

La didáctica: acontecimiento vivo en el aula

Didactics: Live event in the classroom

Beatriz Lorena Buitrago E.

Resumen

El presente artículo es una revisión histórica de cómo se ha concebido la didáctica a modo de disciplina y su construcción a través de las distintas épocas, para desde allí, leer sus puntos de quiebre, sus aportes y sus lógicas de movimiento. Posteriormente, se problematizan estas construcciones y se ofrece un nuevo horizonte de aproximación al campo que permita dar cuenta, al menos de manera aproximativa, de las necesidades y movimientos que como disciplina implica en la actualidad. La didáctica se entiende como *τεχνη*: opus, art, artifex (esto es como arte compuesto por el artista, la obra y el arte) en la construcción de un acto educativo con sentido, no sólo al estar de los sujetos puestos en escena, sino también para que responda a las necesidades contemporáneas.

Palabras clave: didáctica, acontecimiento, sujeto político, enseñanza-aprendizaje, conocimiento.

Abstract

This article is a historical review of how the teaching has been conceived as a discipline

and its construction through the various eras so that its weaknesses, its contributions and its movements in terms of logic may be perceived. Subsequently, these analyses are discussed and a new perspective which helps understand -to a certain extent, at least- the needs and movements that it implies as a discipline at the present time is offered. Understanding this as *τεχνη*: opus, art, Artifex (this is composed by the artist, and the art work itself) in building an educational event with a sense not only of the subjects to be put on stage, but also responsive to the needs of current times.

Key words: Teaching, event, political subject, teaching-learning, knowledge.

Introducción

“La pedagogía es la expresión compleja de un afuera que por encima de cualquier tecnicismo escolar, le permite al docente situarse como un actor cultural complejo, actor que tendría la oportunidad de viajar por diferentes campos paideicos, para venir a la Ítaca escolar con el fin de reconstruir la historia de la humanidad y sus saberes.

• Fecha de recepción del artículo: Octubre de 2007 • Fecha de aceptación: Agosto de 2008.

BEATRIZ LORENA BUITRAGO E. Docente Facultad de Educación. Universidad San Buenaventura de Cali. Perteneciente al grupo de investigación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura, inscrito en Colciencias. Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE - Universidad de Manizales. 2005. Licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo en el Desarrollo. Universidad Pedagógica Nacional. 1992. El presente artículo es producto de un ejercicio investigativo permanente, generado desde el campo de indagación en didáctica de la maestría: Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali. Correo electrónico: *belobue@yahoo.com*

Además, el acercamiento con los saberes y el conocimiento disciplinar le permiten al pedagogo posicionarse más y mejor en el acto educativo. Este posicionamiento se hace visible una vez él acude a la didáctica para extraer lo mejor de los saberes y así hacer obra educativa.” (Zambrano, 2002).

La didáctica como disciplina emergente de la pedagogía nos remite desde la construcción colectiva a situar su objeto de estudio en las prácticas pedagógicas que subyacen al encuentro educativo y los fundamentos epistemológicos que sus actores ponen en juego en el acto mismo. Actualmente, ella intenta separarse de la pedagogía como una búsqueda por posicionarse como ciencia y saber disciplinar aparte. Sin embargo, no es relevante entrar en dicha pugna, ni intentar separarla del saber pedagógico, pues como hija suya, la didáctica más que tener puntos de ruptura con la pedagogía, está llamada en la actualidad a buscar puntos de encuentro que permita leer contextos cada vez más complejos, en donde se exige la participación de saberes transdisciplinarios e interdisciplinarios. Por eso, en este artículo se propone pensar la didáctica, más que como técnica, como *τεχνη*: opus, art, artifex (esto es como arte compuesto por el artista, la obra y el arte) en la construcción de un acto educativo con sentido, no sólo al estar de los sujetos puestos en escena, sino también que responda a las necesidades del tiempo presente.

En este sentido se hará una revisión histórica de cómo se ha concebido la didáctica como disciplina y su construcción a través de las distintas épocas, para desde allí, leer sus puntos de quiebre, aportes y sus lógicas de movimiento. Por tanto, se abordará la re-construcción histórica del concepto de didáctica realizado por Elvia María González y Gloria Consuelo Castrillón (2001), y hasta la influencia de los pensadores del siglo XX. Luego, recogeré las apuestas actuales, tomando como punto de anclaje los años 50, enunciando algunas tendencias o énfasis puestos en dicho saber a través de la historia y las lógicas de pensamiento que acompañaron su quehacer. Posteriormente, intentaré problematizar estas construcciones teóricas para ofrecer un nuevo horizonte de aproximación

al campo, que permita dar cuenta, al menos de manera aproximativa, de las necesidades y movimientos que como disciplina implica en la actualidad.

La didáctica: acontecimiento vivo en el aula

“El término de ‘formación’, con sus connotaciones de dar forma y conformar, tiene el defecto de ignorar que la misión del didactismo consiste en estimular el autodidactismo, despertando, suscitando, favoreciendo la autonomía del espíritu” Edgar Morin, 2000).

Tal como lo manifiestan González y Castrillón (2001), el concepto de didáctica tiene su origen en el verbo griego *didaskhein*, que se utiliza tanto en activo (enseñar), como pasivo (aprender), aprender a ser enseñado, y también, en la forma transitiva con el sentido de aprender por sí mismo. Su sustantivo derivado, es *didaxis* que significa enseñanza y *didaktike techen*, el arte de enseñar.

