

RESIGNIFICAR LA DIDÁCTICA: COLONIALIDAD Y DESNATURALIZACIÓN DEL ACTO DIDÁCTICO EN LA PERSPECTIVA DE UNA DIDÁCTICA DE SUJETO

Adrián Baeza Araya

Universidad de Chile

Resumen: El artículo aborda la situación de la didáctica frente a la teoría del currículum y al contexto contemporáneo de su desarrollo. Tomando como centro el problema de las comprensiones teóricas sobre el acto didáctico como objeto de estudio, se critica la condición hegemónica objetual y racionotécnica de la didáctica. Frente a ello, se examinan posibilidades teóricas para su resignificación como disciplina a partir de la consideración de su colonialidad y del reconocimiento de la proyectualidad como elemento clave para la construcción de un camino emancipatorio para los sujetos.

Palabras – clave: Acto didáctico. Emancipación. Didáctica.

Abstract: This paper focus on the place of didactics in relation to curriculum theory and to its contemporary context of development. From the problem of theoretic approaches to didactic event as object of study, the hegemonic object oriented didactic -derived from the technical rationality- is criticized. According to this, text examines theoretic possibilities to resignify didactics as a discipline, starting from the consideration of coloniality and the recognition of projectuality as a key element to build an emancipation path for subjects.

Keywords: Didactic event. Emancipation. Didactics.

Resumo: O artigo aborda a situação da didática frente à teoria do currículo e ao contexto contemporâneo de seu desenvolvimento. Tomando como centro o problema das compreensões teóricas sobre o ato didático como objeto de estudo, critica-se a condição hegemônica objetual e tecnicista da didática. Frente a isso, examinam-se possibilidades teóricas para sua resignificação como disciplina, a partir da consideração da colonialidade e do reconhecimento da projetualidade como elemento chave para a construção de um caminho emancipatório para os sujeitos.

Palavras-chave: Ato didático. Emancipação. Didática

Introducción

La relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente "escolares" por las cuales las nuevas generaciones entren en contacto con las y absorban sus experiencias y valores históricamente necesarios "madurando" y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre élites y

adherentes; entre dirigentes y dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejército. Cada relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales (GRAMSCI, 1971, p. 31-2)

Una posibilidad habitual para iniciar un texto sobre didáctica es la de ofrecer una definición. Aunque ello es importante, parece urgente, en primer lugar, hacer una revisión siquiera somera de lo que esta disciplina centenaria ha sido. En uno de las primeras composiciones de lugar del campo didáctico latinoamericano, Susana Barco critica el trasfondo epistemológico y sociopolítico de la disciplina; percibe un consenso metateórico por detrás de las definiciones alternante entre arte o ciencia, pues “la mayoría coincide en: a) excluir de su ámbito el tratamiento de los fines y objetivos de la educación; b) considerar que su temática central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso del aprendizaje, en el que se involucra al docente y al alumno”. Dicho consenso atribuye a la didáctica un estatuto que años después llamará reglamentario (1989), donde se revela el cuño autoritario que contradice la pretendida unidad del proceso de enseñar y aprender cuando deja todo en manos del docente (BARCO, 1975, p. 97).

En el difícil contexto argentino del retorno peronista al gobierno, en el que la creciente violencia y polarización social actuaron de marco para la incubación del golpe de estado de 1976 que instalaría a Videla, es imprescindible para Barco cuestionar el sello tecnicista y autoritario del pensamiento didáctico vigente, en cuyo telón de fondo percibe el rol del imperialismo metropolitano. Desde el dependentismo y el marxismo, aboga por poner “en práctica una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antdidáctica respecto de la anterior” (BARCO, 1975, p. 121).

Su propuesta es seminal; ella desafía a los intelectuales latinoamericanos a repensar la relación entre didáctica y sociedad que ha consistido en reproducir el *statu quo* mediante la reducción de tecnicista de su programa. El problema que persiste, y que esconde un giro relevante, es que “mientras no se redefina el rol docente-alumno con relación a la institución escuela, a sus objetivos, a su dinámica interna; mientras no se haga consciente la carga ideológica que comportan estos aspectos (...) no se habrá cambiado, sino asumido una actitud gattopardesca: cambiar para que nada cambie” (BARCO, 1975, p. 98).

A mediados de los noventa, Edith Litwin confirma la huella de la racionalidad técnica en el pensamiento didáctico: “desde hace varias décadas, en el campo de la didáctica se ha intentado dar respuesta a preguntas referidas a cuestiones técnicas o instrumentales (...) estas demandas recibieron soluciones parciales, inmediatas, pragmáticas y desconocieron dimensiones políticas y pedagógicas” (CAMILLONI, 2004, p. 91). Para Litwin, la didáctica consolidó en los años 70 un conjunto de categorías tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. En los ochenta y noventa se habrían producido cambios importantes en los constructos centrales de la disciplina, los cuales, no obstante, no son reseñados por la autora. En cambio, nos pone frente a una serie de “revisiones profundas de las dimensiones de análisis antes citadas. Entre otras producciones, podemos citar las efectuadas por Michael Apple, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Thomas Popkewitz y Ángel Díaz Barriga, quienes realizaron diversos estudios en este campo” (CAMILLONI, 2004, p. 93). Por alguna razón, a excepción de un par de ideas de Popkewitz, no explora las contribuciones de tales autores, prefiriendo pasar revista a posibilidades que emergen de otros campos, sugiriendo la consideración de diversas premisas y conceptos que podrían iluminar la comprensión de las prácticas de enseñanza. Pero su revisión de los años ochenta y noventa se ve limitada por coincidir mayormente con los lindes de la agenda clásica, aunque plantea también algunos núcleos de interés como el de la buena enseñanza¹ y el del pensamiento reflexivo y crítico.

Bolívar (2011) sigue los planteos de Litwin para distinguir las tendencias de la agenda clásica y de la actual, enfocada en el mejoramiento educativo. Como punto de partida, entiende que en la didáctica “toda una tradición secular europea, que inaugura Comenio, ha situado la Didáctica en la tarea de proporcionar métodos y prácticas docentes eficaces para enseñar algo” (BOLÍVAR, 2011, p. 5). Junto a esta tendencia secular, ubica la doble condición normativa/descriptiva y a la tripartición del objeto de la didáctica: contenido, aprendiz y docente. En las últimas décadas habría una disputa del lugar de la didáctica por parte de la psicología y la teoría curricular, arrebatándole la deliberación de los fines educativos y reduciéndola a un carácter tecnicista, agravado por la desconsideración progresiva de la metodología y las estrategias de enseñanza dentro del giro al foco del centro educativo que ocurrió en los ochenta. Ante estas faltas, frente a la necesidad de atender el nivel del aula bajo la presión internacional por los resultados de aprendizaje, hoy asistimos según Bolívar al *aggiornamento* de la tradición didáctica centroeuropea con el foco puesto en el “incremento de los aprendizajes”.

En estos recuentos, frente a la mirada crítica y sociohistórica de Barco, en las de Litwin y Bolívar predomina una comprensión académica del devenir de la disciplina que se levanta bajo la hegemonía del discurso curricular. Ahí, la didáctica sufre una constricción: los focos que dan forma a la agenda no emergen del mundo de las prácticas de enseñanza, sino desde otras disciplinas con otras agendas o bien desde la esfera de la política educativa a gran escala.

Lo que constatamos en estas tres revisiones es que la didáctica ha sufrido un desplazamiento y una reducción que, por un lado, significan una constricción y, por otra, implican el camino mismo de su revitalización en el abandono la objetualidad y la preocupación por los sujetos y su historicidad, frente a la hegemonía raciotécnicaⁱⁱ.

La didáctica frente al currículum en el contexto de postdictadura.

La didáctica debe enfrentar, de partida, su propia colonialidad y el imperativo de empoderar a los sujetos en la construcción de su historia. En las últimas décadas, el proceso de modernización neoliberal rearticuló el entramado del capitalismo tras la caída de los socialismos reales. En Latinoamérica, la modernización vino de la mano de una serie de gobiernos dictatoriales que allanaron el camino, en diversos grados y especialmente en Chile, a “condiciones propicias para desarrollar y modernizar las estructuras económicas en términos capitalistas” (AGUILAR, 2005, p. 15) y, como subsistema de éstas, el campo educativo. En Chile esto se tradujo en la “sustancial continuidad” entre las políticas educativas de los gobiernos de la postdictadura “y el modelo de mercado en educación que, basado en unos pocos artículos de Milton Friedman, los militares impusieron en Chile en la década del 80” (RUIZ, 2010, p. 146), aunque no se trate solamente de una continuidad estructural, según Ruiz, sino de la permanencia de una filosofía social y de una política neoliberal de base elitista.

Es dentro de esa rearticulación del capitalismo que se plantea la necesidad de una “resignificación” de la didáctica ya contestataria, ya funcional, según la ideología de cada autor. Estas rearticulaciones se asientan en una fase histórica del desarrollo de la economía capitalista, según Ruiz (2010, p. 120) “caracterizada por la extrema movilidad y transnacionalización del capital”, dentro de la cual se intensifica la relación funcional entre economía y educación. En este contexto, según Pimenta, se produce la “explosión didáctica”, que responde a esos procesos de transformación de los sistemas e instituciones educativas pues “a partir de entonces, las cuestiones de qué, cómo y para qué enseñar, viejos temas, resurgen frente a los nuevos desafíos: enseñar en situaciones concretas y en contextos inter/multiculturales” (PIMENTA, 2013, p. 118).

