


Acontecimiento, subjetividad e historicidad: coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana

Adrián Baeza
Marcela Gaete

Adrián Baeza

Universidade do Chile, UChile


E-mail: abaeza@uchile.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9794-8871>

Marcela Gaete

Universidade do Chile, UChile

E-mail: magaete@uchile.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1051-1168>

Resumen

El trabajo presenta una revisión de las rupturas y aperturas epistemológicas de las producciones en el campo de la didáctica de intelectuales e investigadores(as) de América Latina que se sitúan críticamente en relación con la didáctica dominante durante la modernización neoliberal, impuesta por las dictaduras militares a partir de 1964 y actualmente en crisis. En específico, estas producciones pertenecientes al cono sur corresponden a la Teoría del Acontecimiento Didáctico, la Didáctica Multidimensional, la Didáctica no Parametral y la propuesta de repensar la clase como unidad de análisis en la investigación didáctica. Para esto, se caracteriza el devenir histórico de la didáctica como campo intelectual georreferenciado y fragmentario en su constitución y se analizan coordenadas críticas que entraman dichas producciones como la naturaleza del fenómeno didáctico y el lugar del sujeto en ella, relevando el modo en que la supuesta transparencia y objetividad en la trasmisión del saber ha sido confrontada dando cuenta de la subjetividad e historicidad del deseo de saber, la curiosidad y del saber en falta. En ese contexto cobra importancia la noción de proceso como estructura frente a la mundanidad del devenir e imprevisibilidad de lo contingente que rompe la estabilidad e invita a pensar el campo de la producción didáctica desde categorías epistémicas donde lo formativo conecta con lo constituyente, que es siempre histórico y político.

Palabras chave: Acto didáctico. Historicidad. Proceso didáctico. Sujeto.

Este texto forma parte del Proyecto “La producción didáctica en América Latina en los últimos 20 años” (2021-2022), del Grupo de Estudio Didáctica Latinoamericana. Financiado por Fondo Concurso Equipos de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades, PEEI 2018.

Recebido em: 16/02/2022

Aprovado em: 13/06/2022



Resumo**Acontecimiento, subjetividade e historicidade: coordenadas críticas na didática latinoamericana**

O artigo apresenta uma revisão das rupturas e aperturas epistemológicas das produções de intelectuais e pesquisadores(as) da América Latina no campo da didática que situam se criticamente em relação com a didática dominante ao longo da modernização neoliberal imposta pelas ditaduras militares desde 1964 e atualmente em crise. Essas produções pertencentes ao cono sul correspondem a Teoria do Acontecimento Didático; a Didática Multidimensional, a Didática não Parametral e a proposta do repensar a aula como unidade de análises na pesquisa e formação pedagógica. Para isso, caracteriza se o devenir histórico da didática como campo intelectual georreferenciado e fragmentário em sua constituição. Analisa se as coordenadas críticas que tramam essas produções como a natureza do fenômeno didático e o loco do sujeito nela, com destaque dos modos em que a alegada transparência e objetividade da transmissão dos saberes tem sido confrontada por médio das subjetividades e a historicidade do desejo de saber, a curiosidade e o saber em falta. Nesse contexto, torna se relevante a noção de processo como estrutura frente a mundanidade do devenir e imprevisibilidade da contingência que rompe a estabilidade e convida a pensar o campo da produção didática desde categorias epistêmicas onde a formação conecta se como o constituinte que e sempre histórico e político.

Palavras-chave:
Ato didático.
Historicidade.
Processo didático.
Sujeito.

Abstract**Event, subjectivity and historicity: critic guidelines in latin american didactics**

This paper gives an account of some epistemological ruptures and possibilities we found in Latin American intellectuals' and researchers' productions belonging to the didactics field, as they critically respond to dominant didactics during the neoliberal modernization implanted by military dictatorships starting in 1964 and now in crisis. These southern cone productions are the Theory of Didactic Event, Multidimensional Didactics, Non-Parametric Didactics, and Class Reconsideration as a research and teaching unit proposal. The text characterizes didactics' historic development as an intellectually georeferenced fragmentary field. Critical guidelines that wave through those productions are analyzed, such as the didactic phenomenon's nature and the locus of subject within it. The text draws attention to the way they confront the alleged transparency and objectivity in knowledge transmission in education by deepening on the desire to know, curiosity, and the lack of knowledge historicity and subjectivity. In this context, the category of process as a structure becomes relevant in relation to the worldliness of development and the unpredictability of contingency that breaks stability. It enables us to comprehend the didactics field through epistemic categories in which formation leads to the historical and political of that which is constituent.

Keywords:
Didactic evento.
Historicity.
Didactic
process. Subject.

Introducción

Cualquier intento de revisión del campo latinoamericano de la didáctica se enfrenta con el problema de la constitución de la didáctica como campo intelectual y, por tanto, con la problemática de su estatuto disciplinar. Siguiendo a Morin, podemos afirmar que “el último descubrimiento de la epistemología anglosajona es que lo científico es lo reconocido como tal por la mayoría de los científicos” (1984, p. 89). Ello, porque la ciencia y las disciplinas que la integran son productos culturales e históricos, asociadas a formas de ver, pensar y actuar en el mundo atravesadas por intereses, relaciones de poder, condiciones materiales, que van configurando las llamadas disciplinas científicas o campos intelectuales.

Siguiendo a Pierre Bourdieu (2002), nos referiremos al campo de la didáctica como a “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes”(p.119). Ello permite considerar aspectos relevantes como la inscripción geocultural de las teorías y el juego conflictivo entre sus intereses de injerencia en lo educativo, discernibles en distintos niveles, tanto entre corrientes al interior de la didáctica o con otras disciplinas, como entre formaciones discursivas (BORDOLI, 2005) que trascienden dichas diferencias, e incluso entre campos disciplinares distintos (campo curricular – campo didáctico), todo ello debido al alto valor político que el espacio social de la enseñanza ha detentado históricamente como espacio de intervención social y disputa política. Por ello, la didáctica ve continuamente ese espacio siendo ocupado y disputado por otras disciplinas.

La didáctica, a diferencia de otros campos intelectuales, incluso del campo de la pedagogía, se encuentra menos definida, con aproximaciones polimórficas y comprensiones polisémicas. De allí, la falta de acuerdo entre quienes se han dedicado a la producción de conocimiento didáctico en las problemáticas, metodologías de investigación, bordes y relaciones con otros campos e, incluso, en definir si su estatuto corresponde o no a un campo disciplinar.

En el caso de América Latina, una serie de intelectuales han desarrollado una producción diversa que alojan bajo el campo de la didáctica, a diferencia de lo que ocurre en otros países como los anglosajones, donde ni siquiera se utiliza el concepto. Al respecto, nuestro interés investigativo de largo aliento es transitar las problemáticas, los abordajes metodológicos e intereses investigativos que reconocen intelectuales latinoamericanos(as) como propios del campo de la didáctica, así como las trazas epistemológicas, políticas y sociohistóricas de su producción. En dicho marco este artículo presenta una aproximación inicial de algunos aspectos claves de las preocupaciones didácticas de algunos(as) intelectuales e investigadores(as) de la Región que sitúan su producción desde el campo de la didáctica y lo didáctico.