En su acepción tradicional la didáctica fue entendida como una técnica que permitía transmitir de manera coherente organizada y lúcida los saberes que a consideración del docente resultarían pertinentes para ser conservados cultural y socialmente por los discentes. Allí, su objeto de estudio estaba centrado en la enseñanza y toda su fuerza puesta en el sujeto docente como constructor de la técnica y posibilitador del saber. El educando aparece como un sujeto pasivo que debe disponerse para el tránsito de aprender lo construido por su educador. Así, Comenio la define como *“la técnica de la enseñanza universal, esto es que enseña todo a todos”* (González y Castrillón, 2001), para Herbart, es entendida como *“la disciplina pedagógica que tiene por objeto regular las prácticas de la enseñanza”* (González y Castrillón, 2001) y para Claparede como *“La categoría entre los problemas psicotécnicos que conciernen a los problemas prácticos de la enseñanza”* (González y Castrillón, 2001). En este sentido, el uso de la técnica resuelve el problema de proceso comunicativo entablado entre discente y docente, y los procesos psicológicos de los educandos no son tomados en cuenta por

considerarse sólo objetos receptores en el proceso.

Posteriormente, una nueva tendencia se instaure en la visión de la didáctica con los aportes de Rousseau, Pestalozzi, y sus seguidores: Montessori, Dewey y Makarenko, en quienes toda la fuerza hasta ahora puesta en el sujeto docente transita hacia el educando como actor principal en su voluntad de conocer el mundo y la intención de poner como punto de partida el interés y la experiencia del educando como ejes fundamentales de cualquier acto educativo. Por eso, para Rousseau, *“el camino trazado tanto para el maestro como para el alumno, es la observación del mundo natural y social y tratar de valorar la experiencia como camino de acceso al conocimiento”* (González y Castrillón, 2001, p. 55) y en Pestalozzi manifiesta en su visión de la didáctica como *“las acciones que se basan en las perfecciones sensoriales, en la medida en que el niño observa los objetos concretos y pueda manipularlos, así podrá pasar luego al nivel de la abstracción”* (González y Castrillón, 2001, p. 55). La visión de la didáctica sufre un tránsito de la necesidad de enseñar a la necesidad de aprender.

El recorrido hasta ahora mostrado por las autoras en su texto, nos pone en evidencia que dichas tendencias centraron hasta entonces, todos sus esfuerzos en el método y las metodologías vistas como un aprendizaje logrado a través de los sentidos, del contacto con objetos por conocer en situaciones concretas y según las necesidades e intereses de educador-educando.

A partir de los años 50, la didáctica se sitúa como una disciplina emergente y separada de la pedagogía que busca mecanismos que acerquen el saber científico al saber pedagógico de la escuela, sin ir en detrimento de lo que hasta nuestros tiempos se habría construido en el campo científico. De allí que su objeto de estudio haya estado centrado en la búsqueda de mecanismos, medios, y mediadores que permitieran el acercamiento del conocimiento “científico” y “especializado” al lenguaje pedagógico y cotidiano de los educandos.



Período Solutrense o anterior. Afrontamiento de signos o ideomorfos rectangulares y lineales de puntos. Dibujo rupestre. Rincón de los Tectiformes, cueva de El Castillo, Puente Viesgo.

Desde entonces, términos como estrategias didácticas, materiales didácticos y mecanismos didácticos invaden el mercado de la información y el comercio con la pretensión de hacer de los instrumentos y el uso de ellos, el gran avance en los procesos pedagógicos de nuestro tiempo, dejando de lado, en muchos de los casos, a los actores puestos en juego como verdaderos potenciadores de los mismos.

La didáctica se perfila a sí misma, no como la didáctica, sino como didáctica de las ciencias, y funda sus primeros pasos en la didáctica de las ciencias naturales. Con ella, se pretendía transformar la enseñanza tradicional de la ciencia en un ejercicio pragmático de la misma que permitiera a los sujetos en formación acercarse a los modelos y formas del conocimiento propios del saber científico a partir de la praxis y el uso de sus métodos de investigación como una forma de aproximación a los lenguajes propios de él. Posteriormente, estos aportes que toman como eje epistemológico a Bachelard, se hacen desde extensivos a las otras disciplinas básicas.

Con el tiempo su objeto de estudio se centra especialmente en hacer de ella no sólo un ejercicio pragmático, sino también, acercar los lenguajes científicos al lenguaje cotidiano a través del uso de herramientas e instru-

mentos y lenguajes propios de cada ciencia que facilitarán a través de la práctica y el uso del método científico una cercanía entre el conocimiento científico, social construido y los lenguajes escolares, buscando con ésta, no sólo acercar al estudiante a los avances alcanzados hasta ahora en las ciencias, sino también, prepararlo en el uso de la metodología aplicada en las ciencias empíricas para investigar (método positivista).

Consecutivamente con los aportes de la psicología cognitiva, la sociología y otras disciplinas al campo de la didáctica, su objeto de estudio se traslada, ya no sólo a las ciencias “básicas”, sino también a las ciencias humanas, buscando hacer enseñable cualquier discurso. En este momento la didáctica toma como rumbo la construcción de caminos que viabilicen el proceso de enseñanza- aprendizaje, en donde los mediadores y los medios resultan ser de gran utilidad a la hora de “transponer” los discursos científicos –elaborados por las ciencias– a los discursos del aula.

Finalmente, y hasta nuestros días, la didáctica ha intentado entrar en un cambio de sentido sobre su asunto de conocimiento, ya no centrado en la enseñabilidad, sino en la educabilidad como la potencia de todo sujeto para aprehender y como un proceso propio del educando en el que el sujeto docente más que transmitir un conocimiento, busca alternativas para que el educando encuentre sus propias formas de conocer y configurar el conocimiento. En esta lógica de desarrollo, tal como lo afirman las profesoras González y Castrillón:

“Las concepciones actuales de didáctica se han convertido en simples definiciones de medios (...) el maestro se convierte en mediador para posibilitar el reconocimiento de lo aprendido con la conciencia, por la conciencia y en la conciencia. Como mediador el maestro hace parte de la metódica del proceso didáctico porque el uno es por el otro; aquí, entonces, es el recurso garante del alumno”. (2001, p. 56).