Al interior de esta coyuntura global, la didáctica retorna a un escenario ya tomado por la teoría del currículum. La resignificación de Bolívar viene a asistir a la teoría curricular en el espacio que ella no ha podido cubrir satisfactoriamente. La arquitectura en que se aloja su nuevo sentido, el del núcleo didáctico, tiene como piso de sustentación el discurso de la mejora educativa como sistema. Esta arquitectura pretende ser puramente disciplinal y epistemológica, pues “una cosa han sido las reformas y políticas educativas de las últimas décadas, en gran medida a nivel global, de introducir mecanismos mercantiles para incrementar la calidad de la educación, y otra, la teoría del cambio educativo y la mejora” (BOLÍVAR, 2011, p. 5). Esta deshistorización incide en la construcción de una didáctica volcada sobre las preocupaciones de la teoría curricular dentro de la cual los sujetos aparecen como piezas funcionales con operaciones predefinidas que se hallan en condiciones de cumplir a partir de la pura voluntad de mejora. Tales sujetos se mantienen dentro de las coordenadas escolarizadas del proceso educativo, coincidiendo con el consenso teórico de los noventa que entendió el fenómeno educativo de manera tripartita: “docentes (conocimientos y competencias), contenidos (valor, nivel y complejidad), y alumnos (rol en el proceso didáctico)” (BOLÍVAR, 2011, p. 6). Al docente le corresponde un rol mediador, “modulador y reconstructor”, entre el currículum y el aprendizaje de los estudiantes, una “función mediadora, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o ideologías, va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico.” dice Bolívar (2011, p. 7).

Para hacer ese “traslado” curricular al aula, el docente tendrá a su disposición la didáctica. ¿De qué didáctica se trata? De una que ha logrado descolonizarse de la égida de la psicología y que se construye ahora al alero de las metodologías cualitativas “etnográfica, ecológica o lingüístico-discursiva” (BOLÍVAR, 2011, p. 8). De ese modo, Bolívar entiende que es posible abordar la tarea de desarrollar el espesor teórico de la didáctica, abandonando su impronta prescriptivista de ciencia aplicada, proponiendo como foco de la investigación “lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa”, es decir, manteniendo la orientación objetual de la didáctica tradicional y desobjetivando el objeto de estudio que no está en los sujetos sino en las “prácticas”. Todo ello tiene como propósito arribar a “un saber sobre las estrategias de enseñanza más efectivas para promover el aprendizaje de los alumnos” (BOLÍVAR, 2011, p. 11). Ese propósito introduce un problema irresuelto: el reemplazo de la colonizadora prescriptividad psicológica, por otra de tipo ética. “Cabe defender dicha normatividad en función del compromiso con la realización de determinados valores y metas que se consideran deseables educativamente” (BOLÍVAR, 2011, p. 12). El conflicto se produce en el valor de esta fuente normativa cuando se enfrenta a la implicada en las

tendencias en pro de la efectividad y del “incremento del aprendizaje” (p. 13), de la mano de la cual se sostiene, mecánicamente, que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (BOLÍVAR, 2011, p. 21). La racionalidad ética que es siempre situada se enfrenta así a la razón tecnocrática, ante la cual el “docente-techo” queda sin voz en una estructura que se vale de la didáctica para consolidar su pertenencia a un cierto “nivel”ⁱⁱⁱ del fenómeno, mientras el problema se aborda desde el exterior.

[...] estamos en un momento de revalorizar al primer plano el nivel de sala de clases. De este modo, el nivel curricular se juega en el didáctico. (...) En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Determinado que éste es el núcleo, paralelamente actuar paralelamente en los otros, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si paralelamente no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros educativos” (BOLÍVAR, 2011, p. 14).

¿Quién es el sujeto de tales acciones? ¿Quién detenta el poder de tomar esas decisiones? No es claro que sea el profesorado, porque ese esfuerzo implicaría un aprendizaje de su parte, lo cual queda en entredicho, y porque quedan fuera de la investigación didáctica que entrega “pautas”: “contamos con un amplio corpus de investigación sobre la enseñanza que, de acuerdo con los resultados extraídos en las investigaciones, aporta pautas para actuar eficientemente en diversos dominios de la práctica educativa”. (BOLÍVAR, 2011, p. 15). La razón didáctica, en el mejor de los casos, está escindida entre aquella que elabora pautas y aquella que las sigue en su acción. La función que lo curricular prescribe a la didáctica es la de la mediación, la relectura o recontextualización del texto curricular que no suele estar sino en manos de muy pocos establecimientos, atravesado por la mediación de lo que Chevallard (2009) llama paródicamente la *noósfera*. Toda recontextualización entrará en tensiones con el texto curricular porque no se trata de “niveles” entre los cuales haya que subir o bajar, sino de esferas de praxis social con intereses diferenciados: el del curriculum puesto en los agentes del sistema y el de la didáctica, alineada con los intereses de los sujetos que interactúan. La imbricación subordinante de la agenda del currículum en la didáctica obscurece la potencialidad de esa interacción como acontecimiento creativo, constituyente y no solo como espacio de acceso al contenido curricular, por muy ampliamente que éste se defina. Los elementos característicos de la racionalidad técnica que construye el telón de fondo hegemónico de la discusión, su lógica de la eficiencia, el sistema, la mirada macro sobre la educación acaban por reducir la didáctica y recontextualizarla en el espacio instituido del currículum como espacio de actuación prioritario

de un Estado, salvo excepciones, ha ido neoliberalizando su racionalidad.

El desafío de dotar de nuevos sentidos a la didáctica no puede cumplirse sin desnaturalizar la comprensión hegemónica del fenómeno educativo. El escenario educativo y el campo pedagógico, modelados por una racionalidad técnica que se desplegó sin contrapesos hasta los ochenta, defendida luego frente a la emergencia de proyectos contrahegemónicos, demandan conciencia histórica y autocrítica en la reconstrucción de la didáctica mediante un proceso de incertidumbre sistemática y cuestionadora como el que Barco propuso, considerando su inserción en proyectos de más amplio radio. La inherente politicidad, en palabras de Freire, de lo educativo demanda esta comprensión relacional de la discusión en torno a la didáctica. De otra suerte, las posibles reformulaciones pueden ser simples revisiones que sigan albergando, sin saberlo, la lógica fragmentadora de la razón instrumental de la modernidad.

Hacia una resignificación de la didáctica

Estando habituados a ver la didáctica como un campo de certezas, como un “universo lógicamente estabilizado” (BORDOLI, 2007, p. 16), no es fácil iniciar el camino de la incertidumbre ni para el didacta ni para los docentes. No obstante, ese camino ya tiene trazas que es posible seguir y explorar. Para la académica brasileña Selma Garrido Pimenta esto parte de la consideración de la práctica docente en tanto “práctica social viva” (PIMENTA, 2013, p. 118) y “con todas sus contradicciones” (p. 127), práctica que hace su entrada en liza como espacio sobre el cual proceder a la resignificación de la didáctica como posibilidad de “transformar las persistentes condiciones de enseñanza y aprendizaje selectivas y excluyentes, de gestar prácticas pedagógicas capaces de crear, en las esferas escolares, las condiciones de emancipación y desarrollo social, cultural y humano” (PIMENTA, 2013, p. 119).

Esa praxis viva, inscrita en un contexto y en una historia particular, entronca con la biografía de los sujetos y puede ser más o menos transformativa según la criticidad de su conciencia. Su especificidad humana es lo que demanda una resignificación de la didáctica porque allí reside la posibilidad de que los sujetos retomen el control de su propia historia. Es la praxis de la vinculación en el mundo, de la construcción de subjetividades y sociabilidad, fenómeno al interior del cual ocurre la construcción de conocimiento como una de las dimensiones de aventura de humanización.

La importancia de esta praxis viva se manifiesta en la profusa discusión en torno a la situación formativa en tanto acto, evento o acontecimiento didáctico. Marta Souto y Jorge Medina (2006) asignan a la vinculación una importancia crucial en lo pedagógico, pues ella otorga al acto pedagógico la condición de encuentro (SOUTO, 1993). Para Medina, ese encuentro se da “con relación al lugar de cada uno en el mundo, con relación a su propia existencia, y en el horizonte final, al devenir del hombre en su proceso de humanización. Éste es el territorio último que sirve de marco, de continente, para volver a asignar sentidos al acto de educar” (MEDINA, 2006, p. 85). La deshumanización del fenómeno pedagógico implica una desposesión de los sujetos del control de su historia, una sensación de sinsentido y el surgimiento de resistencias a los efectos de las falsas antinomias razón-afectos, goce-esfuerzo, trabajo-placer, cuerpo-mente, persona-rol, teoría-práctica (MEDINA, 2006, p. 35). Esas resistencias, vistas como disruptivas y dignas de rechazo en la cultura hegemónica, son algo positivo, humanizador, aunque contingente^{iv}, fragmentario y no organizado: una actividad lúdica, fluida, relacional y multidimensional de los sujetos, contenida en pequeños actos contraculturales tanto juveniles como docentes (MEDINA, 2006, p. 41).

La situación didáctica, así, constituye a los sujetos entre sí y con relación al mundo en que ella ocurre, no solo cognitiva sino humanamente hablando y, tal como lo experimentan los docentes cada día en las aulas, en una complejidad abigarrada de dimensiones. No solo es un acto de reproducción de lo dado, pues es dialéctico respecto de su entorno, en cuanto “surge en y para una sociedad” (SOUTO, 1993, p. 43). De allí que, para Estela Quintar, la resignificación de la didáctica pasa por la recuperación del sujeto (QUINTAR, 2008, p. 22) en su propuesta de una didáctica problematizadora e integradora que, respecto de las matrices hegemónicas de pensamiento, es no parametral. Para Quintar (2008, p. 30-31):

el gran problema que tiene la didáctica, vista desde este lugar, es la reflexión del vínculo sujeto-sujeto en una determinada situación, y además construir y producir conocimiento en esa situación (...) la preocupación de la pedagogía de la potencia es que en la relación sujeto-sujeto se adquieren sentidos de y en la vida; como la comunidad, que reconfirma sentidos y significados para poder sobrevivir y moverse, porque la vida no es estática.