En primer lugar, cabe destacar el interés epistemológico y de sentido presente en las reflexiones de una serie de autores que cuestionan las delimitaciones tradicionales que han circunscrito la didáctica a un saber técnico y prescriptivo desprovisto de estatuto intelectual. Dichas reflexiones devienen en epistémicas en la medida que se entrelazan con la conciencia de la constitución histórica y política del campo de la didáctica. A tal aspecto nos abocaremos en el primer apartado. En segundo lugar, abordaremos en este escrito algunas rupturas y aperturas epistemológicas que han desarrollado intelectuales de América Latina, específicamente del cono sur, en producciones como la Didáctica Multidimensional en Brasil, la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TacDi¹) en Uruguay; la propuesta de repensar la clase y el estudio de las prácticas de formación en Argentina y la Didáctica no Parametral, elaborada en una diáspora intelectual por Argentina, Chile, México y Colombia.

Finalmente, nos detendremos en las concepciones de acto didáctico que cruzan estas propuestas, intentando relevar las coordenadas críticas que entran las producciones, en lo referido a la noción de proceso como estructura estabilizadora versus el entramado de su devenir e imprevisibilidad; problematización que se articula con la crítica a la transparencia y objetividad en la transmisión del saber entre sujetos clausurados solo como enseñantes y aprendices al interior de instituciones dispuestas para tales efectos y que deja fuera la subjetividad e historicidad del deseo de saber y del saber en falta.

Reflexión epistemológica-histórica en el pensamiento didáctico latinoamericano

En América Latina la cuestión del estatuto epistemológico de la didáctica ha sido consustancial a la producción de conocimiento didáctico. Al respecto, la intelectual argentina Alicia Camilloni (1997) caracteriza a la didáctica por la existencia de *deudas* epistemológicas y, en consecuencia, por la búsqueda de una identidad propia. Dicha búsqueda, según su coterránea Edith Litwin (1997), se encuentra ligada al hecho de que “la mayoría de los temas de análisis o de preocupación de la didáctica se han referido a problemas estudiados o investigados en otras disciplinas” (p.92). Concordantemente, el investigador español Joan Mallart (2001) y el colombiano Andrés Runge (2013) consideran como parte de la didáctica una producción heterogénea que tiene orígenes paradigmáticos distintos o en disciplinas a menudo fuera del campo² de lo educativo³. Esto muestra que, a pesar del carácter centenario de una disciplina que

¹ El acrónimo pertenece al grupo autor de esta propuesta.

² Runge (2013) ha considerado este tipo de interrelaciones derivadas, principalmente, de tradiciones metropolitanas, que suelen incluir al currículum o las aplicaciones metodológicas provenientes de la psicología del aprendizaje, dentro del ámbito de la didáctica, bajo un criterio derivado de la preocupación por la enseñanza-aprendizaje como objeto de investigación teórica. Esta voluntad unificadora de teorías diversas bajo el nombre de una disciplina que las recibe dificulta la comprensión de las dinámicas del campo a lo largo de la historia.

³ Alicia Camilloni, asumiendo que los campos han estallado y reina la permeación interdisciplinaria, no diferencia sustantivamente el campo intelectual de la didáctica con el campo social de la enseñanza: “Uno de los problemas que se plantean, precisamente, cuando se trata de visualizar el campo de modo integral, es que autores y aportes teóricos suelen provenir de distintas áreas disciplinarias o profesionales. Así Jerome Bruner, por ejemplo, es básicamente un psicólogo que se convirtió en un humanista interesado por la educación” (1997, p. 18).

quiere datarse en el siglo XVII, no ha visto un desarrollo lineal ni sostenido en todo ese lapso, teniendo, incluso, un largo período en que el término cae en desuso en Europa.

Intentar esclarecer cuál es el campo de disputa de la didáctica implica adentrarse en cuestiones profundas respecto a intereses saber/poder subyacentes en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, que redundan en el presente y futuro de la sociedad. De allí, que no es de extrañar que los y las intelectuales de la Región hayan advertido sobre la confusión, vacíos, ausencias y deudas que emergen al intentar estudiar la didáctica desde una mirada epistémica, que es siempre política.

Desde nuestra mirada, la preocupación epistémico-política, como clave de las reflexiones didáctica, emerge porque muchos de los aspectos constitutivos del pensamiento didáctico moderno, como los rasgos básicos de la figura docente o del estudiante, surgen de las relaciones imperiales entre Europa y sus colonias americanas, particularmente algunos enraizados en los debates sobre las posibilidades y los fundamentos teológicos para evangelizar/educar y someter “legítimamente” a los indígenas americanos al imperio español. Los discursos que formaron parte del debate entre evangelizadores como Vitoria, el Padre Las Casas y Fray José de Acosta en el siglo XVI, construyeron concepciones binarias del maestro, de la enseñanza y de los educandos que impactaron en las ideas de pedagogos europeos posteriores. El acto didáctico encuentra allí, desde entonces, la base de una orientación geocultural mediante una caracterización especular, basada en figuras (occidentales) muy recortadas al trasluz de antifiguras (periféricas) como el bárbaro o el salvaje (Baeza, 2014).

Sobre dicho origen, la concepción moderna del acto didáctico tiene una condición políticamente georreferenciada en lo colonial, tal y como lo plantea la argentina Susana Barco (1989) y Juan Roa (2019) quienes señalan que mucho más tarde, a partir de los procesos de industrialización de las metrópolis europeas y la consolidación de los sistemas educativos aparece la didáctica en el ámbito social de injerencia. Ello, porque con la escolarización de grandes masas sociales, esos sistemas diversificaron las posiciones intelectuales en torno de la relación entre educación, estado y sociedad, al multiplicar instancias de formación de maestros, de la alfabetización creciente de nuevos sectores sociales, del surgimiento de nuevos tipos de instituciones y niveles educativos, así como al interior de las tensiones entre educación privada y estatal, confesional y laica, urbana y rural, entre otras. Se constituye un espacio de intereses y relaciones de fuerza en torno de un mismo *juego* abocado a la producción de un saber sobre el fenómeno formativo al interior de la institución escolar como centro de los sistemas educativos de los estados nación modernos.

En relación con la condición disciplinaria original de la didáctica, cabe considerar que de toda la familia léxica⁴ de la que procede el término didáctica, queda en la historia únicamente el término adjetivo

⁴ Es importante recordar que la palabra Didáctica procede del griego διδακτικός formada por la palabra διδακτός (didaktos = enseñado, aprendido) y el verbo διδάσκειν (didaskain= enseñar). Por su parte, didaskaleion era la palabra para referirse al lugar

gracias a la obra de Comenio, junto a Wolfgang Ratke y Johann Heinrich Alsted. La obra **Didáctica Magna** (1637) marca un hito fundacional, no obstante, es interpretado de forma controversial. Por una parte, desde la mirada de la autora argentina Vilma Pruzzo (2007) implica un sello democratizador y un sentido político reformista, por otra, su compatriota Susana Barco (1989) y los investigadores uruguayos del grupo de investigación liderado por Luis Behares (Behares; Bordoli; Fernández; Ros, 2004; Bordoli, 2005) lo perciben como el origen de la tradición técnica de la didáctica.