En este nuevo rumbo, el sujeto maestro, vive en el acontecimiento cotidiano del aula un desvanecimiento de su propia construc-

ción como sujeto afianzado, no sólo por la disciplina, sino también por los enfoques paradigmáticos que surcan su aula; se ve envuelto en un ejercicio de invisibilización como sujeto político, en aras del otro educando, de quien se espera, a través de los mass-medias y otros instrumentos logre aprender lo que en el acto educativo el maestro no ha podido transmitir del saber científico construido.

Desde esta perspectiva, actualmente algunos de los problemas que se plantea la didáctica como disciplina están referidos a los siguientes aspectos:

Reconocer las concepciones y estructuras cognitivas de los alumnos

Se pregunta por las estructuras tanto psicológicas, como sociales que lo llevan a generar una u otra concepción del mundo, de manera que ella pueda ser transformada, modelada, acorde con las necesidades de las ciencias y el conocimiento hasta ahora producido por las distintas disciplinas. Esto es, poder comprender claramente cómo organiza el sujeto su pensamiento, para desde allí, intervenir en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, cobran gran importancia los aportes de la psicología a través de Piaget, Vigotsky, Ausubel y las corrientes post-constructivistas quienes permitieron avanzar sobre los límites y potencias del educando como tal, en su proceso de aprendizaje.

El contexto educativo

En este sentido, el interés fundamental ha estado centrado, tanto en la lectura de los fenómenos escolares y no escolares que pueden influir en el aprendizaje, como en el aprovechamiento de los procesos culturales y sociales vividos por los educandos en otros ambientes de socialización diferentes a la escuela, para desde allí, aprovechar sus entornos y vivencias en la aproximación de los saberes enseñables-educables estructurados en la escuela. En este campo, los aportes ofrecidos desde la sociología han sido altamente valiosos para entender y mejorar los contextos educativos que de ella se derivan.

Los lenguajes, tanto de las ciencias como de la pedagogía

Para este propósito de investigación, su punto de anclaje ha estado centrado en la adecuación de los lenguajes e instrumentos que viabilicen el acercamiento entre los saberes producidos por las diferentes disciplinas y los saberes llevados al aula, sin ir en detrimento de los primeros, y haciéndolos cada vez más claros y comprensibles para los educandos. De este modo, ha tomado gran fuerza en las últimas tendencias el término de transposición didáctica como una categoría de análisis que permite reconocer cuánto del discurso construido en las ciencias llega al aula y cuánto se pierde en las transferencias del saber construido desde las comunidades científicas.

Los procesos de modelización tanto de la enseñanza como del aprendizaje

En este trabajo de investigación se parte de la idea que el maestro es un modelo social a seguir por el educando. Por tanto, como modelo, el educador debe estar alerta a ser y poseer ciertas características que le hagan digno de ser portador y portavoz de los saberes culturalmente adquiridos. Dichos estudios además, y gracias a la influencia y aportes de Vigotsky, no sólo rescatan al docente como modelo, sino también, a los educandos como pares modelizantes que pueden ser un referente más cercano y afines al otro, en quienes se gesta la responsabilidad de jalonar las estructuras cognitivas de otros que poseen un ritmo de aprendizaje diferente y pueden ser potenciados desde la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP). Hacer evidentes y conscientes de estas características, se convierte pues, en una de las categorías de análisis más fuertes en las que se ocupa este objeto de estudio.

Desarrollar nuevas teorías en el campo escolar

En esta perspectiva, hay un ánimo generalizado en el movimiento pedagógico: dar al educador el estatus profesional que se merece en la sociedad, y que con las lógicas

de mercado y reproducción en las que ha sido inscrito, le han dejado como un sujeto transmisor de conocimientos. En la búsqueda de romper con esta lógica tecnocrática, en donde no somos sino “mediadores”, se intenta abrir una puerta de reconocimiento social: construir nuestro discurso pedagógico situado fundamentalmente en el campo de la educación formal. Este punto de indagación ha acudido a disciplinas como la sociología y la psicología para fundar un saber propio de la educación en un espacio escénico: la escuela.

Desarrollar nuevas teorías del campo profesional

En tanto la didáctica se ha perfilado, no sólo como un campo disciplinar generalizado, sino también, como una disciplina que se piensa desde los diferentes saberes específicos (las ciencias, las ciencias sociales y las artes) se funda un campo de indagación que intenta buscar los aportes que la didáctica puede hacer a cada ciencia en su paso del saber científico al saber pedagógico.

Desarrollar propuestas de formación docente

Gracias a los avances y estudios realizados desde la antropología y la pedagogía, actualmente se reconoce que el docente como sujeto cultural, antes que responder en el aula a un modelo actual de desarrollo disciplinar o social, opera en él un acción pedagógica constituida desde los referentes sociales y culturales con que él mismo fue inserto en la cultura. Este elemento se convierte en un obstáculo a la hora de pensar nuevas propuestas, maneras de actuar y ser en el escenario escolar, en tanto el educador, más que acogerse a nuevas tendencias, tiende a reproducir su propio modo de haber sido incluido en ella. De igual manera, se ocupa de analizar las crisis actuales de nuestro sistema educativo, en tanto en él se encuentran profesionales no pedagogos que ejercen su oficio desde el modelo con que fueron educados y no poseen referentes conceptuales apropiados que les permita ver el acto educativo como algo que va más allá del transmitir un saber

específico. De ahí que uno de los campos de indagación más fuertes y potentes de la didáctica en la actualidad, es poder entender y buscar alternativas formativas en los docentes que les permita romper con las lógicas y rituales pedagógicos con que ellos mismos fueron educados, para poder acceder a los avances en el saber y el hacer pedagógico como su campo de acción.

