

Entrevista com o Professor Doutor Adrián Baeza Araya (Universidad de Chile): o ato didático no contexto latino-americano

An interview with Prof. Adrián Baeza Araya Ph.D. (Universidad de Chile): theoretical comprehension of teaching practice as an object of study in Latin America

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Universidade Católica de Santos

Resumo: Entrevista concedida, em 10 de outubro de 2018, à professora Rosana Ferreira Pontes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, por ocasião da realização de Estágio de Doutorado Sanduíche no Chile, sob a supervisão do Prof. Dr. Adrián Baeza Araya. Na entrevista, o Prof. Dr. Adrián Baeza Araya, pesquisador e docente no Departamento de Estudos Pedagógicos da Universidad de Chile, traz reflexões sobre sua área de investigação, *El saber didáctico y su construcción* e suscita questionamentos, no contexto latino-americano, acerca da compreensão teórica sobre o ato didático como objeto de estudo.

Palavras-chave: Saber didático. Ato didático. Contexto latino-americano. Pesquisa.

Abstract: Interview granted on October 10, 2018, to teacher Rosana Ferreira Pontes, doctoral student of the *stricto sensu* Post-Graduation Program in Education of the Catholic University of Santos, during the doctoral exchange program that she was attending in Chile under the supervision of Prof. Adrián Baeza Araya, Ph.D.. In the interview, the researcher and professor for the Department of Teaching Studies of the University of Chile brings up reflections on his area of research, which is *teaching knowledge and its construction*, and poses questions about the theoretical comprehension of teaching practice as an object of study in Latin America.

Keywords: Teaching knowledge. Teaching practice. Latin-American context. Research

Introdução

O Professor Dr. Adrián Baeza Araya obteve o título de doutor em estudos latino-americanos, em 2012, pela Universidade do Chile. Desde esse período tem realizado investigações sobre o *saber didático e sua construção*. Possui publicações de artigos e livros que trazem à baila uma discussão crítica sobre a categoria de ato didático. Em sua proposta de ressignificação do ato didático em contexto discursivo, social, político e cultural latino-americano, Adrián Baeza Araya analisa os aportes crítico-emancipatórios do pensamento pedagógico de Valentín Letelier (BAEZA, 2015a); as contribuições do pensamento pedagógico de Gabriela Mistral (BAEZA, 2015b), em particular a concepção de autodidatismo da referida autora. Valoriza, especialmente, uma aproximação da Didática a partir da perspectiva do sujeito (BAEZA, 2015c, 2017, 2018).

Adrián Baeza Araya é, atualmente, professor da Universidade do Chile. Nessa importante instituição pública de educação superior chilena, trabalha na Faculdade de Filosofia e Humanidades, onde ministra o Curso Básico Temático “Tomar a palavra: expressão oral”, em parceria com a investigadora e poeta Ana María Baeza. Também ministra, no Departamento de Estudos Pedagógicos, disciplinas da área da Didática, entre as quais, Construção do Saber Didático, Projetos Didáticos e Avaliativos na Especialidade, Projetos Didáticos e Avaliativos Inovadores na Especialidade, Seminário de Título. É pesquisador responsável pelo projeto FONDECYT “Pedagogia Mistralina: o discurso pedagógico de Gabriela Mistral na perspectiva de sua trajetória intelectual” (BAEZA, 2015b), em fase de conclusão.

Os diálogos que geraram esta entrevista aconteceram em sua sala de trabalho, em clima de crescente acolhimento fraterno, durante a realização de meu estágio no Chile. Escolher o Prof. Dr. Baeza como tutor e a Universidade do Chile como lócus de estudos, além de ser uma opção epistemológica, também foi uma decisão política, em virtude da pedagogia freiriana ser um marco teórico de grande relevância para a tese de doutorado que desenvolvo no Programa de Educação da Universidade Católica de Santos. No Chile, Paulo Freire ficou exilado por quase cinco anos (1964-1969), trabalhou junto ao governo de Eduardo Frei Montalva, no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), colocando em prática sua proposta de alfabetização de adultos. Por conseguinte, aprofundou seus conceitos teóricos e escreveu sua principal obra *Pedagogia do Oprimido*.

No Chile, estive distante do período de eleição presidencial por que passava o Brasil. Lá, pude refletir com mais criticidade sobre meu país, minha identidade latino-

americana e as conexões que estabeleci entre este momento de transição política e o pensamento freiriano.

