La cantidad lo decide todo: hora por hora, jornada por jornada.*⁴

En la TACD, por tanto, tratamos de fabricar colectivamente dispositivos didácticos en los que el tiempo didáctico textual y secuencial de la forma escolar clásica dé paso a un tiempo abierto, un tiempo de indagación por parte de los alumnos y del profesor.

En cuanto a nuestras expectativas sobre los cambios posibles, nuestra respuesta supone decir: hagamos ingenierías cooperativas –en las cuales se abandonen gradualmente los dualismos antes mencionados- que se den sus propios fines, y los redefinan colectivamente en el trabajo conjunto, en el desarrollo de dispositivos para la buena vida. La buena vida significa, para los que dan vida a los dispositivos didácticos, introducir a los alumnos en la cultura de forma exigente y, al mismo tiempo, capacitarlos gradualmente para *crear* dentro de la cultura. Por supuesto, las ingenierías cooperativas están abiertas a cualquiera que desee comprender mejor y mejorar la práctica en relación con los fines comunes designados en el colectivo. Nuestra idea, en la TACD, es que van más allá de la cuestión de la escuela y la escolarización, y que cualquier problema que se encuentre en el mundo social puede ser trabajado en estos dispositivos.

CB: Sobre las huellas marxistas en su producción. En muchos de sus artículos menciona que toma del marxismo “la ascensión de lo abstracto hacia lo concreto”. ¿Qué otras ideas marxistas toma usted para sus desarrollos teóricos o metodológicos? ¿Qué otros aspectos de su producción considera usted que son también consistentes con las ideas marxistas?

GS: He incluido arriba una cita de Marx que me parece esencial. En 1847, describió el eje central de una forma de pensar sobre el mundo: “no hay que decir que una hora de trabajo de un hombre vale tanto como una hora de otro hombre, sino más bien que un hombre en una hora vale tanto como otro hombre en una hora. El tiempo lo es todo, el hombre no es nada; es, a lo sumo, la osamenta del tiempo. Ya no se trata de la calidad. La cantidad lo decide todo: hora por hora, jornada por jornada”. Me parece que estamos lejos de haber comprendido todas las consecuencias que ello supone para nuestro mundo actual.

Esta concepción del tiempo es, por supuesto, coherente con el paso de lo abstracto a lo concreto mencionado en la pregunta que se me ha formulado. Lo concreto es ante todo la duración, el hecho de que los procesos se desarrollen en su propia temporalidad, en transacción con otros. Una razón insuficientemente inteligente, como decía Dewey, impide la aprehensión de la duración de los procesos vivos y de los procesos culturales.

Pero en general, es el ascenso de lo abstracto a lo concreto lo que constituye el corazón epistemológico del tropismo marxiano de la TACD. Su estudio y apropiación en TACD, y dentro de las ingenierías cooperativas en particular, no ha hecho más que empezar. Es preciso tomar conciencia de que toda abstracción separada de lo concreto que pretende designar es a la vez un error epistemológico (ya que la relación dialéctica concreto-

abstracto es esencial para la vida humana y sus producciones culturales) y un instrumento de dominación social: consiste siempre en describir la vida práctica de una manera que no le hace justicia, ignorando su complejidad conceptual y ética. Es la ignorancia de esta complejidad lo que permite la dominación.

CB: Sobre la mirada ideológica y social sobre lo epistémico. ¿Podría explicarnos en qué sentido la idea de “igualdad epistémica” presenta componentes ideológicos, sociales, filosóficos? Usted mencionó en el seminario que dictó en nuestra universidad que el conocimiento puede ser considerado como “poder de la acción” e incluso brindar alegría a la gente que lo puede usar. ¿Podría explicar esa idea? ¿De qué manera cree que una manera particular de mirar los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje de estudiantes y de docentes busca promover transformaciones sociales más profundas?

GS: En la cita anterior, Marx dice: “ya no se trata de la calidad. La cantidad lo decide todo: hora por hora, jornada por jornada”.