Encontrar los fines y fundamentos de la didáctica

Como disciplina en emergencia, y a la vez en su lógica de redimensionar y configurar cada vez con mayor pertinencia su objeto de estudio, la didáctica mantiene dentro de ella una apertura permanente y pertinente a las nuevas dinámicas que el tiempo presente le exige para dar respuesta desde sus saberes a las necesidades propias de la sociedad. Desde esta perspectiva, y en la lógica de pensar su episteme, se intenta situar el actual campo de estudio. Las apuestas, que en este documento se proponen, intentan hacer una reflexión desde este campo específico de indagación, buscando que su objeto de estudio se acerque más a dar cuenta de la necesidad de conciencia que requieren los sujetos que se ponen en juego en el ámbito académico y educativo.

En consonancia con estos intereses investigativos las distintas tendencias pedagógicas han puesto la fuerza en uno o varios de los ejes temáticos anteriormente expuestos, de acuerdo a sus propios intereses sociales y políticos.

La escuela anglosajona ha puesto toda su fuerza en la configuración y construcción de los contenidos para los educandos como garante de la consecución del resultado deseado: favorecer los lenguajes y discursos sociales propios y la divulgación y apropiación de sus mercancías tecnológicas que cada vez se instauran con mayor fuerza en nuestras aulas. De allí, la influencia de sus currículos, la búsqueda de pruebas estandarizadas para medir el grado de desarrollo social de un pueblo u otro, la apertura del mercado tecnológico y el acceso a software libres que aseguren su hegemonía a través de la tecnología. La herramienta se constituye en un instrumento de control y colonización.

Por su parte, la escuela alemana fiel a su tradición, y a través de la pedagogía crítica, pone toda su fuerza en el sujeto educador, haciendo de él un mediador que asegura y controla los saberes ejemplificantes y tipificadores de su cultura. Es él, con su aprendizaje y modelización quien asegura el mantenimiento de una tradición centrada en lo formativo más que en lo disciplinar, en la rigurosidad de sus cánones y en la permanencia de una normativa estable que posibilite la hegemonía del Estado sobre los sujetos.

Igualmente, la escuela francesa favorece desde sus modelos el mantenimiento de la rigurosidad de los lenguajes científicos y el aseguramiento de sus métodos y modos de actuar en la construcción de las ciencias, de allí su afán por afinar cada vez más conceptos tales como: la transposición didáctica acuñada por Yves Chavallard con sus respectivas consecuencias en el ejercicio educativo formal. Para esta escuela *“es imposible sugerir situaciones de aprendizaje sin antes haber debatido el estatuto epistemológico del saber objeto de enseñanza”* (Develay Michel)¹.

La escuela soviética por su parte, y gracias a los aportes de Vigotsky y Makarenko, plantean una didáctica que pone su énfasis en el colectivo y la posibilidad de los pares educandos como sujetos educadores en el proceso educativo, descentrando un poco la soberanía del maestro en el aula y dando un lugar importante a los pares académicos. Así mismo, enfatiza los aportes culturales y sociales como elementos de partida a la hora de configurar y poner en escena el acto educativo.

Por último, la nueva escuela latinoamericana apoyada en la sociología, y teniendo como pilar fundamental los aportes de Freire, funda todo énfasis en el contexto como una manera de resaltar nuestra diversidad cultural como el gran capital por reconocer para ser puesto en escena en la escuela. Discurso además que se sitúa como una alternativa contestataria frente a la actitud colonizadora asumida desde las políticas educativas presentes que intentan convertir el espacio educativo en escenario de colonización de los modelos imperantes desde el mercado

1. Develay afirma en este sentido, que dicho objetivo se explicita en los campos de objetos, conocimientos declarativos y conocimientos procedimentales, tareas y matrices disciplinares. Los objetos hacen referencia a los materiales concretos que una disciplina utiliza para la realización de su tarea. Estos pueden ser los libros, los textos escolares, los cuadernos, los instrumentos utilizados en biología, física, etc. Por su parte, los conocimientos declarativos son todos aquellos conocimiento formales, como por ejemplo una regla gramatical, una definición de geografía, una ley de la física, un teorema de matemáticas. Mientras que los conocimientos procedimentales hacen referencia a la capacidad que tiene o adquiere el estudiante para realizar una tarea a través de dichos instrumentos y conocimientos; en otros términos son el saber hacer. Por su parte estos conocimientos se materializan a través de las tareas y ejercicios que a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, los estudiantes deben realizar. (Zambrano, 2002, p. 20).

globalizado. Desde esta perspectiva, existe en la actualidad toda una tendencia didáctica que busca establecer los vínculos propios desde la etno-educación.

Reconocida la ruta de desarrollo de la didáctica como campo, y esbozadas de manera aún superficial las tensiones que en cada una de las tendencias pedagógicas y campos de acción de la didáctica vislumbran para nuestro tiempo, se presentarán algunas apuestas en relación al campo que considero resultan fundamentales: recuperar la fuerza del maestro, no ya como transmisor de saber, ni sólo en el papel de mediador, sino como actor político. Redimensionar el sentido de la diada enseñar-aprender, y vislumbrar un nuevo acontecimiento educativo no centrado en el sujeto como singularidad, sino como multitud.



VI milenio a.C. Vaso con decoración geométrica, poblado de Hacilar. Cerámica policromada. Ashmolean Museum of Art and Archaeology, Oxford.

Las apuestas

¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela” (Galeano, 1998).

Estamos redescubriendo el tiempo, pero es un tiempo que, en lugar de enfrentar al hombre con la naturaleza, puede explicar el lugar que el hombre ocupa en un universo inventivo y creativo” (Prigogine, 1995).