Desde nuestra perspectiva, Comenio toma el adjetivo de didáctica para resaltar una cualidad clave de su método con lo cual responde a la exhortación de Lutero a las ciudades del Imperio para construir escuelas “con algún método, mediante el cual, no sólo no se les haga huir de los estudios, sino que, por el contrario, se les atraiga con toda suerte de estímulos” (Comenio, 1637, p. 27). De allí, que defina didáctica como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” (Comenio, 1637). En esa medida, sus preocupaciones no están en construir una disciplina, sino en la organización de una escuela destinada a las masas.

Durante los dos siglos posteriores a Comenio el término didáctica cae en desuso, pues emerge con fuerza desde las humanidades la necesidad de reflexionar sobre los sujetos del proceso educativo y, especialmente, sobre quien es educado, a partir de las ideas de la ilustración. Tales reflexiones se inscribieron en tratados filosóficos de educación como el *Emilio o la Educación* de Jean Jacques Rousseau (1762) y las *Lecciones de Pedagogía* de Kant (1803); pero también en novelas como **Wilhelm Meister** de Goethe (1795), **Leonardo y Gertrudis** y **Cómo Gertrudis educa a sus hijos** de Heinrich Pestalozzi (1871 y 1801 respectivamente). Solo a partir del siglo XIX, con la reintroducción del término didáctica hecha por Herbart en el ámbito germánico comienza su desarrollo como un campo intelectual incipiente (MALLART, 2001)

A partir de lo dicho por el profesor colombiano John Cossio Moreno (2018), la didáctica puede verse como una sucesión fragmentaria de producciones geoculturales que se hegemonizan unas a otras, “realimentándose” y viéndose, a su vez, hegemonizadas por el pensamiento curricular angloamericano, tal y como plantea el investigador español Antonio Bolívar (2011). En Alemania, por ejemplo, tras su derrota en la Segunda Guerra Mundial, países como Estados Unidos e Inglaterra promueven una reforma educativa que solo se concretará tras el alzamiento del muro de Berlín. Los argumentos esgrimidos desde fuera, y desde dentro por los reformistas de la Alemania Federal, apuntaban a la necesidad de democratizar y modernizar la educación para la industrialización y superación de las divisiones provocadas por el nacional socialismo. La reforma se articuló en la teoría curricular anglosajona y teorías

dedicado a la enseñanza; didaskalikos a la narrativa didáctica (exposición clara con fines de enseñanza); didaskalos, a quien enseña y didaktikos, al adjetivo de ser algo apto para la docencia, dando lugar a los verbos latinos docere y discere, que refieren al fenómeno de enseñar y aprender (Mallart, 2001).

críticas alemanas sobre la reproducción de las formas sociales ya existentes (Apel, 1992). La primera sirvió de base operativa, la segunda de base justificatoria. Según, el investigador colombiano Andrés Runge:

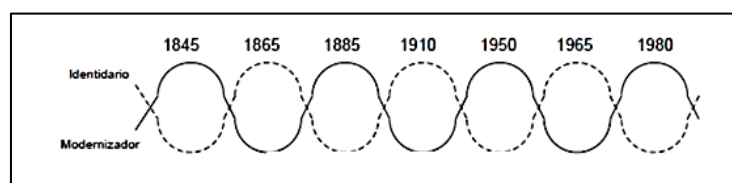
Ni la pedagogía ni la didáctica alemana pudieron escapar a la presión de estos intereses económicos. En el caso de la didáctica, esta tuvo una fuerte tendencia a convertirse en una tecnología de la enseñanza. La planeación educativa, por su parte, devino en investigación curricular. Lo referido a la formación (Bildung) —propio de dicha tradición— fue visto entonces como un obstáculo, por ser no operacionalizable, no medible, no cuantificable, para el pensamiento pedagógico técnico-eficientista de la época que apropiaba con fuerza por ese entonces el discurso curricular” (Runge, 2013, p. 221).

En este sentido, podemos ver que, en cada momento histórico de ese devenir, el compás geopolítico va rearticulando el valor de los intereses investigativos en el seno de procesos crecientemente globales que afectan el complejo entramado en que se produce el saber disciplinar de la didáctica.

Rupturas y aperturas epistemológica en el pensamiento didáctico latinoamericano

La producción intelectual latinoamericana sobre educación muestra las huellas de una pugna constante entre defensores de un pensamiento situado y atento a la especificidad de las condiciones propias de la región y de las subjetividades de nuestras sociedades y quienes impulsan la asimilación de lo educativo al orden internacional, asumiendo como propios los parámetros de una razón educativa metropolitana. Esa confrontación puede entenderse siguiendo al investigador chileno Eduardo Devés (1997) como una alternancia entre ciclos modernizadores e identitarios en la historia latinoamericana. Si bien Devés identifica los ciclos acontecidos entre el siglo XIX y XX, según muestra la figura 1, nos parece que la lectura de ciclos modernizadores e identitarios visibiliza la pugna histórica entre proyectos emancipatorios y proyectos de articulación/subordinación y permite comprender la existencia de múltiples encabalgamientos, desfases entre proyectos de sociedad que, entre otros fenómenos, surge por la formación de una élite cultural latinoamericana, representada por José Rodó (1900) en el ensayo *Ariel*.

Figura 1



Fuente: DEVÉS, 1997.

Por su parte, el campo educativo, como campo social, no estará desconectado de estas alternancias. Las pedagogías críticas latinoamericanas, desde sus comunidades y circunstancias sociohistóricas, participan de esta pugna histórica desde el fines del siglo XIX anclando la producción de sus saberes en las problemáticas y esperanzas de los pueblos y no en la reproducción del orden

dominante, lo que las intelectuales argentinas Adriana Puiggrós y xx Gómez llaman alternativas pedagógicas (1994), las que emergieron frente a la educación centralizada por el Estado. Alternativas que también han emergido en el campo de la didáctica. Así, Claudia Correa Otálvaro y Cristian Muñoz (2013), investigadores colombianos, identifican que en América Latina coexisten teorías didácticas reproductivas de los desarrollos de Europa y EEUU con otras levantadas a partir de las problemáticas e influencias de la pedagogía de pensadores(as) latinoamericanos(as) que resisten la pedagogía tecnicista implantada por la Alianza para el Progreso que posibilitó lo que Daniel Rey (2015) denomina la *transposición de políticas* educativas en la región cuyo correlato conviene recordar que fue la Escuela de las Américas y su pedagogía de la contrainsurgencia infligida por los gobiernos dictatoriales. Así, desde el último cuarto del siglo XX se inicia un ciclo modernizador neoliberal en América Latina, al que se oponen las corrientes pedagógicas críticas, pero también, una serie de apuestas didácticas divergentes en países como Argentina, Brasil y Uruguay que confrontan la tecnología educativa y la racionalidad instrumental que buscan encapsular en la producción didáctica.