La idea es, por tanto, que la cantidad, especialmente en la medición del tiempo, es el modo principal de aprehender la realidad en las sociedades contemporáneas. Hablar de *calidad epistémica*, de la calidad epistémica de una enseñanza, o de un saber o, para decirlo más rápidamente, de una producción (de un alumno, de un profesor, etc.) es referirse en primer lugar al hecho de que esta producción ha escapado, en su proceso de elaboración, al tiempo didáctico clásico basado en la secuencialidad del texto del saber, que es un texto del programa. Esta producción es el fruto de una investigación, la mayoría de las veces realizada a largo plazo.

También es reconocer el parentesco epistémico de esta producción con las de los conocedores prácticos del mundo social, que deben ser capaces de “encontrar su camino” cuando se enfrentan a las producciones didácticas. Si enseño jardinería, la calidad de mi enseñanza dependerá tanto de la forma en que los alumnos hayan investigado los problemas concretos asociados a la jardinería, a partir de las preguntas que les hayan surgido. Además, dependerá del parentesco de su práctica jardinera con los conocedores prácticos del arte de la jardinería, que tendrán que ser capaces de reconocer en las prácticas de los alumnos algo vivo, algo verdadero, para ellos, en la práctica de los aprendices de jardineros, en su cultura emergente del arte de los jardines. Esta forma de pensar, en la TACD, se refiere al conjunto de las prácticas de saberes, las prácticas epistémicas.

Cuando las prácticas epistémicas alcanzan una cierta densidad, una cierta calidad, constituyen poderes de acción: si sé hacer crecer una planta, o si sé demostrar un teorema, o si, de forma más general, consigo resolver un problema, experimento la alegría que proviene, como decía Spinoza, de “la realización de las potencias”. Un paradigma de esta realización de potencias es la alegría del niño que consigue caminar o hablar haciéndose entender. Esta alegría de la realización de las potencias, o esta alegría de los saberes, no es, creo, algo que tengamos que buscar en nosotros mismos, en los demás o, para el profesor, en los alumnos. Viene por sí misma, a menudo de forma discreta, en la concreción de una potencia. Por otro lado, no poder realizar potencias, como decía Spinoza, es caer en la tristeza.

La cuestión de la calidad epistémica de nuestras prácticas, y en particular la de la calidad epistémica de las formas de hacer que transmitimos en la escuela, supone que demos prioridad a una comprensión activa, en las *skills & crafts* -por utilizar este término inglés tan profundo- del mundo en el que vivimos. Es sobre la base de esta comprensión, tanto personal como colectiva, que creemos que se pueden llevar a cabo los procesos de transformación social.

CB: Sobre el impacto de la Didáctica de la Matemática. ¿En qué medida considera que la producción didáctica francesa a partir de los años '80 permitió algún nivel de transformación de las prácticas de enseñanza a nivel

macro educativo? ¿Cómo ve hasta ahora la relación entre las comunidades didácticas de investigación, las políticas educativas y la transformación de las escuelas?

GS: En mi opinión, el aporte conceptual de la Didáctica de la Matemática ha constituido una especie de revolución en la forma de concebir no sólo la enseñanza y el aprendizaje, sino también los saberes. Los trabajos de Guy Brousseau, Gérard Vergnaud e Yves Chevallard han elaborado, en mi opinión, un *paradigma* en el sentido kuhniano del término, con sus objetos, métodos, modelos y epistemología, a menudo radicalmente nuevos respecto a lo que precedía en el campo de la educación. Esta revolución no siempre ha sido bien entendida y aprehendida en el mundo de la didáctica y, lamentablemente, es casi desconocida más allá de ella. Desconocida en el mundo de la investigación, donde una pequeña minoría de investigadores en educación o en matemáticas conoce los aportes de la Didáctica de la Matemática, por no hablar de otros campos del conocimiento. Desconocida para muchos de los que deciden las políticas educativas.