Abrir la comprensión de la situacionalidad didáctica, desnaturalizar su clausura como condición (CHEVALLARD, 2009, p. 18), reinsertar en ella la subjetividad humana, su devenir relacional y mundano, su historicidad; comprender y potenciar la sociabilidad constituyente que se alberga en la posibilidad de los vínculos con otros, así como en el conflicto, constituyen un desafío de humanización del

pensamiento didáctico. La didáctica allí cobra valor como espacio intelectual colectivo para formular preguntas y puentes con la vida, para repensar e impensar el espacio cotidiano de interacciones entre educadores y educandos.

Hacer eso implica una labor de desescolarización, y de continuo cuestionamiento de los parámetros fundantes de la tríada didáctica profesor - alumno - aprendizaje para poder comprender la praxis pedagógica, más allá de la institucionalidad formal, como parte de las dinámicas de la cultura. “La pedagogía - dice Quintar (2008, p. 27) - no es un problema exclusivo de lo escolar”. En esta misma dirección apunta Pimenta: “la didáctica debe desnaturalizar la enseñanza. Eso significa, en primer lugar, considerar la enseñanza y el aprendizaje que ocurren no solo en el aula, sino en contextos sociales más amplios. La comprensión del fenómeno enseñanza-aprendizaje no se agota ahí, en ese acontecimiento que es la clase” (PIMENTA, 2013, p. 134). Esto conduce a un terreno de mucha incertidumbre y miedos que se deben enfrentar, aceptando la provisionalidad, la negociación y el acuerdo constante entre sujetos, la exploración conjunta y participativa, la disposición al desconocimiento y al levantamiento compartido de propuestas. Es un camino de pactos, de afectos, de mucha humildad y, en ello, de reconocimiento del otro. Es entonces un compromiso con el propio presente que es pedagógico, emocional, sociocultural, ético y político.

Los problemas que emergen en esa senda no nacen de las dificultades disciplinarias, de las agendas de investigación ni de agencias especializadas. Se trata de la resignificación/problematización del mundo desde/para los sujetos que emprenden esta vía. “El problema de la educación institucionalizada - dice Estela Quintar (2008, p. 24) - es el no saber formular problemas (...) Es necesario que en el campo educativo se reflexione acerca de lo que le está pasando a la gente de verdad, a los sujetos concretos que configuran un espacio de enseñanza-aprendizaje”.

Emancipación y colonialidad didáctica

El problema de la colonialidad en la didáctica no se restringe a su relación con la psicología. El conflicto con la racionalidad técnica, que aparece como relevante desde el inicio de nuestra revisión, tiene que ver no solo con su presencia en prácticas y saberes tradicionales y hegemónicos dentro del aula, sino con el hecho de que es parte de una lógica transversal de poder mucho más amplia, visible en las relaciones entre sujetos, entre segmentos de la sociedad y, geopolíticamente, entre naciones, como lo sostiene Gramsci en el epígrafe. De esta forma, lo que

Freire llamaba la posibilidad o la vocación de “ser más” que caracteriza al ser humano, sufre tensiones y constricciones que se manifiestan en el aula, pero que no se reducen a ella, pues participan, simultáneamente, de la estructura de las relaciones entre sociedades diversas. El activista y pensador martiniqués Franz Fanon, pilar teórico de Paulo Freire a comienzos de los sesenta, denunció a partir de la situación en Argelia el lugar central que la fragmentación del sujeto tiene en el orden colonial impuesto por Europa. Según Fanon:

Ahora el tercer mundo está frente a Europa como una masa colosal cuyo proyecto debe ser tratar de resolver los problemas a los cuales esa Europa no ha sabido aportar soluciones [...] Se trata, para el Tercer Mundo de reiniciar una historia del hombre que tome en cuenta al mismo tiempo las tesis, algunas veces prodigiosas, sostenidas por Europa, pero también los crímenes de Europa, el más odioso de los cuales habrá sido, en el seno del hombre, el descuartizamiento patológico de sus funciones y la desintegración de su unidad; dentro del marco de una colectividad, la ruptura, la estratificación, las tensiones sangrientas alimentadas por las clases; en la inmensa escala de la humanidad, por último, los odios raciales, la esclavitud, la explotación [...] si queremos que la humanidad avance con audacia, si queremos elevarla a un nivel distinto del que le ha impuesto Europa, entonces hay que inventar, hay que descubrir (FANON, 1963, p. 290-291).

Fanon es parte de una larga tradición latinoamericana de un pensamiento más democrático y no fragmentador, la que cuenta entre sus filas a Bello, Simón Rodríguez, José Martí, Eugenio María de Hostos, entre muchos otros. Gabriela Mistral, entre ellos, hizo de su poesía una *contrapedagogía* y de la formación autodidáctica mediante la lectura una *antipedagogía*^v, buscando posibilidades afines al “proceso natural del aprender”.

Si la explosión didáctica de los noventa no puede entenderse fuera de un orden global unipolar y del pensamiento único que sucede a la caída de los socialismos reales, hoy la didáctica se encuentra en la tesitura de continuar el rol forjado durante el predominio del capitalismo neoliberal o participar de otro modo al cruzar el actual umbral de una serie de aperturas, y de apreturas, distintas. Cuando Barco en 1975 sostiene que “si se pretende que el alumno abandone la posición de receptor pasivo, tampoco puede seguir siéndolo el docente respecto de las normas que le imponen los tecnócratas de la educación” (BARCO, 1975, p. 99) está diciendo que la criticidad didáctica es relacional y debe ampliar sus alcances, más allá de la definición triádica, al menos en dos grandes radios dentro de los cuales comprender el fenómeno didáctico: el de la relación entre lo didáctico y la sociedad, por un lado, y el del vínculo entre sociedades distintas. Uno se refiere a la función del proceso didáctico respecto de la sociedad en que se

inscribe (la relación alumno-profesor-tecnócratas). El otro es fundamental pues se dirige a la esfera de articulaciones desiguales entre sociedades dependientes y metrópolis capitalistas (BARCO, 1975, p. 112) en una dinámica de tipo imperial/colonial (BARCO, 1975, p. 113).

Con el ensayista colombiano Germán Arciniegas sostengamos que “fundamentalmente, el ser imperial es en Europa un estado histórico del espíritu” (ARCINIEGAS, 1962, p. 55) y notemos desde ello que lo imperial es más amplio que la condición de cada empresa metropolitana, siendo más bien una dimensión histórica de la experiencia colonial europea. Sin desconocer sus diferencias, hay continuidades entre ellas que las vinculan con la antigüedad y que llegan a los imperios de fines del siglo XVIII y XIX. En nuestra experiencia latinoamericana esto se ha traducido en un largo período en que predominó la dominación directa de nuestros territorios por parte de las metrópolis europeas y en un período de vida independiente con dinámicas de relación neocoloniales e intrusiones imperiales más directas o menos visibles como las de nuestra actual década en diversos países de América Latina y del resto del orbe. A lo largo de ese proceso histórico, aunque las metrópoli imperiales se han sucedido unas a otras y los modos en que han actuado han hecho suponer diferencias profundas entre unas y otras, entre las ibéricas y la inglesa, o entre ésta y la francesa, por ejemplo (SAID, 1996, p. 41; HOBBSAWM, 2009, p. 65), es posible comprobar en trabajos como *Lords of all worlds* de Anthony Pagden^{vi} o en *Imperios del mundo atlántico* de Elliot^{vii}, que la experiencia de unas ha servido de referente para las otras, lo que establece una relación pedagógica entre ellas y una continuidad imperial/colonial más allá de la vigencia política e histórica de una u otra empresa específica.

¿Cómo se vertebra la dimensión colonial en la práctica didáctica? No será posible comprender esto si primero no atendemos al hecho de que es la repetición y la cotidianeidad de esa práctica lo que juega como clave en el poder constitutivo de subjetividad que hay en lo pedagógico, pues, “es la situación toda de aprendizaje la real educadora, con todas las personas que la integran” (BARCO, 1975, p. 99). Para esto es necesario que la didáctica emprenda una tarea de cuestionamiento, revisión e indagación, de modo que, frente a su histórica tendencia objetual dirigida al “aprendizaje de”, pueda convertirse para los actores educativos en un espacio de interrogación y transformación de la realidad, esto es, que pase a constituirse como una didáctica de sujetos.

La colonialidad aparece, en primer término, en la articulación de tres proyectos: uno didáctico, que emerge en la orientación de las

interacciones cotidianas de aula; uno pedagógico sostenido por el discurso sobre estas acciones y uno político que articula desigualmente a sociedades diversas. En los albores de nuestro sistema educativo, una cita de los hermanos Amunátegui explicita la articulación de esos niveles desde el punto de vista de la élite: “la asistencia sola a la escuela donde se enseñan la lectura i la escritura i la disciplina que se observa en ella, propenden activamente a la educación del corazón de los alumnos. Los niños, generalmente hablando contraen en la escuela hábitos de orden, de sumisión, de trabajo continuado e incesante, que más tarde no pueden olvidar” (EGAÑA, 2000, p. 30).