En América Latina, Brasil y Argentina son los países con mayor desarrollo en el campo de la didáctica. Dos voces que levantan verdaderos programas de investigación para una didáctica emancipadora destacan en ese escenario. En Argentina, Susana Barco (1975) alza la voz por una antdidáctica que debe emerger desde el cuestionamiento total de las relaciones entre estado capitalista y didáctica técnica, apuntando a la transformación de la relación pedagógica vigente que amalgama la relación docente-alumno en la de patrón-obrero. En Brasil, Maria Candau ({1983}2012) sienta las bases de una Didáctica Fundamental a partir de la complejidad humana, técnica y política de la práctica pedagógica: “a crítica a visão exclusivamente instrumental da Didática nao pode se reduzir a sua negação. Competencia técnica e competencia política nao sao aspectos contrapostos” (Candau, {1983}2012, p. 23). Su programa asume la multidimensionalidad como condición de trabajo, postula la práctica concreta como objeto de análisis y demanda un acercamiento *situado* de ella que dé cuenta de sus determinaciones, repiense sus dimensiones y analice tanto sociohistórica como filosóficamente sus metodologías, atendiendo constantemente a la relación teoría-práctica.

La producción didáctica de otros(a) intelectuales de la región se alejará también del sello prescriptivo, tecnicista y políticamente neutral que intenta imponerse, orientando los esfuerzos a comprender e interpretar la complejidad de la realidad educativa, buscando nuevas categorías que visibilicen y permitan abordar la contradictoriedad y complejidad de las situaciones pedagógicas desde una mirada crítica del fenómeno didáctico y la necesidad histórica de pensar los procesos de formación de sujetos para una sociedad democrática. Es el caso de algunos(a) autores(a) de Brasil, Argentina y Uruguay a los(as) que hacemos alusión en este apartado, y aunque no representan en ningún caso todos los aportes críticos desarrollados en la Región, sí presentan un claro ejemplo de aperturas y rupturas

críticas con que asumen la producción didáctica, otorgándole un estatuto intelectual y no solo un rol de conocimiento prescriptivo, técnico y no científico.

En el caso de intelectuales e investigadores de Brasil, la mirada crítica en la didáctica puede rastrearse en la pedagogía de los años sesenta con el cuestionamiento a la relación educación - sistema capitalista y la denuncia de la falsa neutralidad política tanto de la didáctica tradicional como de la didáctica “renovada” del escolanovismo. Se acentúa luego frente a la neutralidad de la didáctica sistémica o tecnicista, en las trazas del programa de la didáctica fundamental, y encuentra un espacio fértil partir de la organización en 1979 en los ENDIPE (Encuentro Nacional de Prácticas de Enseñanza) y en los seminarios *A Didática em Questão* de 1982, 1983 y 1985.

Al respecto, la intelectual brasileña Selma Pimenta (2019a) distingue cuatro momentos de emergencia de perspectivas críticas de la didáctica en Brasil. De ellas, la primera se enmarcó en el rechazo a la didáctica instrumental y el replanteamiento programático de una didáctica fundamental realizado por María Candau (1983). La segunda corresponde a la última década del siglo XX, a partir del diálogo con el materialismo histórico y la teoría crítica frankfurtiana, resignifica la didáctica defendiendo el protagonismo del docente y la visión de la situación educativa como práctica social situada en un contexto entendido como totalidad contradictoria, retomando al mismo tiempo la propiedad de la dimensión técnica que María Candau reclama dentro de lo político. Una categoría fundamental, en esta segunda onda, sería la del trabajo docente como praxis o unidad entre teoría, práctica y acción transformadora. A partir de los años dos mil, una tercera onda se compone de diversas teorías críticas entre las cuales se cuenta la Didáctica Crítico-Intercultural de María Candau; la didáctica Crítica Dialéctica reafirmada de Selma Pimenta, Claudio Olivera y Elcimar Martins; la Didáctica del Desarrollo, de José Libaneo, Roberto Longarezi y Andrea Puentes; la Didáctica Sensible de Cristina D’Ávila y la Didáctica Multidimensional de María Amelia Franco, Selma Pimenta, Geovana Melo.

Dentro de dichas ondas críticas, la Didáctica Multidimensional (Franco, 2014; Franco; Pimenta, 2016; Pimenta; Franco; Fusari, 2014; Melo; Pimenta, 2018; Pimenta, 2019b) se inscribe en una pedagogía del sujeto al interior de la cual aporta una serie de principios mediante los cuales, a partir del diálogo y procesos de praxis, moviliza investigativa e intelectualmente la curiosidad epistemológica del educando respecto de su propia realidad, que es posible a partir de una concepción historizada y social de los saberes de las disciplinas. Sobre esa mirada, tales saberes participan del abordaje de la multidimensionalidad de lo didáctico planteada por Candau y que recoge la didáctica multidimensional, como parte de un acercamiento multirreferencial cuya lógica es la del trabajo colectivo e interdisciplinar sobre la propia realidad. La mediación del docente se construye ahí como puente de diálogo “ao dispor aos docentes perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais,

organizacionais, culturais, nos quais os sujeitos estão, em relação com o saber a ser re/aprendido” (Pimenta; Franco; Fusari, 2014, p. 14).

Por su parte, en Argentina, la producción didáctica estuvo marcada en sus inicios por la impronta del positivismo francés a partir de la **Didáctica** de Leopoldo Lugones, publicada en 1910, donde al modo de Comenio abarca tópicos que van desde la enseñanza a la edificación y los reglamentos escolares. Positivista, Lugones organiza la escuela sobre la enseñanza de la ciencia como “verdad demostrada” sin por ello dejar fuera a los valores del espiritualismo del **Ariel** de Rodó. Su escuela apunta a civilizar al sujeto popular migrante para construir la patria. Según la intelectual argentina Adriana Puiggrós (1996), tras la crisis del racionalismo científico, la formación didáctica de muchas generaciones de profesores en el marco del peronismo, comienza a ser conducida por la **Didáctica General** de Hugo Calzetti (1940), quien desde el moralismo católico resignifica el pensamiento escolanovista y al arielismo rodoniano. Para Calzetti, la didáctica era “estudio y aplicación de los métodos” y una “teoría de la escuela ideal” (p.3), con lo cual mantuvo la condición normativa heredada de las corrientes metropolitanas.

No obstante, a mediados de los setenta, Susana Barco (1975), durante la dictadura de Videla, cuestiona el sello tecnicista, políticamente neutral y autoritario de la didáctica, en cuyo telón de fondo percibe la mano del imperialismo capitalista. De su análisis crítico desprende la necesidad de una nueva didáctica, “una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antididáctica respecto de la anterior” (1975, p. 121), Como parte de ese giro crítico puede entenderse también la didáctica de lo grupal, de Marta Souto (1993), quien, como Barco, centraliza el problema de la relación pedagógica en un sentido humano. Souto describe el acto pedagógico como encuentro y relación abarcando tres grandes dimensiones (psíquica, instrumental y social) correspondientes a tres polos constitutivos: lo inconsciente con el deseo, lo político con el poder y lo técnico.

Complementariamente, a fines de los 90, Edith Litwin (1997) describe el campo asumiendo de facto que los temas de la didáctica provienen de otros domicilios teóricos, sobre todo el de la psicología del aprendizaje, la teoría curricular y la evaluación. Su llamado es a instalar una nueva agenda de la didáctica, centralizada en el problema de la buena enseñanza, el sentido ético y epistemológico, pero acatando la dinámica del préstamo y restringiendo así la tarea epistemológica de la didáctica a producir “derivaciones”.