La sociedad actual nos demanda un hombre en potencia, un sujeto capaz de entender la dimensión de los tiempos axiales², fuerte en su actitud política a pesar de las inclemencias de la homogenización que lo circundan, intrépido a la hora de poner en riesgo sus propios límites, en actitud creadora para dar horizontes de esperanza a los grandes dilemas morales y sociales que implica vivir tiempos de cambio, consciente de su estar

en el mundo como especie y dispuesto a depone su soberanía en un acto de inmutable honestidad con el universo. En resumen, la sociedad de hoy nos impele a la búsqueda del *resquicio de lo humanamente humano* que habita en cada sujeto para asegurar nuestra supervivencia como especie, para potenciar la vida, y no seguir perpetuando tradiciones que marcan el límite entre el hombre y la naturaleza a través de la cultura, sino ella misma como esencia hecha símbolo que se despliega en armonía y consonancia.

Un hombre con estas características no puede ni podrá ser edificado desde una construcción didáctica, tal como nos la ofrecen las posturas aquí dimensionadas en la historia de su despliegue como disciplina. En sus primeros tiempos, ella depuso el sujeto y lo postula sólo como receptor de saberes, que perpetúa verdades dogmáticas que nos deja como herencia social: la brutalidad y la barbarie humana sustentada en verdades absolutas.

La segunda fase, presa de los métodos y prácticas que anulan toda posible duda, todo camino incierto en el conocer y pensar, todo proceso creador en el error y la pérdida que fundan un humano-máquina capaz de producir y reproducir su propia miseria. Y

2. Tal como nos refiere Germán Guarín (2007) al citar a Karl Jaspers, quien nos invita a mirarlos como tiempos difíciles en los que convergen y “se aglomeran cosas extraordinarias”.

la última, una didáctica que empodera las ciencias y el conocimiento como égida que permite la circulación del poder entre algunos y la perpetuación de unos sobre otros a través del saber sabio hiper-especializado, que encierra su búsqueda en minúsculos mundos y se libera de su responsabilidad histórica como individuo y como especie, deponiendo la construcción de sujetos políticos responsables con su devenir.

El sujeto maestro

“Los demás no son para nosotros más que paisaje y casi siempre, paisaje invisible de calle conocida” (Fernando Pessoa).

Tal como lo expresa Morin (2000), nuestra educación no requiere de cambios pragmáticos, sino paradigmáticos. Una educación para el tiempo presente implica más que pensar sus contenidos y formas de ser legadas como conocimiento, generar en los educandos nuevas formas de pensar, tener en el maestro no un repetidor infinito del círculo finito creado en las ciencias, sino un sujeto político capaz de poner en riesgo sus propios miedos y necesidades para los tiempos axiales, responsable de su finitud y su necesidad, soñador en la búsqueda de los intersticios que la ciencia misma, en su construcción, deja para la duda y la creación. Sujeto que deja su papel de acompañante facilitador, para convertirse en compañero que devela al educando desde su construcción histórica los obstáculos que el contexto mismo le demanda en existencia vital. Responsable, no sólo de su propia formación como sujeto, sino consciente de su imposibilidad de modelación del *Otro*, que hace de su ejercicio docente un acto de *hermeneusis* en el infinito que se sorprenderse con la presencia siempre estocástica de su educando, quien al igual que él, se construye en el encuentro con el *Otro*. Un educador que soporta y se alegra de la incertidumbre siempre presente que se instaura entre ambos al desconocer su intimidad, incapaz de penetrar en sus estructuras, pero capaz de arriesgarse en el fantasmagórico encuentro del lenguaje, pues, como nos lo muestra Skliar:

“Las metáforas de lo que antecede, del durante y del después, de lo siguiente de lo próximo de lo lejano decrece en eficiencia en la misma medida en que aumenta la desorientación de la lengua, la insatisfacción con la lengua, lo que vendrá en el devenir de la lengua” (2002, p. 36).

En esta lógica de relación varias son sus responsabilidades: la primera, hacer conciencia de su tiempo y las necesidades del mismo. La segunda, reconocer la historicidad y contingencias del *Otro* que se pone con él en escena. La tercera, ponerse en actitud reflexiva para reconocer la presencia ontogenética que hace vida en su educando, de manera que sirva como espejo a su propia construcción de historia en el acontecimiento vivo reflejado en el lenguaje como instrumento de conexión entre ambos.

El acontecimiento

“La única alternativa posible para que la alteridad no quede aprisionada entre la condición y el estado de ser o no ser -o ser en parte- parece ser la de la temporalidad que podríamos denominar (como ya lo ha hecho Alexis López, 2001) la de estar siendo” (Skliar).

Una didáctica acontecimiento entiende que el mismo, no se produce en un continuo de causas y efectos de procesos productos, sino en lo no aprehensible, en donde los sujetos que se instauran en el azaroso juego de pensar y pensarse en el mundo desde el conocimiento y necesidades del tiempo presente, ponen en juego –no ya sus estados– sino sus estar siendo, cierre indefinido, siempre indeterminado, nunca acabado, nunca adjetivado completamente, ni categorizado en finitud. Siempre en movimiento, provocado en la superficie de él mismo³.

En este movimiento permanente, en esta búsqueda incesante de respuestas a necesidades nunca acabadas en conciencia de negación e incompletud, cada sujeto construye y redimensiona sus realidades, las hace narración e historia y se dispone como actor en el acto honesto de existir desde sus propios límites y potencias.

3. Al respecto nos dice Foucault en relación con su interpretación de la Lógica del sentido de Deleuze: “En el límite de los cuerpos profundos, el acontecimiento es un incorporal (superficie metafísica); en la superficie de las cosas y de las palabras el incorporal acontecimiento es el sentido de la proposición (dimensión lógica); en el hilo del discurso, el incorporal sentido-acontecimiento está prendido por el verbo (punto infinitivo del presente). (1970, p.).