El patrón de vínculos construidos en el día a día de lo didáctico asienta una subjetividad y una sociabilidad, un lazo colectivo ligado a las funciones que la educación como proceso social debe cumplir en el marco más amplio del estado y la sociedad y en las relaciones de ésta con otras sociedades. Para Cerletti: “la posibilidad de reproducción de las sociedades se dirime en el sostenimiento de un vínculo cultural (en tanto difusión de las tradiciones, las costumbres, las prácticas sociales, etc.), pero también, y fundamentalmente, político (en tanto reaseguro del lazo social constituido) (CERLETTI, 2008, p. 16). Estas ideas amplían la relación sombría^{viii} que Freire veía en la relación sociedad-educación, en la cual él notaba que “el poder que crea a la educación no puede permitirle que trabaje en su contra” (FREIRE & ILLICH, 1986, p. 47). Para Cerletti, en la posibilidad del acontecimiento, de la emergencia de rupturas en el libreto de las prescripciones, se abre el camino a una reconfiguración. Es decir, lejos de ser procesos meramente económicos, los procesos de colonización y neocolonialidad operan sobre la base del moldeamiento de las subjetividades entre colonizadores y colonizados, de manera de solventar desde ellas la pervivencia de la asimetría mediante la pervivencia de un libreto pedagógico funcional. La hegemonía del tiempo lineal occidental por sobre las temporalidades cíclicas de los pueblos no occidentales, así como la hegemonía de la visión objetualista, desacralizada, del mundo como “espacio” (con sus clasificaciones geopolíticas que lo segmentan entre norte y sur, primer y tercer mundo, etc.) no tienen sentido si no son correlativas, es decir, si no se enquistan subjetivamente, en la colonización del ser y del saber. La relación entre acto didáctico y sociedad como relación con lo (neo)colonial se inscribe en lo que Quijano llama la colonialidad del poder (LANDER, 2000, p. 201)

En segundo término, es preciso reconocer que la colonialidad aparece georreferencialmente en el acto didáctico como *matriz* afectiva. Una matriz que implica una forma histórica y socialmente construida de entender el lugar de los sujetos dentro de éste y, en primerísimo lugar, el de educandos. Veremos que las posibilidades de imaginar su lugar

están severamente recortadas por un rol que Perrenoud (2003, p. 85) llama la “profesión de alumno”, la que no permite con facilidad incorporar en dicho recorte las dimensiones no escolares del sujeto infantil, juvenil o adulto que se educa. Por ello, no podemos estar de acuerdo con Pimenta cuando sostiene que “en la situación escolar, el irreductible pedagógico es el alumno” (PIMENTA, 2013, p. 125).

La colonialidad de la subjetividad escolar nos es visible al percibir que, históricamente, los caracteres canónicos del docente y el alumno fueron construidos a partir del primer proceso pedagógico de la modernidad, el de la evangelización en América, llevado a cabo por religiosos que vieron a los pueblos originarios como a niños^{ix} que había que educar y convertir en hombres, en tanto fueran dóciles. Este proceso, que habitualmente no pensamos como educativo, tuvo un profundo impacto en la pedagogía pues articuló las bases de la figura del educando (BAEZA, 2014), del bueno y dócil (el que es educable, es decir, que del estado natural en que lo hallan los colonizadores puede despegar al estado más pleno habitado por ellos) y de su antífigura, la de los *otros*, los indóciles, los rebeldes, considerados bestias inhumanas, objeto de todas los vicios socialmente execrables, dibujados en los mapas con rasgos animalescos^x y que sirvieron de base para a posterior construcción del educando europea y sus antífiguras /el bárbaro europeo y el anormal, una antífigura medicalizada) para estabilizar una concepción del mundo.

Sobre este patrón histórico, elaborado en la cotidianeidad de las relaciones coloniales y en la intimidad de la relación pedagógica tal como fue siendo vivida, pensada, y sobre todo sentida, se forjan los lindes básicos de los consensos teóricos actuales. Un patrón que es “pensamiento tal como es sentido y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad viviente interrelacionada” (WILLIAMS, 1980, p. 155) que permite estructurar la experiencia presente y contingente articulando en ella lo individual y lo social, pero que es ella misma estructura “en proceso”. Patrón que es situado y georreferenciado también para los intelectuales, quienes “pertenecen en gran medida a la historia de sus sociedades, y son modelados y modelan tal historia y experiencia social en diferentes grados” (SAID, 1996, p. 26). Su idea de una “estructura de actitud y referencia” enfatiza la referencia geográfica y una geopolítica de la cultura, al posicionar constantemente lo europeo (el ser el saber, los autores, sus conocimientos) frente al mundo no europeo que debe mantenerse identitaria y actitudinalmente bajo su férula. El elemento geográfico se hace presente de múltiples modos al interior de lo didáctico, por ejemplo, mediante la oposición de la figura y antífigura

del educando que lleva a jerarquizar la diversidad: el educable y el salvaje, el normal y el anormal/especial, el integrado y el hiperactivo.

Las concepciones contemporáneas del acto didáctico

El acto didáctico, espacio de las interacciones formativas en los procesos educacionales, tiene la posibilidad de ser el lugar conceptual donde es posible comprender y transformar procesos macro y micro, contingentes y de larga duración. Lo didáctico cobra forma al interior de lo educativo, en primer lugar, como espacio vivido, ámbito de interacciones; en segundo lugar, como espacio pensado, imaginado, discutido y teorizado. Su centro es la interacción, el contacto y la construcción de vínculos.

Pero también, en tanto espacio de deliberación pensado y teorizado, el acto didáctico es un conjunto de escenas, de pequeñas “teatralizaciones” que circulan por escrito en textos de pedagogía, documentos ministeriales y materiales para el docente que se presumen modélicas para el lector. La didáctica, por ende, no puede restringirse como disciplina al objeto de la enseñanza y su correlato naturalizado, el aprendizaje.

La relación entre la forma vivida y la escritural del acto didáctico, no es paritaria. Siendo múltiples las formas de pensarlo e imaginarlo, lo cierto es que hay algunas de ellas que tienen hegemonía sobre las otras pues, al momento de pensar el acto didáctico en un momento y lugar concretos, no todos estamos en igualdad de condiciones del pensar. “La mayoría de los textos de didáctica de uso corriente entre expertos en educación o alumnos de nivel terciario, son de autores extranjeros: europeos algunos, norteamericanos otros, y unos pocos latinoamericanos”, decía Barco en 1975 (p. 111), agregando también que tales escritos se “propagandizan” a través “de personas o entes educacionales que gozan de “prestigio”, que son quienes lo recomiendan o los que se encargan de promocionar su lectura a través de la implementación de determinadas técnicas, métodos o ideas, en el sistema educativo” (BARCO, 1975, p. 113). Esto es importante porque lo que se escribe sobre didáctica y pedagogía tiene preeminencia sobre el acto didáctico como evento vivido, concreto y real.

En este sentido, las representaciones hegemónicas del acto didáctico cumplen dos funciones claras, no precisamente pedagógicas, sino políticas: en primera instancia, son fruto del pensamiento de alguien que está en condiciones de determinar lo pensable en la acción educativa, trazando un área de objetos que, vistos como “esenciales”, se naturalizan logrando, de paso, obliterar lo que sistemáticamente, a lo

largo de la historia, quede fuera (lo colectivo, la adultez del educando, la falsa singularidad del maestro, la institucionalización del pensar en el aprender, etc.). En segunda instancia, en tanto no son producidas dentro del espacio educativo del docente, sino en otros lugares política o teóricamente más legítimos, son reguladoras y cumplen la función de modelo para eventos concretos de educación, preestableciendo un conjunto de premisas derivadas, implícita o explícitamente, de su propia configuración: quiénes entran en relación, cómo debe ser esa relación, a qué objetivos debe encaminarse, etc. Hay que notar, con Spivak (1998), que ambas funciones le otorgan un muy problemático carácter representativo^{xi}, más aún hoy en que nos hallamos en un clima de crisis de representatividad, que en castellano podemos referir desde la idea de representación: en tanto síntesis de la realidad, un poder de hablar por ella, busca constituirse especularmente como reflejo, representación, de los procesos educativos, legitimando como imagen de lo real una construcción arbitraria y selectiva; y, en tanto es escrita desde fuera, esta re-presentación habla por otro, es decir, lo representa, aunque su origen geocultural sea distinto del representado.

Esas representaciones hegemónicas son básicamente dos. La que populariza el acto didáctico con el binomio enseñanza-aprendizaje y la que lo muestra mediante una tríada de elementos, la más común de las cuales es la que integra saber, enseñanza y aprendizaje.

Camilloni bautiza la fórmula “enseñanza-aprendizaje” como “lema pedagógico”^{xii}, un lema “que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica” (CAMILLONI, 2004, p. 27) e incluso de los fenómenos “más inmediatamente transparentes” (CHEVALLARD, 2009, p. 14). En Ralph Tyler, uno de los emblemáticos de la Tecnología Educativa, encontramos con claridad esta concepción en términos de un mecanismo input-output. “Educar significa modificar las formas de conducta humana” (TYLER, 1982, p. 11). El binomio enseñanza-aprendizaje promovió, bajo tales formas, una concepción maquina del proceso formativo en la que una jerarquía tácita entre los participantes produce una relación de dependencia amparada en la búsqueda de replicabilidad, exactitud y predictibilidad, excluyendo lo contingente, lo casual, lo subjetivo.

En cuanto a la representación triádica, durante los años sesenta, Ausubel, Novak y Hanesian desarrollaron la teoría del aprendizaje significativo. Allí, la tríada didáctica determina el objeto de estudio de la psicología educativa (el aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza), imponiendo una jerarquía teórica: “pocas personas irían en contra de la

afirmación de que la educación es una ciencia aplicada o de ingeniería” (AUSUBEL, NOVAK, & HANESIAN, 1983, p. 26). Su impronta de origen es el intelectualismo: “el valor de gran parte del aprendizaje escolar solo puede defenderse con fundamento en que mejora en los alumnos la comprensión de ideas importantes de la cultura a que pertenecen; y no porque tenga, aun remotamente, determinados usos o implicaciones prácticas” (p. 43). Así, el ingreso de la noción de contenido y su inmanencia mantienen la didáctica como actividad instrumental, fragmentando la didáctica en didácticas especiales “como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona” (CAMILLONI, 2004, p. 46).