Podemos considerar como parte de la nueva agenda que reclama Litwin, la propuesta de repensar la clase de Liliana Sanjurjo y Xulio Rodríguez (2003) y de Liliana Sanjurjo, Alicia Caporossi, Ana España, Ana María Hernández, Iris Alfonso y María Foresi (2009) centrada en la resignificación de la clase como un juego cuyas movidas corresponden a las “formas básicas” de enseñar, definidas como configuraciones de pensamiento y acción históricamente constituidas. Posteriormente, desde el estudio de las prácticas de formación esa visión es ampliada en la concepción de buenas prácticas (SANJURJO et al. 2009, p.17), las que han dado pie a tradiciones como la academicista, normalista o tecnicista. En este

replanteamiento, cobran lugar otras dimensiones de la acción formativa como la ética, la epistemológica, la técnica y la utópica (Sanjurjo, 2011). Con ello, la clase como espacio estructurante de la enseñanza se entiende como “*espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto, de encuentro social a la vez que epistemológico*” (Sanjurjo, 2011, p. 79) donde se entraman temas, experiencias y preocupaciones cotidianas que lleven a preguntas más profundas (p.80).

Desde una construcción geocultural de alcance latinoamericano, la intelectual argentina Estela Quintar (2008; 2009) desarrolla una apuesta epistémico-política con la denominada *Didáctica no Parametral*, que desarrolla en Argentina, pero también en su estadía en Chile, México y Colombia. En estos dos últimos países dirige en la actualidad sedes del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Estela Quintar aporta una perspectiva crítica y de desnaturalización del pensamiento hegemónico instrumental en la pedagogía y la didáctica, Para Quintar, en su función geopolítica, el pensamiento hegemónico, que constituye el saber enseñado, reproduce formas de conciencia subordinada en los sujetos individuales y colectivos. De allí, que el cuestionamiento del pensamiento dominante conduzca a los sujetos a una toma de conciencia que posibilita rupturas “de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (2009, p. 41). La intencionalidad primaria de la didáctica, por tanto, sería la provocación emancipadora de rupturas en el acto de formación, lo que implica la recuperación del sujeto y su subjetividad, poniéndolo en la preocupación didáctica como centro sobre el cual gravita todo lo demás. De allí, la necesidad de la indagación del sujeto en su propia biografía, el reconocimiento del sentipensar y de los marcos simbólicos autorreferenciales en que se asienta el sujeto y su historicidad que son la base del aprendizaje y de las proyecciones de sentido de los sujetos en una realidad social y política concreta. Para Quintar (2008), “es la comunidad de pensamiento y aprendizaje quien construye [...] Esto, en el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad [...], desde su contexto, desde su mundo de vida” (p.27).

En Uruguay, el grupo de investigación liderado por Luis Behares y Eloísa Bordoli han elaborado una teoría centrada en la dialéctica estructura/devenir del acto didáctico en la cual lo contingente se vuelve central, dando lugar a la teoría del acontecimiento didáctico (TAcDi). Dicha teoría propone una reflexión teórica crítica para proponer las bases de una didáctica interpretativa librada de los intereses deónticos de la tradición, cuestionando profundamente algunos conceptos fundamentales en el campo como el de interacción, mediación, enseñanza-aprendizaje, entre otros. En esa búsqueda, sitúan su concepción del fenómeno didáctico en un cruce que implica el materialismo mínimo de Chevallard, el significado clásico del concepto de enseñanza (poner en signos) tal como lo propuso Agustín de Hipona y la tópica lacaniana (Real, Simbólico, Imaginario) para caracterizar la subjetividad escindida de quienes participan en ella. Como plantea Behares (2006), la TAcDi obedece a un “esfuerzo heurístico (...) a partir de la teoría de la transposición didáctica y (...) la teoría marxista del discurso y el psicoanálisis

lacaniano. De esta manera (...) la unidad de análisis o dispositivo analítico ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO, (...) tiene los rasgos de un acontecimiento discursivo intersubjetivo” (pp. 234-235).

Acto didáctico: Contingencia, subjetividad e historicidad.

En 1963, el investigador italiano, Renzo Titone define el acto didáctico a partir de algunos elementos como la acción intencional del maestro, una relación bipolar, que se actualiza en un proceso dialógico, a partir de un estímulo que termina en una respuesta “asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno” (1966, p. 22). La definición muestra con claridad que el concepto de acto didáctico intenta capturar los aspectos estructurales de la acción didáctica, intentando prescindir de los aspectos contingentes a partir de la instalación de un saber/verdad. Este intento estabilizador del acto didáctico es lo que la intelectual argentina Marta Souto denomina “la estructura mínima de la enseñanza” (1993, p. 41), que, en tanto, mínima no recoge su multidimensionalidad ni el devenir que les es propio.

Es frente a dicha fijación estructural del proceso y del saber que en América Latina emerge una contradidáctica, en el sentido de una didáctica contestataria e investigativa (BARCO, 1975), que jaquea la noción de proceso y de saber conjuntamente como estabilizadoras del acto didáctico

Proceso y devenir

Las investigadoras brasileñas Selma Pimenta y María Amelia Franco relativizan la noción de acto didáctico, al poner la mirada en las circunstancias en que ocurre y en los procesos que implica. Con ello, relevan lo contingente e imprevisible de la acción didáctica como distinto de lo estructural ligándolo al proceso: “a questão da Didática se amplia e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens (...) processos de ensino” (2016). En su lugar, cobra importancia la clase como lugar de una praxis sujeta a una intención pedagógica: “ou seja, que sabe qual o sentido e o significado de sua aula e que esta integra e expande a formação de seus alunos; que dialoga com as suas necessidades; que insiste na aprendizagem, acompanha seus interesses” (Melo; Pimenta, 2018, p. 61).

En el mismo sentido, para la catedrática argentina Liliana Sanjurjo y sus colaboradoras, la clase opera como unidad de trabajo históricamente constituida para la reflexión didáctica, para ello recupera la noción de *arquitectura de la clase* como estructura mínima intencionada y abierta, en la medida en que se hace necesario responder a la contingencia propia del aula, La clase puede, según por las autoras, ser entendida con la metáfora del juego⁵ que el docente organiza siendo riguroso en relación “al conocimiento de los principios y reglas (...), puede planificar con antelación algunas jugadas y secuencias

⁵ La metáfora del juego ha sido igualmente propuesta como metáfora de la clase por Yves Chevallard (1999) y posteriormente por los trabajos de Gerard Sensevy (2007); (2012)(2019).

de jugadas. Pero las “movidas” de la clase se van definiendo en función de lo que acontece” (Sanjurjo; Rodríguez, 2003, p. 7). Así, el o la docente realizará diversas movidas rearticulando la relación método-contenido, que determinan “una manera de relación discursiva” (2009, p. 58).

A partir de lo anterior, se hace necesario problematizar la dimensión epistemológica de la totalidad en la acción didáctica, instalada actualmente desde la idea de proceso anclada en un significado doblemente productivista (el de la elaboración del aprendizaje y el de la producción de sus resultados como indicación de calidad) debido a su creciente articulación de los sistemas educativos con las demandas del sistema productivo promovida por la CEPAL y UNESCO⁶.