Ao vivenciar com o prof. Dr. Baeza o que denominamos *encontros pedagógicos*, pude construir novos sentidos e significados sobre meu objeto de estudo da Tese de Doutorado – *o ato didático de ensinar com pesquisa*. Desse modo, esta entrevista ressalta aspectos que marcaram nossa relação humana de ensino e de aprendizagem e busca trazer elementos para a compreensão do ato didático como um acontecimento concreto, em tempo presente, permanentemente (re)significado pelas subjetividades dos sujeitos participantes desse evento. Trata-se, portanto, de uma análise crítica, coerentemente situada em contexto latino-americano, de uma categoria ainda pouco estudada pelos pesquisadores brasileiros da área da Didática.

Ñuñoa, 10 de outubro de 2018.

Entrevista com o Prof. Dr. Adrián Baeza Araya

Rosana – *Pela leitura que realizei de seus trabalhos (BAEZA, 2015abc, 2017, 2018), pude depreender que o ato didático tem sido estudado historicamente ora pela relação linear ensino-aprendizagem ora pela representação triádica professor-aluno-saber, como se o fenômeno didático acontecesse isoladamente, sem sofrer influências do contexto histórico, social, político ou cultural em que está situado. Compreendo que se posiciona criticamente frente a essa concepção circunscrita de ato didático. Em contraposição, como define a categoria de ato didático?*

Prof. Dr. Baeza – Lo que la categoría de acto didáctico busca como foco de análisis es poder entender el proceso formativo como una interacción situada. Como sea que entendamos el fenómeno pedagógico, cualquier dimensión macro, cualquier dimensión histórica, cualquier dimensión política se construye necesariamente sobre la base de interacciones concretas, se construye a partir de acciones y situaciones. Esas acciones y situaciones se dan en un momento y en un lugar, bajo las condiciones materiales y sociales que posibilitan ese encuentro, como encuentro humano. En cuanto se trata de un encuentro humano, no es un fenómeno puramente semiótico, no es puramente significacional, es también material en la medida en que participa el tiempo, participan los instrumentos, participan los

propósitos, participan los intereses. De esta forma, lo que la categoría nos quiere mostrar es precisamente el punto en que se articulan, en un momento, todas las dimensiones posibles de la construcción de la subjetividad humana.

Para nosotros, por ejemplo, acá, con mis colegas más cercanos, con los que estamos en una mirada como la que te estoy contando, el concepto de acto didáctico es relevante precisamente porque nos permite romper la diferencia entre didáctica general y específica ¿Por qué lo permite? Porque en la medida en que estamos juntos, en situación, en relación con el mundo, los saberes de la disciplina participan ayudándonos a categorizar el mundo, a tomar decisiones, a intervenir en él, a recortarlo, de alguna manera, a darle sentido. Eso se hace solo en la medida en que, al mismo tiempo, hay una concepción del fenómeno pedagógico que nos ordena. Hay un contrato didáctico que le da sentido a nuestra interacción, hay una concepción de aprendizaje que tú como educanda tienes que coincide más o menos con la mía y que nos da un espacio común de encuentro.

El momento en que tú y yo nos encontramos para trabajar, para entender, para enjuiciar el mundo, convergen todas las dimensiones del fenómeno pedagógico, pero se ordenan de acuerdo con el sentido que tenga, para cada uno y para nosotros en conjunto, la interacción en la que estamos. Eso es la estructura del acto didáctico.

Rosana – *Nesse sentido, concebe o ato didático como um momento, uma etapa ou um processo?*

Prof. Dr. Baeza – ¿Es un momento? Sí ¿Es una etapa? No ¿Por qué razón? Porque en cada momento del proceso, hablemos de proceso entre comillas, podríamos hablar de historia que es mejor. En cada momento de nuestra historia, de la historia de nuestros encuentros, de nuestro trabajo, de nuestra relación nos jugamos la totalidad. Eso va a ocurrir en la medida en que las personas construyan el sentido de la interacción.