El objeto completo cobra, así, un carácter neutro o, en palabras del propio Chevallard, tecnocultural^{xiii} que vuelve incommunicables las luchas pedagógicas establecidas desde ámbitos del saber fragmentados. Si el orden colonial es un mundo compartimentalizado (FANON, 1963), la fragmentación curricular por disciplinas redundante en la fragmentación de las didácticas que de otro modo podrían resultar disruptivas para el contexto en que operan y en la compartimentalización de la conciencia de los sujetos que operan desde y que se someten a ellas.

La acción didáctica en una perspectiva emancipatoria

Lo fundamental de estas representaciones de la relación didáctica en la tradición pedagógica, que ha servido como insumo teórico y modelo de pensamiento, es que mantienen una lógica, una matriz de sentido interna, cuyo origen es la imposición de lo que Mignolo ha llamado la *diferencia colonial* como determinación del lugar que cabe a colonizadores y colonizados (MIGNOLO, 2000, p. 68). Dicha matriz constituye lo que hemos llamado el acto didáctico canónico (BAEZA, 2014), el que cruza corrientes y teorías diversas sin que sus preceptos sean enunciados explícitamente, pues funcionan como parámetros del pensamiento didáctico para quien asume el lugar del Uno frente a un Otro:

- El proceso formativo siempre se presenta como si radicara en manos de un sujeto individual.
- La figura docente se construye como una ficción ideal desproblematizada a la que se debe responder y que se opone a los docentes reales.
- El autor y el docente ideal del que se habla detentan una cultura metropolitana.

- El educando es siempre una figura carencial frente a la plenitud adulta del docente.
- El aula es un espacio separado del espacio vital.
- Desestimar lo colectivo, manteniendo al educando como figura individual y abstracta

Transformar la práctica conlleva la desnaturalización teórica de la situación didáctica, la cual mantiene velada la dimensión política tanto de la constitución de los sujetos y sus identidades como de la sociabilidad que los integra en un determinado “nosotros”. Para Quintar (2009, p. 45),

es desde este proceso de desnaturalización que se provocan rupturas internas con parámetros autorreferenciales autopoieticos construidos en forma de mitos, creencias y ritualizaciones que velan mediando la realidad y la posibilidad de espacios de acercamiento, de diálogo a la naturaleza de las cosas, sus vínculos y relaciones.

Esto quiere decir que las posibilidades formativas de los educandos están tensionadas por la pedagogía vigente, de cuyas ideas él participa, tanto como por la lógica de las relaciones entre sociedades. Aquí lo didáctico es también colonial; la didáctica tiene su origen en un espacio metropolitano, legítimo y con el poder necesario para expandir sus productos más allá de su propio marco de origen, gracias al “privilegio epistémico”^{xiv} del pensamiento europeo.

Reconocer y aceptar la vivencia de la colectividad de los educandos, de su posibilidad de construir y formar parte de un “nosotros” situado; reconocer la misma colectividad del docente, como parte de un grupo formador institucionalmente delegado (y conflictuado) para insertar a los educandos en la sociedad; atreverse a valorar la cultura de los educandos como sujetos culturales, es decir, como dueños de prácticas y saberes válidamente heredados, que tienen el derecho a incidir participativamente en el proceso en que se constituyen, tanto como establecer puentes entre educación y vida, reconociendo que no existen ni maestros ni educandos ni procesos educativos ideales, pues todos ellos se hallan atravesados de conflictos que deben formar parte esencial de la comprensión de lo didáctico, significan rupturas al patrón canónico que es posible y urgente llevar adelante. Pero un esfuerzo de esta naturaleza implica repensar y transformar nuestra idea de la didáctica.

Los caminos de la antdidáctica de Susana Barco y de una didáctica no parametral de Estela Quintar coinciden en la necesidad de resignificar la didáctica como espacio de indagación y transformación

de la acción educativa como proyecto social, ético y político conjunto. Una didáctica que trabaje sobre la conexión continua entre la formación y la vida colectiva de los sujetos en el presente, “una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antididáctica respecto de la anterior. En este sentido puede aceptarse la propuesta de la investigación como antididáctica, fundamentalmente por todo lo que de cambio de actitudes implica” (BARCO, 197, p. 175). Para Quintar (2008, p. 27),

luchamos en América Latina por una pedagogía de la potenciación que recupere la memoria, del olvido y las prácticas que nos constituyen en la historia (...) la pedagogía de la potencia es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta.

Esto nos exige una mirada radicalmente distinta de las situaciones didácticas que invita a ampliar, sino a relativizar o cancelar, los lindes de la versión escolar de ellas. No es, sin embargo, algo inédito. La pedagogía crítica ha venido desde hace largo tiempo abogando por la desescolarización (FREIRE & ILLICH, 1972; KINCHELOE, 2008; GIROUX, 2004; PIMENTA, 2013) pero nos hallamos en un punto en que la requerimos para comprender mejor incluso lo que sucede en la propia escuela. De todas formas, es algo difícil pues implica reconfigurar nuestras identidades y actitudes. Lo primero será, de todas formas, considerar que los participantes del proceso didáctico son sujetos histórico-culturales, complejos, no reductibles a una “estructura cognitiva”, sujetos que deben participar en su propio proceso de construcción.

Como decimos, esto no es un proyecto nuevo. En Latinoamérica ha habido, discontinua pero permanentemente, una lucha por instalar una educación con estas características, aunque el pensamiento didáctico no se haya apropiado de tales propuestas y vivencias hasta ahora. El vínculo más fecundo entre educación y vida ha constituido un eje constante de pedagogía situada, presente transversalmente en el pensamiento y la acción pedagógica latinoamericana.

A fines del siglo XIX, en el contexto de los procesos de independencia antillanos y de las primeras intervenciones norteamericanas en Latinoamérica^{xv}, tanto José Martí como Valentín Letelier abogaban por una educación centrada en la realidad propia. Para José Martí, la relación entre educación y realidad debía tener vínculos inmediatos, en la situación presente de enseñanza, experimentables para el educando tanto en la forma del trabajo como en la de investigación:

Esta educación directa y sana; esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza que responde; este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modos de vida; este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera que sea como de sí mismo puede ser, y no como los demás ya fueron; esta educación natural, quisiéramos para todos los países nuevos de la América. (MARTÍ, 1997, p. 287).

Para Valentín Letelier, la educación científica debía llevar a los educandos al autogobierno, a “discurrir sin ayuda de una dirección extraña” (LETELIER, 1927, p. 5.3), para lo cual se debía “respetar su personalidad y secundar sus fines” lo cual “es el primer deber de todo sistema educativo” (LETELIER, 1927, p. 30). Esto, que es un fin, tiene en el nivel macro una correlación con los sucesos de la guerra civil^{xvi} de 1891 durante la cual escribe su *Filosofía de la Educación*; en el nivel micro, y esto es interesante, su correlato radica en la relación didáctica:

No está bien educado ni el que sólo cumple su deber por respeto a la autoridad, ni el que no se siente capaz de emanciparse de ella para proceder por sí mismo. Para preparar la emancipación de los educandos, el maestro ni debe defender con mucho calor los fueros de su autoridad ni creer que es motivo de mucha irritación la rebeldía [...] un educando que siempre obedece sin formular jamás una protesta, ni una observación, concluye por habituarse a la sumisión y la dependencia (LETELIER, 1927, p. 32).

La pedagogía situada adquirió también la impronta de pedagogía nacional, una que Letelier esperaba desarrollarse en el futuro y que se entrevé en sus escritos en estado augural, dentro del proyecto emancipador del individuo. Pensada también por Franz Tamayo en los primeros años del siglo XX en Bolivia, fue vivida y teorizada en la escuela ayllu Warisata por Elizardo Pérez y Avelino Sñani y continúa hasta hoy bajo diversas improntas.

El proyecto como parte de una didáctica situada

La pedagogía de Paulo Freire se inserta en esta larga tradición latinoamericana como uno de sus eslabones más brillantes, pero también como aquel que ha permitido superar la discontinuidad de la tradición anterior, convirtiéndose en un referente paradigmático. En la *Pedagogía del Oprimido*^{xvii}, escrita en Chile durante sus primeros años de exilio trabajando para el ICIRA^{xviii} piensa su trabajo en las favelas brasileñas desde fuera del sistema escolar pues, en el dilema de cómo realizar una pedagogía del oprimido antes de la revolución que permitiría el poder político necesario (del que carecen los oprimidos) para poder llevar esa revolución a cabo, él distingue “entre la educación sistemática, que solo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el

proceso de su organización” (FREIRE, 1972, p. 53). Con esto, segmenta el trabajo educativo en una etapa que toca la organización para la revolución (la pedagogía del oprimido) y otra “en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (FREIRE, 1972, p. 53).

La relación entre la humanización, lo comunitario y la lucha como procesos conjuntos que devuelven al oprimido su condición de sujeto inacabado que busca, en palabras de Freire, “ser más”, es un pilar teórico que Freire toma del psiquiatra anticolonial Franz Fanon, para quien “la descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la cosa colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (FANON, 1963, p. 31). El acto didáctico tiene un sentido intelectual aquí que no lo separa de la vida, pues no apunta a la adquisición sino al problema de la liberación.