De este modo, “en nombre de la necesidad del proceso pedagógico se siguen instaurando prácticas de conocimiento que obedecen a una naturalización del ideario político y epistemológico de la modernidad, pero (...) lo que se está validando es una perspectiva lineal, causal y estable del aprendizaje humano” (Gaete, 2015, p. 599).

Repensar y desnaturalizar la noción de proceso es una de las coordenadas críticas que se desprenden de algunas de las producciones teóricas latinoamericanas. Sin duda, TAcDi, es la que presenta más claramente la problematización, señalando que el proceso es parte de una fantasía didáctica estabilizadora, inscrita en el orden de lo imaginario. Su crítica al concepto se basa en las premisas que lo sustentan. Parafraseando a Behares: hay proceso, el proceso es lineal, se da en una estabilidad subjetiva, es un continuo temporal causa-efecto y, por tanto, se puede controlar, se puede intervenir, se puede medir el proceso y la intervención en el (2004).

Según Behares, es la psicología la que instalaría la idea de proceso recogiendo la doxa de épocas anteriores y dándole sustento epistemológico. En la ilusión de interacción que contiene esa idea de proceso, la TAcDi reconoce la base de dos formaciones discursivas de la didáctica: la comeniana o de la mediación, que “se conforma como una tecnología de la mediación” operando sobre el texto del saber (Bordoli, 2005) y la didáctica psicologizada. Esta última es iniciada por Herbart, quien recoge la formación anterior articulando pedagogía y didáctica como encargadas de los fines y los medios respectivamente, aunque ya no centrando a la didáctica no en el análisis y fragmentación del saber, sino del sujeto. Para la TAcDi, el proceso enseñanza aprendizaje así descrito es parte del fenómeno como fantasía didáctica, discursividad ordenadora, participando de la materialidad de lo didáctico en su registro imaginario “emplazando subjetividades y procesos subjetivos” (BEHARES, 2004, P.25). Podemos ver que, sin negarse a la existencia de un proceso subjetivo, su crítica se centra en el sentido totalizador y prefigurador del proceso didáctico que parte del interés en el control.

⁶ CEPAL-UNESCO (1996) **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**. Lima, Perú: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas

No obstante, el mismo sentido totalizador del proceso podemos verlo en aproximaciones no centradas en el control. Aquí, el proceso alude la estructura de la disposición temporal y espacial de la intención didáctica como prefiguración, de diversa intensidad según la propuesta, del devenir de los eventos formativos en una cierta unidad de sentido. Un ejemplo a la crítica por el control puede verse en la propuesta del repensar la clase de la autora argentina Liliana Sanjurjo y su colaborador Xulio Rodríguez, para quienes la totalidad corresponde a la clase como articulación de estructura intencionada y contingencia como unidad arquitectura/movidas. Lo vemos, por ejemplo, en la segmentación de la temporalidad en etapas alusivas a la dinámica del aprendizaje, como las de Aebli al secuenciar momentos de una clase.

Cabría inscribir en este sentido totalizador, igualmente, la idea de Quintar sobre la enseñanza como como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (p.41) y, además, al primer principio de la Didáctica Multidimensional relativo a articular la enseñanza en proceso de indagación de la realidad (Pimenta; Franco; Fusari, 2014; Melo; Pimenta, 2018). En estas dos propuestas, el diálogo a partir de lo que afecta la subjetividad de los participantes busca desarticular el dispositivo de control y posibilitar, mediante rupturas y procesos de praxis, un devenir co-construido. Esto es posible por la reorientación geocultural de la intencionalidad didáctica desde los saberes disciplinares de raíz europea a los sujetos latinoamericanos y sus circunstancias subjetivas e históricas concretas.

Ahora bien, en cuanto a esa misma relación con la dialéctica entre estructura (estabilizadora y mínima) y contingencia (presencia, devenir, imprevisibilidad, historicidad), la TAcDi se constituye en una teoría que presenta un giro epistemológico a la teorización tradicional basada en la ontología de la estabilidad. De este modo, la TAcDi caracteriza el acontecimiento didáctico como “la configuración de un fenómeno en el cual la materialidad didáctica se construye en lo didáctico, que es del orden de la ocurrencia, del devenir, del acontecer” (BEHARES, 2004, p.7).

Ello implica el alejamiento de concepciones didácticas centradas en el diseño de metodologías replicables según niveles de enseñanza o contenidos disciplinares, hacia una mirada que no fija ni estabiliza el acto de formación, sino que observa el fluir de lo que ocurre y les ocurre a los sujetos en el tiempo y espacio del acontecer formativo. En el primer caso, la estructura de lo didáctico, entre las cuales cabe ubicar la secuencia enseñanza-aprendizaje estabiliza la situación de enseñanza con anterioridad al acontecimiento, como una “predeterminación, ubicada en el plano de la repetibilidad” (p.24). En el segundo, lo que ocurre entre los sujetos es la mutua afectación a partir de la participación que tienen en las múltiples discursividades en las cuales se inscriben, al incluirse en la situación formativa con su historicidad completa y al incluir, así mismo, su cuerpo como espacio de registro material. De este modo la TAcDi incorpora una materialidad al acontecimiento, que no son los sujetos psicológicos plenos de las teorías del aprendizaje, donde la materialidad son las conductas o los procesos cognitivos, sino que la

materialidad incluye la historicidad de los sujetos “(su carácter previamente determinado por lo ideológico) y su singularidad (la presencia de un sujeto dividido, no autoconsistente)” (BEHARES, 2006, p. 235). Esta apertura epistemológica a la historicidad y singularidad evita atribuir a la interacción entre profesor y estudiantes “condiciones de objetividad y transparencia de simple transmisión o transferencia lineal” (BEHARES, 2006, p 235).

Bajo dicha perspectiva, Behares (2006) plantea que es necesario considerar otras dimensiones de los sujetos que participan del acto didáctico, tanto enseñantes como estudiantes no sólo participan en el rol estructurado por el aparataje pedagógico-didáctico, es decir, unos están allí para enseñar y otros para aprender, y todas las interacciones, efectivamente, corresponden a dicha estructuración. Muy por el contrario, muchas veces, lo que menos ocurre son ese tipo de interacciones, puesto que docentes y enseñantes “son efectos discursivos en función de su historicidad más amplia e indiscernible, lo que los incluye como efectos de discursos varios y polifacéticos, de los cuales los actuantes no son necesariamente conscientes” (BEHARES, 2006, p 235).

Saber, curiosidad y deseo de saber

Conjuntamente con la crítica a la concepción de proceso como estabilización del acto didáctico, las teorizaciones didácticas de intelectuales latinoamericanos ponen el acento en problematizar la noción de saber entendida como verdad transparentemente transmisible, desplazando la pregunta por la transmisión de un saber dispuesto para ser enseñado al deseo de un saber más amplio que los consignados en el currículo escolar: un saber de sí inscrito en una cultura y en una comunidad, en un tiempo histórico y una realidad simbólica que constituye nuestra subjetividad.