La Didáctica de la Matemática me parece una gran obra de las ciencias de la cultura y un relativo fracaso en cuanto a su difusión en el mundo de la investigación o entre los profesionales de la educación. Sin duda, es en parte responsable de este “relativo fracaso”, ya que no siempre ha sido capaz de construir una alianza fructífera entre investigadores, formadores y profesionales de la educación. La construcción de la idea de ingeniería cooperativa tiene su origen, en cierto modo, en esta observación, y trata de trabajar sobre el problema que revela.

CB: Sobre la realidad educativa internacional. ¿Cree usted que en alguna región del mundo la enseñanza en el siglo XXI está siendo cada vez más justa para los estudiantes más allá de experiencias puntuales de intervención? ¿Identifica ejemplos en donde la producción de conocimiento didáctico ha ido permitiendo mejorar y transformar las condiciones de escolaridad, más masivamente, para estudiantes y docentes?

GS: Como he insinuado en la pregunta anterior, mi sensación es que las cosas avanzan muy lento y que, por muchas razones, no se están difundiendo algunos avances en el conocimiento didáctico establecidos por la investigación, además, sin duda, logros alcanzados permanecen desconocidos. En mi opinión, la principal palanca de mejora podría ser, en términos de la construcción de ingenierías cooperativas que reúnan a profesores e investigadores, una *reconstrucción de la profesión de profesor* hacia más autonomía, menos jerarquización y una asociación orgánica con la investigación, y una *reconstrucción concomitante de la profesión de investigador en educación* cuyo objeto de investigación podrían ser las prácticas didácticas concretas, su comprensión y su mejora.

CB: Sobre la producción de conocimiento por parte de diferentes actores o comunidades. ¿Qué aspectos en común identifica al pensar o estudiar los procesos de construcción de conocimientos por parte de estudiantes, por parte de docentes y por parte de investigadores? ¿Qué aspectos en cambio son diferentes?

GS: En la TACD utilizamos a menudo la expresión “no hay disposiciones, sólo hay dispositivos”. Con esto queremos decir que es interesante pensar, sobre todo en el campo de la educación, que en el ser humano no hay una “disposición”, es decir, una estructura ya hecha que permita aprender algo en particular si se posee, y que es imposible hacerlo si no se posee. Creemos que es posible hacer que cualquier persona aprenda cualquier tipo de saber, siempre que construyamos un *dispositivo* adecuado, por ejemplo, una secuencia de enseñanza, que se apoye en la inteligencia de la persona a la que se le enseña. En la TACD esto significa que evitamos pensar que no se puede enseñar tal saber a una persona porque es demasiado joven, o porque es demasiado mayor, o porque tiene una “discapacidad”, etc. Todo depende del dispositivo.

Una consecuencia directa de esta epistemología de las capacidades de aprendizaje es que los estudiantes, los profesores y los investigadores pueden ser considerados, bajo cierta descripción, de la misma manera. Se puede

pensar que la “calidad de la construcción” del conocimiento depende, entre otros factores que dejo de lado aquí, de la naturaleza del proceso de indagación que lleva a la construcción del conocimiento y, en segundo lugar, del parentesco epistémico de las prácticas de conocimiento con las de los conocedores prácticos de la cultura.

Por supuesto, esto no significa que la relación didáctica entre profesor y alumno no sea asimétrica. En general, el profesor conoce cosas que el alumno ignora y también tiene cierto conocimiento a priori del camino que el alumno seguirá para lograr las potencias asociadas a una determinada práctica de saber. Pero en la investigación, en cierto modo, los profesores y los alumnos, o más generalmente, profesores, alumnos e investigadores se comportan de forma análoga: enfrentados a un problema que les cuesta resolver, incluso en muchos casos, simplemente aprehender, investigan apoyándose en los conocimientos ya existentes que se han sedimentado en su actividad pasada, dentro de un colectivo, tratando de transformar el problema al que se enfrentan en un conjunto unificado cuya comprensión les permita progresar.