Los términos implicados en el acto didáctico freiriano exceden la tríada escolarizante (enseñanza - contenido - aprendizaje) pues comprometen en la acción cultural a la comunidad, su mundo, su praxis y la intencionalidad del proceso pedagógico en una interacción dialéctica entre cinco factores: mundo - comunidad - praxis - “educador-educando” y “educando-educador”; todo al interior de un contexto vital de los educandos-educadores en el que esta acción cultural del educador-educando es preparatoria aún de la liberación, y anterior a la revolución cultural que “es la continuación necesaria de la acción cultural dialógica que debe ser realizada en el proceso anterior del acceso al poder” (FREIRE, 1972, p. 207). Freire piensa más allá de una pedagogía del aprendizaje al instalar, en el horizonte de la relación didáctica, al desarrollo humano como dimensión ineludible. Tanto el desarrollo a nivel macro, como el de nivel micro, a su entender, están sujetos a la necesidad de que “se verifique un movimiento de búsqueda, de creatividad, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza” (FREIRE, 1972, p. 210), búsqueda que nos remite al sentido proyectivo de la acción humana y su inherente politicidad.

Participación y proyectualidad en el proceso didáctico

Un obstáculo epistemológico a la acción humana con sentido en la escuela viene dado por la naturalización del *dictum* comeniano que diferencia la vida, que es para “operar”, de la escuela que es para aprender^{xix}, actividad que consistiría en una preparación para la vida, pero fuera de sus determinaciones. Esto estableció entre ambos procesos una brecha profunda que ha perdurado en el tiempo. La

escuela se constituyó a sí misma como una realidad peculiar en la cual el “operar”, el trabajo en el mundo no escolar, quedó excluido, al igual que las iniciativas mundanas de los educandos dentro de ella.

Visto desde la teoría de la actividad, el ser humano se construye a sí mismo en relación intencionada con su entorno sobre la base de vínculos, afectos, intereses y propósitos. en medio de la vivencia de situaciones que lo convocan en múltiples dimensiones. Así, su existencia está cruzada por anhelos, sueños e intenciones que constituyen proyectos diversos como vía de concreción. La pedagogía de proyectos, que arraiga en el pensamiento educacional a partir de las ideas de Rousseau, en el bellissimo libro *Emilio o la Educación*, supone la restitución del derecho a la participación en la vida, a partir del lazo entre enseñanza y vida (GARCÍA VERA, 2012, p. 688).

Ahora bien, aunque la visión clásica de la pedagogía de proyectos que desarrollaron Dewey, desde lo filosófico, y su discípulo Kilpatrick, desde lo metodológico, significó un quiebre rotundo respecto del academicismo decimonónico, tiene razón García Vera cuando apunta que su principal dificultad es la separación entre la actividad del educando en el proyecto y la tradición del saber en la escuela, dejando de lado “la función principal de la escuela, como la construcción de una cultura escolar y la condición de posibilidad no solo para la reproducción de la cultura en la sociedad, sino para su reconstrucción crítica” (GARCÍA VERA, 2012, p. 693), por lo cual alerta sobre la necesaria relación con la pedagogía vigente.

Aunque es acertado el llamado de García Vera al realismo en la generación de cambios didácticos, es cierto también que no se puede ser ingenuo en relación con la escuela. Una didáctica de sujeto, en este aspecto, asume que su punto de vista está del lado de los protagonistas del acto didáctico y sobre todo de los educadores, no del lado de las agencias de decisión curricular sujetas a los vaivenes del poder político de turno. Asume que su tarea es contribuir a la potenciación de la vivencia actual de los educandos en las situaciones que los comprometen vitalmente y que les permiten construirse como sujetos, estableciendo y luchando por un espacio de interacciones autónomas del sujeto con el entorno. Para Díaz Barriga, una educación que se pretende situada está orientada por una metáfora que da sentido y que es distinta de la metáfora objetual del aprendizaje como adquisición de algo; ésta es la de la participación en comunidades de práctica auténtica (DÍAZ BARRIGA, 2005, p. 22)^{xx}. Esa autenticidad “se determina según el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven”. En este sentido, siendo su foco de preocupación el de la

actividad, el proyecto ocupa en su propuesta el lugar de una metodología particular dentro del campo de la enseñanza situada.

Para nosotros, no obstante, lo proyectual tiene un carácter distinto pues lo entendemos como la condición de un cierto modo de *relación intencionada* con el mundo de la vida de los sujetos. Este modo de relación alude al involucramiento^{xxi} del sujeto mediante la actividad, algo a lo cual apuntaba, como veremos, el origen del método de proyectos en la propuesta de Dewey y Kilpatrick. Pasar del proyecto a la proyectualidad explicitando que se trata de una dimensión distinta de la autenticidad es importante por la politicidad del proceso educativo. Veamos esto.

Entre las metáforas del proceso educativo referidas por Díaz Barriga, la tradicional y la situada, hay una diferencia política de fondo que ella no dice pero que podemos colegir nosotros: la política implicada en el hecho de entender y asumir el fenómeno educativo como un proceso de intercambio y consumo de algo que se transa (algo que se “transmite”, se “pasa”, “entrega”, etc. y que deriva en consideraciones sobre la calidad del servicio con que se realiza, la satisfacción, el cumplimiento de estándares, su productividad o rendimiento, etc.) o bien la que supone comprenderlo y asumirlo como un proceso de participación e involucramiento en el mundo dentro del cual se construyen subjetividades individuales y colectivas. La idea de la participación da lugar a consideraciones distintas relativas al goce de derechos, al reconocimiento de colectivos y sujetos, a la supresión de barreras para la participación, etc., así como a las del lugar de la diversidad, del horizonte ético del actuar, del sentido de la convivencia y del trabajo conjunto, de la construcción de identidades y proyectos, etc. No es casual que, en este camino que abandona la metáfora bancaria de la adquisición, nos enfrentemos de modo beligerante a las demarcaciones y límites arbitrarios y naturalizados impuestos a la participación activa en el mundo y en el presente por la lógica y las reglas pertenecientes al “libreto” pedagógico del acto didáctico canónico, como tampoco lo es el que nos encontremos siendo confrontados por la adhesión a éste que los sujetos escolares han construido en forma de actitudes, emociones y referentes de su actuar que estructuran un *modus vivendi* institucionalizado en el que han aprendido a desenvolverse, a tener éxito, a rendir lo mínimo para dedicarse a socializar, etc.

Asumir la relación con el mundo mediante la proyectualidad no es, por tanto, el levantamiento de una utopía plácida y exenta de conflictos; es más bien el asumir el conflicto como el eje de trabajo en la construcción de subjetividades. Supone comprender que hay una tarea

de reconfiguración de las relaciones pedagógicas que no es posible solo mediante el cambio metodológico, sino en la participación continua dentro de éste. De esta noción de lo proyectual como condición de involucramiento vamos ahora a la noción de proyecto como acción didáctica. Aunque la idea de proyecto como metodología caracterizada por el hecho de operar sobre una planificación previa a la acción está muy extendida, debemos notar que ella es más bien una posibilidad específica de asumir lo proyectual, pero no su rasgo definitivo.

Resulta mucho más productivo, por su amplitud y por apuntar a un rasgo crucial que hemos apuntado como el del involucramiento, rescatar la noción de proyecto de Kilpatrick, quien proponía en 1918 comprenderlo como "*purposeful act*". La traducción del adjetivo no es simple en castellano, aunque sea posible decir directamente "acto propositivo", pues en inglés implica varias acepciones: que tiene un propósito, que muestra resolución o determinación y que está pleno de significado. Estas acepciones son reforzadas por Kilpatrick al demandar que debe además "*wholehearted*", es decir, que cuente con alto grado de entusiasmo y energía. Una traducción aproximada sería la de un acto motivante y propositivo, que compromete de manera intrínseca al sujeto.

Bajo esta mirada, en tanto ese acto propositivo se considera la "unidad típica de una vida valiosa en una sociedad democrática" (KILPATRICK, 1919) en la cual las personas pueden desarrollarse libremente, es preciso que constituya también la unidad típica del trabajo escolar orientado hacia esos mismos anhelos de vida democrática. La idea de proyecto en Kilpatrick, por ende, resalta la necesaria intencionalidad y compromiso afectivo y ético del sujeto en la acción como rasgo central y no a la anticipación racionalizada de las acciones por venir. No obstante, si se pasa por alto esa diferenciación de lo que define al proyecto se asiste a un éxito metodológico, pero no necesariamente didáctico. Es lo que supone, como ha acusado García Vera (2012, 692), su mayor logro en contextos culturalmente favorecidos que en sectores ajenos a la cultura dominante donde los sujetos no siempre tienen las disposiciones para enfrentar la lógica de proyecto.

Ante esto, es primordial no confundir proyectualidad con planificación, pues para la niñez y la juventud de tales sectores, didácticamente hablando, es más relevante la experiencia vivida de haber protagonizado una intervención sobre su propia realidad, aunque sea muy precisa y acotada en el tiempo que la de ver sus propósitos y sueños frustrados al alejarse de ellos en los meandros de la racionalización de las acciones previa a la actuación. Peor aún, es verlos

sometidos al proceso de transacción bancaria del conocimiento cuando son convocados por el docente como mera puerta de acceso a un saber y a un mundo que, a poco andar, se distancia de ellos radicalmente, para acabar en el destino gris de una prueba escrita, una disertación escolar o cualquier otra forma ya consagrada de arribar a una calificación, esa cifra en que el proceso humano de la educación es reducido a las dimensiones del valor de cambio.