Así, la TAcDi concibe la enseñanza como un llamado de atención, una incitación a buscar simbólicamente el saber en falta. Entre la incitación como enseñanza y la significación como deriva simbólica en las relaciones del lenguaje, se da el acontecimiento como un viaje del conocimiento al saber movido pulsionalmente desde lo corporal, como lugar del imposible saber, por el deseo de saber. Finalmente, en la TAcDi “analizar el acontecimiento didáctico implica metodológicamente detectar (“escuchar”) los quiebres, las faltas de saber, tanto del saber de sí, de los sujetos que lo integran, como del supuesto-saber (...)” (BEHARES, 2006, p 235).

Observamos la problematización respecto al deseo de saber, igualmente, en la concepción del fenómeno didáctico presente en la Didáctica No Parametral de Estela Quintar, a través de la visión del acto didáctico como acto de conciencia. Para Quintar (2009) “el desafío es desnaturalizar lo que se es y lo que se vive para generar, como acto educativo, actos de con-ciencia fundados científicamente y promover la libertad como capacidad de elección” (p.28). La desnaturalización, como cuestionamiento del pensamiento hegemónico, tiene en su base una indagación del sujeto en su propia biografía a partir de su

relación con la emoción y el grupo (comunidad) como soportes del aprender. En su función geopolítica, el pensamiento hegemónico que constituye el saber enseñado reproduce formas de conciencia subordinada en los sujetos, individuales y colectivos. El cuestionamiento de ese pensamiento desde sí por parte de los sujetos conduce a tomas de conciencia que producen rupturas “de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (QUINTAR, 2009, p. 41), pero, en tanto proceso pedagógico, requiere una intencionalidad primaria que consiste en la recuperación del sujeto, poniéndolo en la preocupación didáctica como centro sobre el cual gravita todo lo demás.

Para Estela Quintar (2008), “es la comunidad de pensamiento y aprendizaje quien construye [...] Esto, en el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad [...], desde su contexto, desde su mundo de vida” (p.27). El desplazamiento hacia el sujeto abarca tanto la dimensión del contenido, la de sus contenidos, como la de las decisiones que dan forma al proceso en la medida en que éste debe convocar al deseo de saber: “el deseo como energía de vida – eros – creativa, positiva o de muerte – tánatos- de negación de sí, de negación del otro, de la realidad, de anestesia del sentir, de la emoción, nos impulsa al saber de sí en la realidad” (QUINTAR, 2009, p. 49). Esto es posible mediante ciertos dispositivos como la didactobiografía, la pregunta problematizadora o los círculos de reflexión al interior de los cuales “nosotros provocamos vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento, y es con el grupo de formación que vamos reconfigurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos” (p.27).

Se puede reconocer así en la propuesta de Estela Quintar una preocupación por la dimensión de lo contingente como efecto buscado mediante dispositivos de encuentro didáctico en donde el acontecimiento adquiere la forma de un evento que deviene en ruptura de sentidos y toma de conciencia mediante la indagación de sí y la reflexión en comunidad a partir del deseo, que siempre deviene desde una historicidad determinada. Todo deseo es un entramado simbólico, material, social, político, y en constante movimiento.

El desplazamiento hacia el sujeto histórico, en saber en falta, abarca tanto la dimensión del contenido, la de sus contenidos, como la de las decisiones que dan forma al proceso en la medida en que éste debe convocar al deseo de saber: “el deseo como energía de vida – eros – creativa, positiva o de muerte – tánatos- de negación de sí, de negación del otro, de la realidad, de anestesia del sentir, de la emoción, nos impulsa al saber de sí en la realidad” (QUINTAR, 2009, p. 49).

Conclusiones

Esta breve revisión de las rupturas y aperturas epistemológicas de las producciones en el campo de la didáctica de intelectuales e investigadores(as) de América Latina nos permite concluir algunas coordenadas críticas que han aportado al campo, relacionadas con desnaturalizar una epistemología

centrada en el control, la estructuración y estabilización del fenómeno didáctico, así como respecto de la supuesta transparencia y objetividad en la trasmisión del saber entre sujetos plenos y clausurados solo como enseñantes y aprendices al interior de un juego ya instituido al interior de organizaciones educativas orientadas por las demandas internacionales que les exigen articularse con las transformaciones productivas del capitalismo global.

La ruptura de dichos referenciales constituye una apertura a desintitucionalizar la producción didáctica amalgamada como el brazo armado para cumplir la función reproductora del orden dominante.

Nos parece fundamental, en este contexto, el significado y los alcances de la categoría de proceso didáctico. Así, en la Didáctica No Parametral y en la Multidimensional, el significado de ella contiene la totalidad de la experiencia del sujeto, más allá de las delimitaciones impuestas por la clausura de la conciencia didáctica como condición de posibilidad de la enseñanza (Chevallard, 2009). En el caso de Quintar, el proceso implica la totalidad de la subjetividad en la concientización del sujeto, aportando “un modo de mirar y accionar una enseñanza que humanice los procesos educativos como procesos de personas por sobre procesos casi exclusiva y excluyentemente de erudición” (2009, p. 42). El proceso, de ese modo, consiste en un devenir de rupturas constituido por actos de conciencia. En este mismo sentido, en el caso de la Didáctica Multidimensional, encontramos la provocación de procesos de praxis “entendidos na perspectiva freireana, como possibilidades de superação das contradições, por meio da reflexão-ação dos homens sobre a realidade, tendo em vista transformá-la” (Melo; Pimenta, 2018, p. 66). Esa praxis exige rupturas a los sujetos formadores de docentes pues el primer territorio de la praxis transformativa es el aula, en cuanto primer ámbito del mundo que se debe transformar para posibilitar a quienes se forman como docentes “fazer rupturas com concepções de práticas pedagógicas conservadoras, reproduzidas nos percursos de formação e nas experiências como professor”(Melo p.67).

Entre las propuestas de la TacDi, la Didáctica no Parametral y la Didáctica Multidimensional encontramos una similitud epistemológica. Cada una se sustenta en una visión conflictiva de la subjetividad marcada por la pugna cultural y la contradictoriedad de la conciencia. En el caso de la TacDi ello se plasma en la concepción de sujetos barrados, escindidos por la tópica lacaniana de lo simbólico, imaginario y lo real como registros vitales de la experiencia de mundo del sujeto. La Didáctica Multidimensional, en tanto, adscribe a la visión freiriana del sujeto latinoamericano como oprimido que puede emanciparse por medio de la praxis colectivamente elaborada en el proceso didáctico. En la Didáctica no Parametral, por su parte, los sujetos concretos⁷ del acto didáctico se entienden como inscritos en la experiencia histórica de la colonización y neocolonización de América Latina y, derivado

⁷ “Al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concreta” (QUINTAR, 2009, p. 41).

de ella, en la experiencia de la autonegación, lo cual impone la necesidad de posibilitar en la acción didáctica tanto una experiencia contrahegemónica, de cuestionamiento de los consensos culturales de los cuales se es parte, mediante la intencionalidad de la ruptura, como una experiencia afectiva de activación del deseo. En cada una de ellas, vemos por igual la preocupación por un problema común relativo a un saber sobre la realidad propia que no existe, un saber en falta, un saber por develar o construir cuya raíz afectiva y pulsional brota en el deseo y la curiosidad del sujeto en su contacto con el mundo.