En ese abrirse al ejercicio de pensar/pensarse, cada sujeto construye de manera diferente, se acoge a las narraciones de los otros que se convierten en sombra como proyección de su propia luz y a partir de la cual recrea sus posibles realidades poniéndose en escena para hacerse en acontecimiento vital. En este sentido, el *Otro* no es mi amenaza, sino la esperanza de poder reflejar la propia luz. Su sombra devela mis miedos, esperanzas y mi capacidad de estar en el mundo; es en él que me pienso y me construyo.

Por eso se considera a los sujetos docentes y discentes del tiempo presente; el ser es tiempo y se construye en el acontecimiento, rompiéndose el hilo conductor que ha configurado la didáctica en una relación bi-direccional y uni-causal de enseñanza-aprendizaje, que tal como nos lo muestra la profesora Becker, responde a:

“(...) Una visión bastante superficial de aquello que ocurre en la sala de clase, como si en ella no hubiese más que, de un lado, el profesor que enseña —obedeciendo a planes y objetivos, desarrollando procedimientos y técnicas y evaluando—; y de otro lado, un alumno que aprende.

La didáctica tradicional parte de esa visión superficial porque trabaja con modelos de enseñanza basados en un papel apenas institucional y artificialmente atribuidos al profesor, dentro de un concepto de competencia profesional que sirve a intereses históricamente determinados (intereses de la hegemonía burguesa)” (1988, p.14).

Para romper con dichos hilos conductores nos instauramos en el aula desde un entramado de sentidos que configura a los sujetos. En esa puesta en escena, el docente crea con sus educandos una trama de significantes que les permite acercarse en el lenguaje, buscando crear una tela común en donde tejer su propio deseo. El educando por su parte, desde su constante configuración de mundo, sólo admite ciertos hilos conductores, ciertos modos de urdimbre que poco a poco en el acontecimiento toman su propia textura. De ahí, que aunque con intencionalidades y deseos distintos, ambos se ponen en el ejercicio de aprender. El primero, en esa búsqueda cons-

tante de cómo acercar su propia significación del mundo a esa objetivación del lenguaje que exige el pensarse con *Otros*; extraños paisajes de calles conocidas a quienes busca hacer partícipes desde esas inquietantes necesidades que como sujeto político siempre quiere se conviertan en lucha común, pues, hace parte de su apuesta en una constitución como colectivo, como principio de individuación e inter-subjetivación que pone en juego lo que quiere que permanezca socialmente y se sueñe socialmente. Así pues, el maestro en esta tarea no busca ser modelo, ni modelador, sino acompañante, sujeto político creador de cultura que hace su apuesta en el aula y la convierte en espacio de creación, porque en el ejercicio trata de comprender el mundo y sus necesidades y pone en el acontecimiento del aula sus posibles construcciones de la realidad.

La metódica

“Acostumbramos a decir que “llevamos” una conversación, pero la verdad es que, cuánto más auténtica es la conversación, menos oportunidades tienen los interlocutores de “llevarla” en la dirección que desearían. De hecho la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no que nos “enredamos” en “ella” (Gadamer, 1984, p. 464).

En nuestro tiempo, época de masas, donde las políticas educativas se convierten en asunto de cobertura, pensar una didáctica que mantiene como objeto de estudio una linealidad entre un sujeto que enseña y un otro que aprende, habla de la limitación que como campo pervive en ella, para pensar una educación en multitud, discurso y diálogo. En una didáctica como acontecimiento, los sujetos constructores de cultura y sociedad, rescatando lo que históricamente como sujetos políticos sostienen como pertinente a su tiempo presente, no se dan a la tarea sólo de leer las estructuras cognitivas individuales, ni en centrar los diálogos en conversaciones uno a uno, sino que en el momento de la escena misma, sabe que se construyen sujetos

inmateriales (grupos) sostenidos por sentidos convergentes o divergentes que dan un curso al acto mismo de educarse. Esta puesta en escena, no está marcada por la presencia de una esencia material, sino por la inmaterialidad de un sentido construido en la materialidad del acontecimiento mismo de estar de los sujetos materiales.

Este hecho no implica como pretenden algunas corrientes, la anulación del sujeto y su singularidad, pues como lo señala Simondon en el texto de Virno: *“contrariamente a lo que afirma un sentido común disforme, la vida de grupo es el momento de una ulterior y más compleja individuación. Lejos de ser regresiva, la singularidad se pule y alcanza su apogeo en el actuar conjuntamente, en la pluralidad de voces; en una palabra, en la esfera pública”* (2001, p. 9).

Desde esta lógica el maestro asumiendo su construcción como sujeto político, no puede ya centrar su interés en la creación de vínculos uno a uno como se pretende desde la pedagogía Roussoniana, puesto que, seguir viviendo del ideal humanista que propende por un encuentro con el *Otro* desde la individualidad, resulta absurdo. Encuentros de esta índole son justificados y promocionados sólo en instancias élites para perpetuar su poder. Por ello, tal vez de manera intuitiva y tratando de mantenerse fiel a la “escuelita que vive en su corazón”, los maestros de nuestras escuelas saben que ante grupos de 40, 50, y 60 educandos sino más, ese ideal del maestro y el discente pupilo, ya no es. Juega entonces, con la posibilidad de establecer con lo otro y el *Otro* en su singularidad, un diálogo que rompe con una conversación uno a uno, para pasar a una construcción de redes de sentido desde la cual, busca establecer comunicación discursiva en su encuentro de sentidos.