Y aquí viene una cuestión que yo creo que también es importante, dentro de las distintas discusiones, porque la construcción del acto didáctico agrupa distintas teorías. Una parte de estas teorías, lo que están reclamando, hoy en día, es que es necesario entender que el acto didáctico, permanentemente, es un acontecimiento ¿Qué significa que el acto didáctico sea un acontecimiento? Que en el encuentro humano situado se producen múltiples sentidos, se producen múltiples encuentros, múltiples coordinaciones. Y ese sujeto es quien las urde, las teje, construye sus propios sentidos, su propio recorte del encuentro a partir de su interacción con la materialidad del acto.

Por lo tanto, no hay una voluntad externa que pueda controlar la construcción de sentido, dirigirlo en una pura dirección y establecer una homogeneidad que llamamos

proceso, sea hacia atrás o hacia adelante. Eso sería un acto autoritario, de manejo de la temporalidad y siempre en términos de una relectura del pasado, en que tú miras los distintos acontecimientos y los ordenas de acuerdo con la forma en que tú le da sentido al mundo. Sin embargo, es tu sentido, es personal, aunque también en parte es compartido, es social. Puede tener elementos sociales porque no estas aislado del mundo, pero tú, como docente, como adulto, construyes esa idea, esa visión, de una manera muy distinta a como lo hacen los y las jóvenes. Aunque podamos tener elementos en común que nos vinculan desde lo ideológico, desde lo cultural, eso no termina de agotar el sentido de lo que nosotros podríamos llamar proceso.

La otra forma de enfrentar el proceso es hacia adelante, es hacia el futuro. Es lo que Boaventura Santos llama la razón proleptica. Es la razón que intenta entender el presente como la posibilidad de concretar la acción futura. Por lo tanto, es una razón controladora del presente. Es una razón reductora del presente. Por demás, tiene vínculo histórico con una concepción lineal de la temporalidad, con una visión lineal de avance, de progreso, que también influyó al marxismo ortodoxo. Un marxismo que creía en la ley histórica que iba a asegurar la dictadura del proletariado.

Ahora, lo que la teoría del acontecimiento busca romper es precisamente el empequeñecimiento del presente y lo que busca mostrar es que el presente es una disputa temporal. El presente es una coexistencia de distintas temporalidades, que están todas vivas en el momento mismo del acto didáctico.

Rosana– *Que autores latino-americanos estudam a teoria do acontecimento em Didática? Como essa teoria caracteriza o ato didático como acontecimento e questiona a concepção de didática como processo?*

Prof. Dr. Baeza – Hay un grupo muy interesante que está en Uruguay, de la Universidad de La República, Luis Behares, Paola Behetti, Eloisa Bordoli. Ellos abordan el acto didáctico desde esta concepción de acontecimiento. Mezclan esta concepción de acontecimiento con psicodinámica, con teoría psicoanalítica. Entonces, esto les ayuda a visualizar de qué manera los sujetos que participan dentro del acto didáctico no son sujetos plenos. Son sujetos cruzados por el lenguaje y separados de lo real, porque lo simbólico actúa como una sutura entre el sujeto y lo real. Y eso, a nivel del acontecimiento, lo que produce es mayor heterogeneidad. En la medida en que, durante el acontecimiento, durante su proceso, nosotros estamos interactuando, recortadamente con lo real, porque lo simbólico en ese momento, tal como se está articulando, sólo nos da conciencia y acceso a una parte de todo lo que está ocurriendo allí. Eso no significa que el cuerpo, por ejemplo, no se contacte con lo otro por fuera de lo simbólico. Por lo tanto, dentro del acto didáctico, en esta mirada de acontecimiento, las cosas que están pasando pueden estar sucediendo más

allá del campo de lo simbólico. Por lo tanto, cuando luego tú miras hacia atrás, desde lo simbólico y ordenas, lo que estás haciendo es reducir.

Rosana – *Portanto, pensar o fenômeno didático como processo significa “olhar para trás” ou “projetar para o futuro”, implica uma lógica reducionista que considera o ato didático apenas como uma etapa pouco importante e ignora o momento presente. Como explica a relação entre ato didático e a historicidade dos sujeitos?*

Prof. Dr. Baeza – Para Boaventura Santos, la razón proléptica es una de las manifestaciones de un pensamiento colonizador que produce ausencia ¿Por qué produce ausencia? Porque parte de una concepción que impone un molde a la realidad y deja fuera todo lo que ese molde no considera, no contempla, al pensar que el presente es solo una bisagra entre pasado y futuro. Si el presente es una bisagra, es muy fugaz y se mantiene como caja negra. Se mantiene oscuro para su comprensión. Entonces, ¿el acto didáctico es un momento? Claro, pero no sólo un momento.