CB: ¿Qué mensaje les daría a pedagogos y docentes que consideran que la Didáctica de las Matemáticas es una disciplina o un área tecnicista, centrada en construir o modificar métodos de enseñanza desde una posición de neutralidad social, cultural e ideológica?

GS: Hace tiempo que se ha construido una epistemología de las ciencias sociales, particularmente, en línea con los trabajos de John Dewey, que refuta la idea de que las ciencias de la cultura deban ser “neutrales”, si la “neutralidad” se basa en la separación de hechos y valores.

Consideremos las ciencias naturales: se basan orgánicamente en un círculo virtuoso que consiste en comprender la realidad para transformarla, para comprenderla mejor, para poder transformarla adecuadamente, etc. Las ciencias de la cultura, incluida la investigación educativa, deben poner en práctica el mismo círculo virtuoso. Un grupo cooperativo, compuesto por profesores e investigadores, con la voluntad común de mejorar una determinada práctica docente, busca primero comprender lo más profundamente posible lo que está en juego en esa práctica, tomándose el tiempo necesario, sin querer cambiar las cosas prematuramente. Luego, a medida que la comprensión avanza en el campo y en la conceptualización común, el colectivo se da a sí mismo una finalidad concreta, resultante de la comprensión común. Para dar vida a este propósito se pone en marcha una nueva práctica, considerada como una mejora de la anterior. La nueva práctica se estudia, se modifica y pronto se pone en marcha una nueva iteración.

Lo que estoy describiendo aquí presupone orgánicamente la construcción *colectiva* de una normatividad. Una postura del investigador que implicase decir “debo permanecer neutral y no puedo comprometerme en una u otra dirección” no tendría sentido en la concepción de una ciencia de la cultura como la que estoy describiendo aquí. Si el investigador se colocara en una posición dominante y diera órdenes, esto sería igual de negativo, por supuesto. De hecho, en el dispositivo de cooperación, el investigador considera que es “uno de varios”. Por lo tanto, tiene la responsabilidad ética y epistémica de expresar su punto de vista, ni más ni menos que cualquier otro miembro de la ingeniería. Expresa su punto de vista como investigador, basado en el conocimiento práctico de la investigación que ha llevado a cabo y el saber que ha producido, al igual que el profesor expresa el suyo, basado en el conocimiento práctico de la enseñanza que ha implementado y el saber que ha producido.

¿Hay entonces lugar, en este marco, para una virtud de la neutralidad? Ciertamente, si damos a este término, como en las ciencias en general, un sentido específico de objetividad, que podría ser el siguiente: no caer, como decimos en inglés, en el *whishful thinking* o, como decimos en francés, no “tomar los propios deseos por realidades”. Considerar, por tanto, dentro del proceso cooperativo de producción de conocimiento y de elaboración de una obra común, el trabajo individual y colectivo con una atención crítica cada vez más viva y elaborada, con una lucidez cada vez más exigente.

CB: Muchas gracias Gérard por sus aportes y por la oportunidad de este intercambio especialmente dirigido a nuestra comunidad pedagógica y didáctica regional.

NOTAS

- 1 TACD es la sigla en inglés de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta. Usaremos aquí esta sigla, en lugar de una sigla en español, dado que así circula en la producción del propio autor de la teoría.
- 2 Nota del traductor: Gérard Sensevy utiliza el término en inglés, factible de traducir en este contexto como “habilidades y oficios”.
- 3 La entrevista se realizó en forma virtual y escrita. Las preguntas fueron elaboradas por Claudia Broitman y enviadas por correo electrónico a Gérard Sensevy; ello explica que el entrevistado haga referencia a la pregunta siguiente.
- 4 Nota del traductor: transcribo tal como se ha traducido en la edición mexicana. Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. México: Siglo XXI.