El acercamiento a lo proyectual demanda una recuperación del sujeto y la cultura, una participación reiterada en las prácticas sociales a las cuales se recurra (científicas, humanistas, artísticas, técnicas, políticas, etc.), reiteración al interior de la cual todo lo demás puede seguir desarrollándose en rigor y complejidad una vez que se ha construido el soporte íntimo de involucramiento a partir de experiencias o formas de actuar a las cuales no se había tenido acceso. Aquí conviene aclarar otro de los puntos débiles que García Vera apunta en relación con las posturas pedagógicas que aluden a proyectos. Nos referimos al del rol del educador, quien corre algunos riesgos como, por ejemplo, el de caer en el espontaneísmo y el *laissez faire* cuando valida acciones y propósitos de los estudiantes que corresponden a disposiciones escolarizadas. Otro riesgo importante es el de alejarlos de los saberes de la cultura dominante por el hecho de que éstos no tengan utilidad inmediata en función de lo realizado en el proyecto y, por último, el del activismo.

El rol del docente, al salir de la metáfora economicista de la adquisición, no es el de combatir las carencias de sus estudiantes dispensándoles para el futuro aquello de lo que carecen hoy y, por lo mismo, no puede comprenderse si se mantiene la idea de que el proceso pedagógico es la relación triádica entre profesor, conocimiento y alumno. Bajo la idea de la participación accedemos a una comprensión distinta que aboga por el trabajo para el presente de los sujetos a partir de sus múltiples potencialidades, las cuales están lejos de restringirse al ámbito cognitivo pues se extienden por toda la gama de cualidades del ser humano cuando es visto a la luz de sus vínculos presentes con su entorno y su cultura. “Nos urge un rol docente que se compromete más bien con la potenciación del sujeto a partir de sus disposiciones y fortalezas actuales” dice Quintar. Abrir una pedagogía de la potenciación es “promover el deseo de saber en la conciencia de sí y del mundo para actuar en él autónoma-instrumentada y transformativamente, es decir, aprehender en la conciencia de nuestra propia existencia material desnaturalizando lo dado como natural” (QUINTAR, 2009 45).

Esto debe llevarnos a entender y asumir que los jóvenes ya se encuentran sumergidos de múltiples formas en el mundo, comprometidos con opciones de vida, con sueños, asociados con otros sujetos, preocupados por diversos temas, por relaciones y problemas que de algún modo los afectan, aunque a nosotros nos parezca, desde nuestro rígido adultocentrismo, que solo lo hacen a un nivel superficial, indigno de nuestra consideración, de modo no pertinente, alejado de nuestra estética y nuestros marcos de referencia intelectuales, sociales, etc. Las dimensiones de este proceso no se pueden reducir a la extensión de una sola clase o unidad de contenidos. Como señala Quintar (2009, p. 56), “se privilegia el pensar y el pensar en un proceso de conocimiento que implica sucesivos estados de conciencia de lo real, de sucesivos “darse cuenta” y dar cuenta del devenir para ad-venir seres protagónicos en el reconocimiento del micromundo, como constructor del macromundo”. Esto requiere encuentros con la realidad que sean sucesivos, continuados y progresivos en autenticidad, es decir, en la cantidad de aspectos y conexiones que esos encuentros establecen con las situaciones de la vida no escolar.

En el escenario de las restricciones didácticas que actualmente rigen los espacios de aula en Chile, tensionados por crecientes dispositivos y políticas de control externo y estandarización, resulta crucial que los proyectos pongan el acento en la apertura a un proceso experiencial intencionado y emancipador. El hecho de vivir la concreción de propósitos que se plasman en actividades social y culturalmente relevantes para los sujetos abre oportunidades de pensamiento y de autoconstrucción colectiva tanto como individual. La sofisticación de los productos y logros del aprendizaje cuenta como fruto de este proceso social en que se da la autovaloración desde el reconocimiento de la interacción social dentro de la cual se ha participado.

En el trabajo proyectual, cuando se trata de abrir esa oportunidad de la experiencia de interacción con el mundo, el énfasis planificador puede obstaculizar el necesario “darse cuenta” al que alude Quintar, el que nace de lo vivido, simplemente porque la vivencia tiende a ser pospuesta ya que se la deshistoriza como evento único, como una “actividad de aprendizaje” destinada a entender algo preestablecido. En sujetos que ya se sienten involucrados con un desafío proyectual esto puede frustrar la motivación, pero en sujetos que no lo están aún puede bloquear la posibilidad de que ella nazca como fruto de tal vivencia. “La motivación, dice Freire, forma parte de la acción. Es un momento de esa misma acción. Es decir, tú te motivas a medida que actúas, y no antes de actuar” (FREIRE, 1985, 22).

Esto no aboga por el espontaneísmo, pues no se trata de que los sujetos vayan a la vivencia proyectual desde cero, sin reflexión, sin herramientas. Requiere un trabajo previo por parte del docente para que puedan leer el mundo en que se encuentran, descubrir en él la porción que es necesario pensar y las situaciones en que se hace preciso actuar a partir de lo pensado. Probablemente, la primera actuación del docente en función de potenciar a los jóvenes sea la de entender que es preciso mediar para que les sea posible problematizar el mundo más allá de las delimitaciones que el rol de alumno impone al pensamiento cuando los jóvenes enfrentan una tarea en la que solo son vistos como sujetos institucionalizados, es decir, como alumnos, estableciendo restricciones invisibles pero efectivas por lo naturalizadas:

Restricciones de la perspectiva institucionalizada del rol alumno	
Temporal	El problema o dificultad debe ser solucionable dentro de un tiempo acotado y con recursos que ya se encuentran alrededor del sujeto porque ya han sido tratados por el docente.
Temática	Lo pensable debe coincidir con el espacio abierto por el contenido tratado, en mucha menor medida por otros que puedan haber sido tratados antes y, en menor medida aún, por los que no han sido vistos.
Interrogativa	Los problemas tienden a tener una respuesta por parte del docente/adulto y es siempre una sola, se requiere la opinión del docente durante el trabajo con la tarea para saber si se está encaminado a esta meta.
Sustantiva	El problema por enfrentar es casi siempre un fenómeno intelectual.
Evaluativa	La apreciación del trabajo realizado se reduce a lo correcto e incorrecto y es heterónoma. Los errores son amenazas que se deben conjurar.

En el camino de romper con estas demarcaciones, hemos recurrido a la práctica del diagnóstico participativo como camino posible para pensar la realidad y principiar la construcción de un nosotros ampliado, consciente, a partir del cual abrimos a interrogantes y preocupaciones sentidas por los jóvenes como ámbitos en los cuales atreverse a pensar, actuar y educarse. Esto implica también repensar la experiencia escolar desde la conciencia de la relación actual y la relación posible entre la escuela y el entorno social más amplio desde el cual se piensa.

El conocimiento y el pensar en torno de la situación en que se involucran dan el espacio para que los docentes encuentren el sentido que su rol tiene como potenciadores. Los caminos ya consabidos relativos a la explicación, la exposición, la demostración se ven resignificados en la negociación continua y transformadora con la pedagogía vigente, por los desafíos de pensar con los jóvenes, preguntarse lo que ellos se preguntan y, desde allí, trabajar juntos para avizorar nuevas posibilidades, explicitar barreras, examinar bloqueos, analizar fracasos. En ello se releen los saberes como herramientas para intervenir en el mundo enjuiciando tomando decisiones, valorando la propia posición de cada uno. La especialidad curricular, falsamente enclaustrada en sí misma, se conecta con otros ámbitos de saber a raíz de las demandas de los propósitos movilizados.

A modo de cierre, habiendo revisado los núcleos más amplios de la reflexión que hemos querido compartir en esta ocasión, no podemos dejar de señalar que, para el docente que busca involucrarse con los sujetos a quienes se dirige su labor, el compromiso con el aprendizaje no agota las dimensiones del compromiso con los sujetos. Este solo puede venir de la convicción de que el horizonte que da sentido y dirección cotidianamente a sus empeños formativos se identifica con el desarrollo humano, con el abrazo de unos procesos de transformación cuya proyección es mayor y requiere la desaparición progresiva del docente en pro de la autonomía de los educandos.

Referencias

- ACOSTA, José de. *De procuranda indorum salute*. México: Eds. Atlas, 1954.
- AGUILAR, O. Sociología y modernización. *Revista de Ciencias Sociales* (1), 1-20, 2005.
- ARCINIEGAS, Germán. *Cosas del pueblo: crónica de la historia vulgar*. Bs. Aires: Hermes, 1963.
- AUSUBEL, David., Novak, J., & Hanesian, H. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.: Trillas, 1983.
- BAEZA, Adrián. Acto didáctico: ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, agosto-diciembre 13(26), 185-208, 2014.
- BARCO, Susana. ¿Antididáctica o nueva didáctica? En I. Hernández (Ed.), *Crisis en la didáctica*. Rosario, Argentina: Axis, 1975.

- BARCO, Susana. Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación* mayo-junio (12), 1989.
- BOLÍVAR, Antonio. La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 3-26, 2011.
- BORDOLI, Eloísa. La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli, & C. Blezio, *El borde de lo (in)enseñable, anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. (págs. 27-53). Montevideo: Dpto. Publicaciones, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad La República, 2007.
- CAMILLONI, Alicia et Al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (6ta ed.). Bs. Aires: Paidós, 2004.
- CERLETTI, Alejandro. *Repetición, novedad y sujeto en educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué, 2009.
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa, 1995.
- DAPIA, Andrea. Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-10, 2008.
- DÍAZ Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: Mc Graw Hill, 2005.
- EGAÑA, Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: DIBAM-LOM, 2000.
- FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. (1a Edición en español. ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido* (4ta edición ed.). Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI, 1994.
- FREIRE, Paulo & Ilich, I. *La educación, autocrítica de Paulo Freire - Iván Illich*. Bs. Aires: Ediciones Búsqueda, 1986.
- GARCÍA Vera, Nylza. La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *MAGIS*, v.4 fasc.9 p.685 – 707, 2012.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *El materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Bs Aires: Eds. Nueva Visión, 1971.

- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la Cárcel: cuadernos 1 y 2* (Tomo I). México: Eds. Era, 1981.
- HOBSBAWM, Erick. *La era del Imperio: 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica, 2009.
- KILPATRICK, William. *The method project. The use of purposeful act in the educative process*. Nueva York: Teachers College Columbia University, 1919.
- KINCHELOE, Joe. La pedagogía crítica en el siglo XXI, evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren, & J. Kincheloe, *Pedagogía Crítica - de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó, 2008.
- LETELIER, Valentín. *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Cabaut, 1927.
- MARTÍ, José. *Ideario Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- MEDINA, Jorge. *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- MIGNOLO, Walter. Delinking The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514, 2007.
- MISTRAL, Gabriela. *Magisterio y Niño*. (R. E. Scarpa, Ed.) Santiago: Andrés Bello, 1979.
- PERRENOUD, Phillipe. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: LOM, 2003.
- PIMENTA, Selma G. Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes* (39), 117-139, 2013.
- QUINTAR, Estela. *Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL- Universidad de Manizales, Colombia. 2008.
- QUINTAR, Estela. *La enseñanza como puente a la vida* (Primera reimpresión ed.). México D.F.: Instituto Politécnico Nacional-Colombia / IPECAL, 2009.
- RIZO, Marta. Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10 (19), 26-42, 2013.
- RUIZ S., Carlos. *De la República al mercado*. Santiago de Chile: LOM, 2010.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama, 1996.

SOUTO, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el subalterno?. *Orbis Tertius* (6), 175-235, 1988.

TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo* (4ta ed. ed.). Buenos Aires: Troquel, 1982.

VYGOTSKI, Lev. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península, 1980.

NOTAS:

ⁱ Toma esta noción de Fenstermacher; vide (Camilloni, 2004, pág. 95).

ⁱⁱ “En las décadas de los años sesenta y setenta se desarrolla un modelo de regulación pedagógica conocido por las modalidades técnicas que se propagaron hasta confundirse con la pedagogía misma. Este modelo, conocido como modelo racionalista, ha sido cuestionado por un doble reduccionismo: por un lado, porque reduce a la enseñanza a la tarea de formular objetivos precisos y mensurables y, por otro, porque supone que es posible prever todas las variables inherentes a la vida escolar.” (DAPIA, 2008, p. 4).

ⁱⁱⁱ El uso del término “nivel” aparece menos ligado a la situación concreta de la práctica (el que haría suponer que el sujeto son los docentes) que, a los compartimentos epistemológicos del aula, el centro, el currículum, la política educativa que componen conjuntamente el fenómeno educativo en que ahora se “anida” una práctica didáctica desproblematizada.

^{iv} En Medina la posibilidad de ruptura en el acto didáctico está dada por su contingencia: “el ahí es una imagen descarnada, despojada y cotidiana. (...) Y tiene el beneficio de ser una imagen que guarda en sí la visceralidad, la carnalidad que adquiere el acto pedagógico en su existencia real. Es como vive el docente cada vez que el acto pedagógico se reinicia. No sólo es espacio, también es tiempo, pero un tiempo otro. Es temporalidad. Es devenir existencial en el instante” (MEDINA, 2006, p. 64).

^v Ver “Sobre la poesía” de los años cuarenta, en Mistral. *Caminando se siembra: prosas inéditas de Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: Lumen, 2013; y “Autodidactismo” en *Recados para hoy y mañana*. Santiago de Chile: Ed. Sudamericana, 1999.

^{vi} Pagden, A. (1995). *Lords of all the world, ideologies of empire in Spain, Britain and France, c.1500 - c.1800*. New Haven & London: Yale University Press .

^{vii} Pagden, A. (1995). *Lords of all the world, ideologies of empire in Spain, Britain and France, c.1500 - c.1800*. New Haven & London: Yale University Press .

^{viii} En los noventa, el espacio escolar es recuperado en las Cartas como un lugar de lucha, aunque no es la del educando-educador como oprimido frente al educador-educando revolucionario, sino la del educador-oprimido. Las Cartas enfocan la propia acción del educador como un proceso dual que aloja al dominador dentro de la subjetividad docente. En ningún momento son los niños un lugar de desarrollo teórico de la figura del oprimido, aunque eso pueda quedar subentendido. Lo que permanece intocado a través del tiempo es la idea de Freire de que no es la educación misma, no la educación institucionalizada, el factor decisivo de cambio social. Así lo expresaba en la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1972, pág. 53), así lo mantiene en el diálogo autocrítico sostenido con Illich cuando sostiene que “la educación no configura a la sociedad, sino que la sociedad configura a la educación en la medida de los intereses de aquellos que tienen el poder” (Freire & Illich, 1986, pág. 47) y en los noventa lo sigue sosteniendo en las Cartas: “es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da” (Freire, 1994, p. 59).

^{ix} “Los que creen ineptos para el evangelio a estos pobres y miserables (...) oigan al Señor suyo y de ellos que les amonesta severamente: ‘mirad que no despreciéis a estos pequeñuelos, porque os digo que sus ángeles siempre ven en el cielo la cara de mi padre’. Quien es digno del servicio de los ángeles bien merece la protección y el patrocinio de los hombres” escribía fray José de Acosta haciéndole un lugar a los indios, en tanto niños y sujetos educables, al lado del hombre europeo (ACOSTA, {1588} 1954, pág. 407).

^x Revisar, por ejemplo, los mapas de Sebastián Münster (1550), de Hieronymous Cock (1562) o la *Tavula Geographica*, el primer mapa de Chile. de Alonso de Ovalle (1646).

-
- xi Gayatri Spivak distingue estos dos sentidos de la representación mediante dos conceptos de Marx: el de *vertreten* para aludir a la acción de hablar por otro y la de *darstellen* para referirse a la escenificación. (SPIVAK, 1998, p. 183).
- xii Denominación con la que concuerda Laura Basabe (BASABE, 2008, p. 128).
- xiii La despolitización es visible en la tríada P-E-S (enseñanza, alumnos y saber) dentro del concepto de transposición didáctica de Chevallard, donde la noósfera se muestra como instancia “orgánica” y no cultural, espacio entre sistema y entorno donde, a la larga, los conflictos son encubiertos por las metáforas de “patología” y de “cura”, deshistorizando la relación noósfera-sistema (CHEVALLARD, 2009, p. 42).
- xiv “The colonized do not have epistemic privileges, of course: the only epistemic privilege is in the side of the colonizer, even when the case in point is emancipating projects, liberal or Marxist. ‘Colonizer side’ here means Eurocentric categories of thought which carries both the seed of emancipation and the seed of regulation and oppression” (MIGNOLO, 2007, p. 459).
- xv Para el caso de Letelier, esto se hizo presente en el incidente Baltimore: Estados Unidos declaró que una reyerta vulgar con sus marines había sido un acto hostil contra ese país, por lo cual Chile recibió un ultimátum para retractarse bajo amenaza de una intervención bélica. Chile debió aceptar además el pago de indemnizaciones. Esto, para Letelier, significaba una afrenta al país.
- xvi Se le llama también Revolución por parte de la historiografía conservadora. Historiadores marxistas como Ramírez Necochea la llaman contrarrevolución pues se levantó contra el gobierno burgués revolucionario de Balmaceda.
- xvii Es necesario decir que Freire matiza sus más radicales decisiones de este texto en otro, muy posterior, llamado Cartas a quien pretende enseñar. Sin querer profundizar en esto aquí, diremos simplemente que la diferencia en este texto, respecto de la Pedagogía del Oprimido, radica en que el texto de las Cartas aparece como un esfuerzo menos abarcador, más focalizado en uno de los elementos del fenómeno educativo, a saber, el docente en situación escolar. Podemos ver que el pivote de la acción subversiva está puesto en la actitud indagatoria y no en los materiales sobre los cuales se aplica, respecto de los cuales quedan en igualdad de condiciones los textos (propios del espacio escolar) y los sucesos sociales y naturales (propios del acercamiento liberador y situado. Freire halla el modo de provocar la subversión didáctica poniendo el acento en la resignificación de la tríada didáctica bajo la matriz indagatoria que constituía en la Pedagogía del Oprimido la primera parte del ciclo gnoseológico auténtico que forma parte del proceso de concientización, es decir, el de adquisición de nuevos conocimientos al interior de una relación de búsqueda o indagación compartida, de compañerismo, de complicidad reflexiva entre los participantes.
- xviii Instituto Chileno de Investigación para la Reforma Agraria.
- xix “La vida ha de pasarse no aprendiendo sino operando” dice Comenio para justificar la necesidad de comenzar la “instrucción” de los niños lo antes posible (COMENIO, 1995, p. 24).
- xx Es preciso indicar, no obstante, que la propia Díaz Barriga no parece asumir esta metáfora en toda la dimensión que requiere. Lo podemos notar, por ejemplo, en el hecho de que no parece problemática en su propuesta el monopolio de los fines educativos por parte del profesor (DÍAZ BARRIGA, 24).
- xxi Para Alfred Längle, el proceso de construcción de sentido humano implica un proceso motivacional en que el sujeto se va involucrando con su vida en la medida en que consiente participar activamente dentro de diversas condiciones que estructuran existencialmente su vida. Véase “¿Qué es lo que estamos buscando cuando buscamos el sentido?” en *La realidad última y sentido*. Toronto, volumen 1, s #4, pp306-614.

SOBRE O AUTOR:

Adrián Baeza Araya - Doctor en Estudios Latinoamericanos, profesor de Didáctica de Lenguaje y Comunicación, Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Recebido em fevereiro de 2017

Aceito para publicação em março de 2017