Para poder entender esto, tenemos la ayuda de Boaventura Santos, pero también de otros pensadores, por ejemplo, Hugo Zemelman, un pensador chileno, sociólogo que ha propuesto una epistemología crítica. La epistemología crítica de Zemelman es muy interesante, porque parte de una pregunta cruda y muy concreta ¿Por qué en Chile fracasó el gobierno de Allende? Él hace una crítica al gobierno de Salvador Allende, no política, sino epistemológica. La crítica que hace a toda esa generación es que epistemológicamente se manejaron con teorías que los impidieron de pensar. Las teorías les presentaron una visión ideológica de la realidad, pero no les permitieron ver la realidad y lo que ellos no vieron es que en Chile no había un sujeto para la revolución. Desde esta pregunta cruda, Hugo Zemelman empieza a revisar la relación de los intelectuales con la teoría y el acto de pensar.

Zemelman propone que tenemos que reinterpretar el acto de pensar. Tenemos que entender que tener teoría no es sinónimo de pensar. El acto de pensar se da necesariamente cuando tú enfrentas la historicidad del presente, una historicidad que no es la historia. Cuando él habla de historicidad, lo que está diciendo, y esto es un poco a lo que yo también me refería con la categoría de acontecimiento, es entender que tú y yo sentados, ahora, en este momento, estamos hablando de lo que tiene que ver con tu tesis. Con todo, si nos ponemos a buscar cada uno de los elementos que construyen nuestra relación, en esta situación, tienen profundas raíces con distintas dimensiones de nuestro presente. Tú estás aquí y hay una dimensión política de tu estar aquí, que tiene que ver, por ejemplo, con lo que está sucediendo en Brasil, en este momento. Tiene que ver con tu elección epistemológica por Freire. Con el hecho de que Freire haya estado también acá en Chile en una época similar. Eso es el

pasado, pero es un pasado que está actualizándose. Es parte de la dimensión de nuestro estar juntos, aquí, y, al mismo tiempo, está tu familia, está tu relación laboral en una universidad, después de haber hecho una carrera en la escuela, en distintos cargos. Todo eso es parte de tu situación en este momento. Esto es historicidad, no tu historia ¿Por qué historicidad? Porque todos esos elementos están conjugados dentro de nuestro presente, aquí. Aunque para mí, como tu interlocutor, muchas de esas cosas se queden invisibles.

La historicidad es el espesor, es esa profundidad histórica del presente a partir de la cual interactuamos. Para comprender la historicidad, necesitamos romper la idea de temporalidad causal que tenemos. Lo que dice Zemelman, que a mí me gusta mucho, es que tenemos un problema con el concepto de objetividad, porque el positivismo nos heredó y heredó también al marxismo un concepto de objetividad como aquello que es observable, comprobable, en función de las leyes, de la causalidad y de la lógica de la explicación.

Lo que dice Zemelman es que eso es un concepto erróneo de objetividad, porque si yo entiendo que en el presente hay historicidad y el pasado está formando parte de la construcción del presente, lo que yo voy a empezar a ver es que el presente es, en primer lugar, lo que él llama lo “dado”. Lo “dado” alude a una categoría filosófica que remite a las condiciones de constitución material y ajena a la voluntad de los sujetos, entorno a su interacción o a la situación que los sitúa, que los reúne. Junto con lo “dado” está lo “dándose”. Lo “dándose” tiene que ver con lo que Boaventura Santos llama las emergencias. Todos aquellos elementos que están sucediendo como parte del acontecimiento.

Tenemos que salir de esta idea de que el presente es una cosa muy chiquitita, muy fugaz y todo va quedándose en el pasado inmediatamente. No, en el acontecimiento, las emergencias también son brotes. Es el surgimiento de una dinámica de transformación, pero que está en una dialéctica tensa, está en una dialéctica problemática con lo “dado”. Por lo tanto, también está “lo no dado”, aquello que se está bloqueando, aquello que queda obturado, aquello que no quiere que surja. Todos esos elementos son objetivos. Tenemos que contemplar todos esos brotes, todas esas cosas que están allí, que no son hegemónicas, que son potencialidades, como algo que forma parte de la realidad, de la realidad objetiva. El concepto de objetividad se amplía, porque el concepto de presente también se amplía.