En esta dimensión la diada maestro educando, ya no se configura como una relación sujeto-sujeto; sino como comunidades de sentido⁴, entramados lingüísticos que reaparecen y desaparecen en el acontecimiento vital del aula. Al respecto, vale la pena traer a colación el llamado de Foucault, en la búsqueda de una filosofía más allá del platonismo:

“Hoy es preciso pensar toda esa abundancia de lo impalpable; enunciar una filosofía del fantasma que no esté, mediante la percepción de la imagen, en el orden de unos datos originarios, pero que le permita tener valor entre las superficies con las que se relaciona, en el retorno que hace pasar todo lo interior afuera y todo lo exterior adentro, en la oscilación temporal que siempre le hace precederse y seguirse en suma, en lo que Deleuze puede que nos permitiría llamar su ‘materialidad incorporal’” (1970, p. 12).

Pero, ¿cómo no desaparecer al sujeto y su singularidad en el ejercicio del diálogo colectivo? La aparición de lo múltiple en el aula, no remite a la homogenización de ideales y a la búsqueda de grupos homogéneos con los que tantas pedagogías han soñado. Por el contrario, la idea de multitud nos impele a encontrar y hacer visibles en la superficie del acontecimiento a través del lenguaje, las diferencias; por ello, se convierte en multitud, multitud de sentidos, dimensiones, puntos de vista, contextos y apuestas de vida, en el encuentro de lo múltiple, lo uno no se funde en la premisa de universales, sino que discurre, se hace discurso y se convierte en multiplicidad en tanto deja coexistir las diferencias. Desde esta perspectiva, la multitud:

“... no aparta con gesto de travieso la cuestión del universal, de lo que es común, compartido: la cuestión del Uno; más bien la redefine por completo. Tenemos, para empezar, una inversión del orden de los factores: el pueblo tiende hacia el Uno, las “múltiples” se derivan del Uno. Para el pueblo, la universalidad es una promesa; para las “múltiples”, es una premisa (...) el Uno que la multitud tiene tras de sí es el lenguaje, el intelecto como recurso público e intersíquico, las facultades genéricas de la especie. Si la multitud huye de la unidad del Estado, es solamente porque comunica con un Uno diferente, preliminar antes que concluso” (Virno, 2001, p. 1).

Desde esta noción, el sujeto docente en la búsqueda de los sentidos incesantes que se traman en su aula (no como espacio físico, sino como espacio de sentidos), parte de allí, para poder redimensionar su responsabilidad

4. La comunidad de sentido “no se instaura artificialmente, no se convoca en la estructura rígida de la organización. La comunidad se consagra en la figura plástica-flexible de los sujetos en pensamiento, en ideal, en procura, e ilusión y en esperanza, para movilizarse, persuadirse, urdirse, instaurarse en la acción renovada de la actuación en plano político y jurídico del ser que opta por la fraternidad del nosotros. La comunidad adquiere sentido, convoca a su natalidad de la inteligencia general de contexto en concepto, por el intercambio abierto, la donación, la posición, la entrega de la experiencia subjetiva de sentido y significado en el juego lingüístico y en la pulsión creadora de los sujetos que la integran, de los sujetos que ella misma sostiene. Vélez (2007).

política como constructor en tiempo de creación. Mientras los educandos se “enredan” tal como no lo sugiere Gadamer, en el correr infinito de sus propios caminos y búsquedas que se configuran en el sujeto lingüístico con que establece identidades/diferencias para construir realidades, compartidas, posibles soñadas y vivenciadas. Se configuran, pues, en un incesante ejercicio de hermenéusis que no va de uno a uno, sino de múltiples comunidades de sentido configuradas en el sujeto educador a multitud: sujetos cohesionados desde la individualidad en la concurrencia de sentidos. En este juego la lengua, discurso corporizado se convierte en el puente/frontera que tejen los sujetos que se ponen en actitud de construcción. Como nos lo muestra Graciela Montes:

“En la lengua y con la lengua, auténtica frontera hecha de saliva y espíritu se construyen los sentidos. Y construir sentidos es la señal de lo humano (...) con la imagen de la lengua emigrante, lo que se instala, como es natural, y lo que quiero yo instalar, es el cuerpo. Mi cuerpo y los cuerpos. Lo que está ahí y se me ofrece a los sentidos, tremendamente evidente y al mismo tiempo asombroso siempre. Los múltiples, infinitamente variados, infinitamente determinados cuerpos con que la realidad se me hace presente, empezando por el mío propio (...) Cuerpo tiempo y palabra. Siempre en guerra parecen estar persiguiéndose uno al otro, mordiendo el rabo, girando a gran velocidad, vertiginosamente” (1999, p. 175).

Esta postura exige la búsqueda de una didáctica que no centra ya su objeto de estudio en el conocimiento objetivado, sino en las lógicas con que el otro construye su propia forma de conocer, para desde allí, poder entrar en diálogo y consonancia⁵. Entonces, su pregunta no es por el método de las ciencias, sino por las lógicas de construcción de los sujetos puestos en escena para entender el mundo. No es ya por los avances de la ciencia y como acceder a la información sobre los distintos saberes, sino por las afugias de su tiempo y la manera de ponerse en acto creador con el *Otro* en su construcción de identidades, de cultura, en la necesidad de develar los intersticios que se



Período Auriñaciense. Prótonos de caballos y rinocerontes enfrentándose. Dibujo rupestre con difuminados. Panel de los Caballos de la Sala Hillaire, cueva de Chauvet, Vallon Pont-d'Arc.

tejen al interior de las ciencias, que más que certeza se convierten en duda, en avanzada permanente.

El acto educativo se teje a través del diálogo y los significados construidos del mundo, donde cada uno puede servir de espejo frente a las propias formas limitantes y paradigmáticas de construir la realidad, o reafirmante de los propios paradigmas y así hacer posible la construcción de realidad en el rescate de nuestra historicidad o simple repetición. Su objeto no se centra ya entonces, en la búsqueda de conceptos y categorías de los distintos saberes, sino en la búsqueda incesante por el qué de estos saberes que permite a los sujetos comprender y actuar de manera pertinente en su tiempo y sus necesidades. Así pues, esa construcción *“no se dirige a la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario hacia su contextualización”* (Bastien, citado por Morin, 2000, p. 20).