Esa mundanidad de la acción didáctica, ese carácter situado que no se resiste a su clausura, no significa una exterioridad objetivizada, sino una realidad cuya condición podríamos caracterizar, siguiendo a Hugo Zemelman, como historicidad: “el sujeto no consiste solamente en un hacer consciente sino en el desarrollo de actos en que se expresa no la consciencia sino la necesidad de consciencia; por ello la historicidad del sujeto se corresponde con la necesidad de historizarse” (Zemelman, 2007, p. 220).

Es por ello que, al incorporar categorías relativas a la materialidad contradictoria del sujeto y su devenir subjetivo tanto individual como colectivo, a saber, ruptura, toma de conciencia, procesos de praxis, procesos dialogales, acto político, saber en falta, entre otras, la intencionalidad subyacente al acto didáctico se ve exigida por la necesidad de destejarse y volver a ser tejida, pues la historicidad del sujeto “consiste en la capacidad del sujeto para reconocer sus posibilidades de despliegue” (p.198). Esa capacidad emerge desde las formas volubles y difusas de una contingencia que no se reduce a lo efímero y accesorio, sino que se articula con la totalidad del sujeto inscrito en la historia.

En relación con los entramados históricamente posibles del proceso didáctico en cuanto totalización subjetiva, quedan preguntas relativas al lugar y al tiempo de esa totalización como acción y devenir, como a sus alcances e implicancias. Se nos presenta así el desafío de continuar la senda de la resignificación en la dirección de una nueva categorización cuyo trazado nos permita sondear los territorios donde la formación de sujetos conecta con lo constituyente, que es siempre histórico y político..

Referências

- APEL, Hans Jurgen. Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990. *Revista Española de Pedagogía*, L, n. 193, p. 447-467, 1992.
- BARCO, Susana. ¿Antididáctica o nueva didáctica? In: HERNÁNDEZ, I. (Org.). *Crisis en la didáctica*, Rosario, Argentina: Axis, 1975.
- BARCO, Susana. Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, n. 12, 1989.
- BEHARES, Luis. Saber y Lengua en la educación de los sordos. *Boletín de Lingüística*, XVIII, n. 26, p. 157-172, 2006. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34702606>.
- BEHARES, Luis; BORDOLI, Eloísa; FERNÁNDEZ, Ana Ma.; ROS, Ofelia. *Didáctica Mínima, los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio. La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. *Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. Perspectiva Educativa*, v. 50, n. 2, p. 3-26, 2011.

- BORDOLI, Eloisa. La didáctica y lo didáctico: del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. In: BEHARES, L.; COLOMBO, S. (Org.). Enseñanza del saber - saber de la enseñanza, Montevideo: Dpto. de publicaciones de la FHCE, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto: Montessor, 2002. 127 p.
- CALZETTI, Hugo. Didáctica General y Especial del Lenguaje y la Matemática. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia. Editores, 1940.
- CANDAU, Vera. A didática e a formação de educadores. Da exaltação a negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. (Org.). A DIDÁTICA EM QUESTÃO, Petrópolis, RJ: Vozes, {1983}2012.
- CHEVALLARD, Yves. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 19, n. 2, p. 33, 1999.
- CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.
- COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. Ciudad de México: Porrúa, {1630} 1995.
- COSSIO MORENO, John Alexander. Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 18, n. 1, 2018. doi:10.15517/aie.v18i1.31843.
- DEVÉS, Eduardo. El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: la reivindicación de la identidad. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n. 14, p. 11–75, 1997.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. Fortaleza, 2014. (XVII ENDIPE Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: POR UMA SISTEMATIZAÇÃO CONCEITUAL. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, p. 539–553, 2016. doi:10.1590/ES0101-73302016136048.
- GAETE, Marcela. Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, 2015.
- LITWIN, Edith. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. In: CAMILLONI, A. e. A. (Org.). *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós, 1997. ISBN 950-12-6113-1, p. 91–116.
- MELO, Geovana; PIMENTA, Selma G. Princípios de uma didática multidimensional: Um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 18, 2018.
- MORIN, Edgar. *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos Editorial, 1984.
- OTÁLVARO RAMÍREZ, Diana Edith; MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Itinerario Educativo*, v. 27, n. 62, p. 43, 2013. doi:10.21500/01212753.1491.
- PIMENTA, Selma G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. d.; ZEN, G. (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*, Salvador de Bahia: EduUFBA, 2019a, p. 19–64.
- PIMENTA, Selma G. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In: BORGES, S.; POLYANA, O. (Org.). *Didática, saberes docentes e formação*, Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019b, p. 14–54.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José. Didáctica multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. Fortaleza, 2014. (XVII ENDIPE Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade).

PUIGGRÓS, Adriana. . Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

PUIGGRÓS, Adriana; GÓMEZ, Marcela. Alternativas pedagógicas: Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994. 338 ;. (Colección Educación, crítica & debate). ISBN 950-9467-48-0.

QUINTAR, Estela. Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización. México: Instituto de Pensamento y Cultura en América Latina IPECAL- UNiversidad de Manizales, Colombia, 2008.

QUINTAR, Estela. La enseñanza como puente a la vida. México D.F.: Instituto Politécnico Nacional-Colombia / Instituto de Pensamento y Cultura en América Latina IPECAL, 2009.

REY, Daniel. ¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años? Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. Buenos Aires, 2015. (V Congreso nacional e internacional de estudios comparados en educación. Educación y Futuro). Disponible em: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab057.pdf>.

ROA, Juan. Hacia una didáctica crítica: de la instrumentalización a la reflexión-con-sentido. Revista de Educación y Desarrollo, n. 49, p. 15–19, 2019.

RUNGE, Andrés. Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo, v. 27, n. 62, p. 201–240, 2013. doi:10.21500/01212753.1500.

SANJURJO DE LÓPEZ, LILIANA OLGA; CAPOROSSI, Alicia; ESPAÑA, Ana Elena; HERNÁNDEZ, Ana María; IRIS, Alfonso; FORESI, María Fernanda. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales: Rosario (Argentina) : Homo Sapiens Ediciones, 2009, 2009. ISBN 978-950-808-592-4. Disponible em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/65281>.

SANJURJO, Liliana. la clase, un espacio estructurante de la enseñanza. Revista de Educación, v. 2, n. 3, p. 71–84, 2011. Disponible em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/about.

SANJURJO, Liliana; RODRÍGUEZ, Xulio. Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens, 2003.

SENSEVY, Gerard. About the Joint Action Theory in Didactics. Z Erziehungswiss, n. 15, p. 14, 2012. doi:10.1007/s11618-012-0305-9.

SENSEVY, Gerard. Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves., Rennes: PUR, 2007. ISBN 978-2-7535-0356-4, p. 230.

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

TITONE, Renzo. Metodología Didáctica. Madrid: Ediciones RIALP, 1966.

ZEMELMAN, Hugo. El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana (ideas para un programa de humanidades). 1. ed. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial, 2007. 271 p. (Autores, textos y temas. Ciencias sociales, 57)