En esa dimensión, el acto didáctico, es lo que estamos haciendo aquí, pero también es una estructuración que regula este estar juntos, porque tiene que ver con “lo dado” y tiene que ver con las emergencias que pujan por romper y transformar eso. Cuando yo me sitúo desde la mirada del proceso didáctico y de la razón didáctica lineal, lo que estoy haciendo es intentar instalar, cerrar las temporalidades. Entender la

temporalidad del presente como efecto de una causa anterior que es mi planificación, que va a regular la mecánica del presente y va a producir determinados efectos en el futuro. Por lo tanto, estoy cerrando el presente.

Frente al pensamiento explicativo, en términos positivista o neopositivista, lo que Hugo Zemelman sugiere es que tenemos que empezar a pasar a un pensamiento interpretativo, hermenéutico o categorial. El pensamiento categorial lo que hace no es explicar la realidad, sino interpretarla. Por lo mismo, no estamos hablando de etapas, porque, en el “etapismo”, hacemos la revolución, hacemos la reforma, el capitalismo es una etapa necesaria para que venga el nuevo socialismo etc. Todas esas discusiones, del “etapismo” en la historia, son frutos de una razón proléptica.

Rosana – *Para finalizar, gostaria que explicasse como compreende o ato didático para além da representação do triângulo pedagógico (professor-aluno-saber), como analisa as situações pedagógicas e que contribuições destaca na pedagogia mistralina para essa análise?*

Prof. Dr. Baeza - Una forma de analizar las situaciones pedagógicas es, por ejemplo, la que yo estoy usando. Voy al pensamiento de un autor, que es Gabriela Mistral ahora, y me pongo a mirar todos los episodios, todas las escenas de interacción, de formación que ella describe, pero sospechando que eso no está solo en la escuela. Entonces, cuando yo leo, por ejemplo, que cuando era niña en la escuela en la que era estudiante, la culparon de robar papeles y sus compañeras le arrojan piedras, y sí, la apedrean en la calle. Ella recuerda eso como un trauma. Yo leo eso como un evento didáctico, como un evento formativo. A ella se la tacha de ladrona, de sujeto marginal. En ese acto, lo que hacen es expulsarla del espacio escolar: “tú no perteneces aquí”. Eso, mediante un evento, es construir, formar, dejarle una huella en su subjetividad. Por lo tanto, ese hecho ocurre en la calle, no es una lección. Lo que se está abriendo es una dimensión humana, pero que se sale del marco de lo escolar. Esa dimensión, la de la violencia, no cabe en el triángulo pedagógico. La violencia física, como la simbólica, es parte de la historia de lo didáctico.

El problema es que la didáctica hegemónica actúa con el triángulo, esto es lo básico. Cuando se asume la delimitación de lo didáctico a partir del triángulo, lo que se produce es que, aunque uno reconozca y diga “sí, esto otro existe”, eso queda fuera del núcleo, es complementario, es marginal, porque la estructura nuclear del acto didáctico es cognoscitiva, cognitiva, epistemológica, tiene que ver con la transposición, tiene que ver con el aprendizaje. Todo lo demás puede entrar a dificultar, puede entrar a potenciar, pero no es lo central porque el sujeto no es lo que actúa como centro.

En cambio, cuando lo vemos desde este otro punto de vista, lo que digo es que el

triángulo es una visión ideológica que invisibiliza aspectos y dimensiones que ya están, no es que tengamos que encontrar algo nuevo. Sin embargo, esa forma dominante de entender la didáctica, la didáctica de la mediación, la didáctica objetual que es la del profesor que tiene que facilitar un contenido para que el alumno aprenda y logre un objetivo y que sea coherente con el saber científico que está puesto, es una ideologización que jerarquiza.