En este estado de cosas, es indispensable la necesidad de consciencia del ser maestro en la construcción de su tiempo: su historia, de lo contrario, se convierte en simple repetición en infinito círculo que vuelve a su estado original y marca el mismo curso. Por ello, una didáctica acontecimiento, rescata la postura del maestro como constructor histórico, no sólo como mediador o facilitador, que exige de él un estar alerta, pensarse en contexto e inter-texto crítico frente al absurdo modelo

5. Esto coincide con el pensamiento de Morin, cuando expresa: “En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready made* que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que servirá de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez” (2000).

de modelización. En este sentido, recurrir a fórmulas creadas y condicionadas desde modelos preestablecidos es sólo una invitación a aquietar su labor como docente, a perpetuar el círculo. Su necesidad de conciencia reclama de él, un estar alerta para reconocer a través del mundo de las ideas que ninguna idea puede apresar la realidad.

En este orden de ideas, los actores en juego tienen como reto educativo situar la construcción de conocimientos, no en los saberes específicos, sino en las formas de pensamiento que se instauran para acceder a esos saberes específicos, no ya para pasarlos de la manera más depurada posible, sino para encontrar las propias limitantes para conocer qué se inscribe en los sujetos que se ponen en acontecimiento, y desde allí dar salida a los problemas pertinentes al tiempo presente, para ambos educador-educándose/nos, sólo el diálogo les permite hacerse escucha de la propia forma de entender, comprender y discursar el mundo.

Desde esta construcción de conciencia se nos impele además a superar la creencia, ya legitimada en el discurso de un análisis de la estructura de la mente que nos lleva sólo a construcciones categoriales del mundo, a creer entender y poder codificar y cosificar a los sujetos por estadios y momentos demarcados en formas de hacer clases, para darnos a la tarea de leer a Piaget, Vigotsky y otros pensadores, no en el límite de sus hallazgos, sino en las fronteras siempre escurridizas que ellos mismos trazaron en relación al pensamiento y el lenguaje, a la frontera siempre diluida entre lo interno y lo externo, entre realidad y subjetivación, para encontrar los propios límites de nuestra razón. Romper con un pensamiento totalmente encasillado en una lógica cartesiana que impele a buscar lo que está adentro o afuera, pero nunca el límite, nunca la relación, el complemento y no la diferencia. Es allí, donde la didáctica de nuestro tiempo nos llama a construir conocimiento, no ya en la disyuntiva, sino en la conjunción, en la capacidad de asombro, en el vivir también de la singularidad que marca nuevas formas de mirar, no para dejarla afuera como el tercero excluido, sino

para vislumbrar los límites de nuestra organización del mundo.

Este es pues, uno de los propósitos de la didáctica como acontecimiento, romper con el pensamiento categorial y la visión cartesiana del mundo, como uno de los retos de la educación en América Latina, y uno de los asuntos que en el acontecimiento pedagógico demandan de la didáctica, una verdadera *τεχνη*: opus, art, artifex para que el hombre pueda encontrar su lugar en el universo, no como ser que se piensa por fuera de ella, no como enfrentado a ella, sino como hombre que ocupa un lugar en el universo inventivo y creador.

Bibliografía

- BECKER, Magda. (1988). *Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad*. Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales. UNAM.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica del sentido*. (1994). Traducción: Miguel Morey. Barcelona: Editorial Paidós.
- FOUCAULT, Michel. (1970). *Theatrum philosophicum*. París: Edition Minuit.
- GADAMER, Hans Gel. (1984). *Verdad y método*. Vol 1 1960. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, Hans Gel. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra. 2 Edición. 2001.
- GALEANO, Eduardo. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI Editores.
- GONZÁLEZ, Elvia María; CARVAJAL, Edwin; SUAREZ, Javier. “La docencia y la investigación un espacio de encuentro para la didáctica”. *Separata Revista de Pedagogía y Educación* Vol. XIV (No 32). pp. 43- 65.
- GUARÍN, Germán. RÍOS, Ana Gloria. IZASA Gloria. *Hacia una didáctica formativa*. Universidad de Manizales. Maestría en Educación. 2007.
- GUTIÉRREZ, Martha Cecilia. VILLEGAS, Luz Amparo. VALENCIA, Carlos Hernando. (2002). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Universidad de Manizales.
- MONTES, Graciela. (1999). “De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca”.

- Memorias del 4 congreso colombiano y 5 latinoamericano de lectura y escritura. Fundalectura e Internacional Reading Association. Bogotá. pp. 26-32.
- MORIN, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Traducción Mercedes Vallejo Gómez. UNESCO.
 - PRIGOGINE, Ilya. *¿Qué es lo que no sabemos?* Publicado en la red: <http://www.unesco.org/phiweb/uk/1rpu/nobel/presnobel.html>. Revista A parte rei. Conferencia pronunciada en el Forum Filosófico de la UNESCO en 1995. pp 1-4 . Consultado en la red: agosto 15 de 2007.
 - VÉLEZ, Bibiana. (2007). *Comunidades de sentido y de indagación sostenida*. Módulo Educación y Sociedad: El lugar del Desarrollo Humano. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad San Buenaventura Cali. Colombia.
 - VIRNO, Paolo. *Multitud y principio de individuación*. Traducción Beñat Baltza, publicado en la red en: http://www.sindominio.net/arkitzean/multitudes/virno_multitud.html. 2001. Consultado en: Junio 2007
 - SKLIAR, Carlos. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Edición. Cresta. Niño y Dávila.