En cierto sentido, cuando se defiende que el profesor es un mediador se supone que yo, antes que tú, ya sé adónde te quiero conducir. Entonces, la mediación en este sentido es tecnicista, porque se convierte en una finalidad por sí misma. En Freire, por ejemplo, el acto de estudio es un acto que no es de adquisición, sino que es un acto de participación y de participación intelectual. Yo, profesor, educador-educando, aprendo contigo todavía siempre, educando-educador, cómo pensar juntos el mundo. Cuando tú lees el mundo, yo igual aprendo. Además, la visión técnica de la mediación la ha dejado como una acción del docente y la mediación en la teoría de Vigotski tiene que ver con cómo el sujeto en el mundo no tiene una relación directa con el mundo, sino que está mediado por el lenguaje, por las herramientas y por otras personas. Es una idea muy freiriana al mismo tiempo: los sujetos están permanentemente mediatizados por el mundo.

El aula es un lugar en el que los sujetos ponen su energía psíquica, vierten sus imágenes del mundo y en función de ellas establecen distintos tipos de vínculo. El vínculo profesor-alumno es un vínculo vacío que se llena con otros tipos de vínculos. Con vínculos laborales en la escuela técnica, con vínculos carcelarios en la pedagogía social “reparatoria” de los niños delincuentes y lo puede hacer con un esquema monárquico o lo puede hacer con un esquema democrático. Los patrones de vínculo son políticos en el aula y le dan forma. Entonces, una biografía que yo haga o una narrativa que a lo mejor no es biográfica, sino que simplemente sea una narrativa de mi vivencia del aula, debiera retornar permanentemente, abriendo cualquier camino, a tener claridad sobre cómo estoy articulando mi participación en este encuentro.

Entonces, tú que trabajas con las narrativas de los estudiantes lo que tienes que observar es en qué situaciones los sujetos detienen la mirada, porque no hay didáctica sin situación. Cuando hablamos de acto didáctico, éste puede corresponderse con una situación o con la estructura que está por debajo de múltiples situaciones. El acto didáctico lo que te permite como categoría es ver la forma en que se produce la interacción, sea en un momento, o sea en una historia, o sea en una época, buscando cuáles son las regularidades, los puntos en común que cobra ese modo estructurado y estructurante de producir un evento formativo. Desde este punto de vista, por ejemplo, cuando yo digo que hay un *acto didáctico canónico* (Baeza, 2015abc, 2017, 2018), que está centrado en la adquisición de una cultura redentora que te salva de

quien eres tú, lo que yo hago es buscar cuáles son los elementos en común dentro de una cierta historicidad. En distintas corrientes que pueden tener pensamientos muy distintos, van quedando estas lógicas coloniales como parte de lo dado, las que le otorgan una forma más o menos similar al acto didáctico, a lo largo de la historia.

Yo lo que hago es, en primer lugar, rastrear situaciones. Me cuentan algo que les ocurrió, busco esas situaciones, donde están y las marco en el discurso de la persona, del autor o del sujeto: “Yo creo en la pedagogía libertaria. Yo pienso que esto debería ser así...” Estos son sus discursos declarativos y los comparo con la narración que está allí. Un sujeto hace algo, en un lugar, desarrolla una *ocupación* que puede ser estudio, juego, rito, trabajo etc. y esta ocupación significa que este sujeto se construya y construya subjetividad, pero también construya relación social con otros y eso, a su vez, construye la política, porque tiene proyecto. Entonces, ¿qué hago yo? Distingo ¿cuál es la direccionalidad, diría Freire, que sale de la acción?, y ¿cuál es la direccionalidad declarada? Es decir, hay un proyecto puramente didáctico que emerge de la lógica de la acción, que puede ser muy conservadora y cómo se relaciona con el proyecto pedagógico, que es esto que los sujetos dicen que quieren hacer ¿Hay coherencia? ¿No hay coherencia? ¿Hay brechas? ¿Hay encuentros? Cuando ellos escriben las situaciones, van a escribir mucho más de lo que ellos creen. Cuando escriben las situaciones, usan ideogramas, en palabras de Bajtin, si refieren a sentimientos, describen relaciones, si salen de lo cognitivo. Si describen lugares, describen personas, salen de los roles canónicos. Las escenas, narrativamente, son mucho más ricas de lo que el triángulo pedagógico supone.

Por lo tanto, lo que yo hago es rastrear esa riqueza. Entonces, en la medida en que yo capturo una situación, digo ¿dónde está ocurriendo esto? Puede estar ocurriendo en un patio, en un huerto, en una oficina, en un taller ¿Y qué es lo que está ocurriendo con los sujetos, aquí? Por ejemplo, en el autodidactismo, Mistral habla de un sujeto que está en su casa, tomándose una cerveza y leyendo. Podría decir que es un acto recreativo, pero ella lo mira y dice que es autodidactismo y le da un carácter didáctico a algo que no es escolar. Entonces, ¿qué cosas entran aquí que no entran en el concepto hegemónico? La comida, el relax, la tranquilidad, un sujeto que regula el tiempo, es soberano de su tiempo, el tiempo no se lo impone alguien más, es su propio tiempo y el interrumpe su ocupación toda vez que lo necesita. Hay un carácter voluntario de su ocupación, además lee con todo el cuerpo, porque en la escuela lo que tenemos es un sujeto que está sentado, entendiendo la idea principal, lee el texto base que se compone de superestructura, de macro estructura semántica, etc. No digo que está en una silla, porque da lo mismo. No digo que está encogido, porque la sala está llena o que tiene el profesor aquí detrás mirándolo. Eso no importa, porque lo estoy recortando. En cambio, en estas narraciones eso sí que

importa y juega un rol, en la medida en que el sujeto es dueño de su tiempo, puede leer echado, acostado relajadamente, parar la lectura, comentar esto con alguien más. Lo que estamos viendo es que el sujeto, mediante la lectura, es dueño de su formación. Al compartirla, al dialogar, al marcar el texto, al estar en desacuerdo, está siendo soberano también políticamente, porque discrepa, porque se enfrenta al texto, no es obediente. Entonces, un acto autodidáctico de lectura para Mistral tiene esas condiciones, pero es didáctica igual, aunque hasta ahora la didáctica no se ha encargado del autodidactismo. La pregunta es ¿por qué cuando el sujeto está en la escuela, no puede leer de esta misma manera?

En cambio, un sujeto en el mundo está en círculo, camina, se desplaza, está trabajando o está trabajando la tierra y esos también pueden ser actos didácticos, porque el Mundo es didáctico, en el fondo, lo que te construye es el contacto con la vida. Perdimos esta conciencia de que la vida es educativa y restringimos lo educativo a la escuela y a lo de que una cierta visión de la escuela busca, que este sujeto occidental, masculino, que tiene primero la razón, luego su afecto y en último lugar, el cuerpo. Lo más probable es que si tú miras las narrativas de tus estudiantes y ves cómo describen las situaciones que cuentan, qué les ocurrió, dónde, con quién y cómo estaban, va a aparecer el cuerpo, van a aparecer los afectos, van a aparecer los conflictos, porque además la didáctica no funciona con conflicto ¿No hay conflicto en la didáctica? En las narrativas va a estar el conflicto, el conflicto interpersonal, el conflicto social, el conflicto político, el conflicto consigo mismo ¿Qué lugar le damos a eso en la didáctica? ¿Cómo se pueden visibilizar estos aspectos y esas dimensiones que no tienen que ver con el conocimiento?

La riqueza de la categoría de acto didáctico es que permite mirar cómo se estructura en la situación concreta, pero también permite mirar cuál es la estructura profunda, en distintas situaciones, para poder problematizar la coherencia que hay o no en las situaciones didácticas.

Rosana – *Muito obrigada por compartilharmos atos didático tão significativos para minha tese de doutorado em desenvolvimento.*

Referências Bibliográficas

BAEZA, A. R. A. Emancipación e indagación: aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 409-431, 2015a.

_____. Pedagogía Mistraliana: el discurso pedagógico de Gabriela Mistral en la perspectiva de su trayectoria intelectual. **Proyecto de Investigación**. FONDECYT INICIACION N° 11150082. Investigador responsable. 3 años. Adjudicación 2015b.

_____ (Ed). **Acercamientos a la didáctica desde la perspectiva del sujeto**. Santiago, Eds. Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile, 2015c.

_____. Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 9-39. jan./abr., 2017.

_____. Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. **Educ. Pesqui.** [on line]. 2018, vol.44, e 182847. Epub. Oct. 18, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844182847>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Sobre a autora:

Rosana Aparecida Ferreira Pontes é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, onde é orientada pela Professora Dra. Selma Garrido Pimenta, Doutora em Educação. Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e professora do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. Rosana Aparecida Ferreira Pontes atua como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos e no setor de Assessoria Pedagógica, da mesma instituição.

Recebido em: 12/01/2019

Aceito para publicação: 15/02/2019